

Hans Vejleskov

Grue-Sørensen og psykologien

Abstract

[English title: *Grue-Sørensen and the Field of Psychology*]

As a primary school teacher in Copenhagen, and, simultaneously, as a student of philosophy at The University of Copenhagen, Grue-Sørensen became so well acquainted with contemporary psychology that he, in the years 1941-55, worked as a school psychologist in Copenhagen. Furthermore, from 1934 until 1955, he published 22 articles or chapters about psychological issues. The present contribution presents and characterizes the 22 publications categorized in (1) works about developmental psychology (including very early mentioning of Jean Piaget and Heinz Werner in Danish), and (2) works about central psychological issues – motivation, learning, and cognition. In the last Section, Grue-Sørensen's understanding of the relationships between the fields of education, philosophy and psychology is discussed, especially the question of the importance of psychology to education. Finally, it is concluded that, according to Grue-Sørensen, the value of (educational) philosophy to psychology is not to offer insight into theories of science but, rather, inspiration to use words and concepts in a clear and careful way.

Key words

Child psychology; cognition; educational psychology; Grue-Sørensen; learning; motivation.

Tidligt kendskab til og erfaringer med psykologi

Efter at have taget studentereksamen ved Ribe katedralskole i 1922 læste Grue-Sørensen litteratur og filosofi ved Københavns Universitet, men afbrød hurtigt studierne for – i 1925 – at tage lærereksamen ved Tønder Statsseminarium, hvorefter han i ca. 15 år virkede som lærer i København. Allerede herved har han fået en vis viden om psykologi og tillige en vis praktisk psykologisk erfaring ved at iagttage eleverne og være i samspil med dem, samt ved at møde børn med særlige vanskeligheder og deres behov for specialpædagogisk indsats.

Samtidigt med lærergerningen genoptog han studiet af filosofi, og her mødte han for alvor psykologien, for den gang og frem til o. 1970 var psykologi en af de centrale discipliner i denne uddannelse. Man kunne endog – som fx Alfred Lehmann og Edgar Rubin, de to første professorer i psykologi på Københavns Universitet – have psykologi som hovedfag.¹

1 Der var ved Københavns Universitet en gammel tradition for, at mange af professorerne i filosofi arbejdede med psykologi – bl.a. J.N. Tetens, N. Treschow, F.C. Sibbern, P.M. Møller, H. Høffding, K. Kroman, V. Kuhr, F. Brandt og J. Jørgensen. Høffding, Kroman og Kuhr skrev alle lærebøger i psykologi beregnet til læreruddannelsen; Sibbern, Brandt og Jørgensen skrev større lærebøger. Se fx Hans Vejleskov, *Fra Wolffianisme til Københavnerfænomenologi*:

Hans Vejleskov, Aarhus Universitet, Danmark
e-mail: hans@vejleskov.dk

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

Årgang 7 | Nr. 1 | 2018 | side 35-45

Det havde Grue-Sørensen ikke, men han arbejdede utvivlsomt meget med psykologi og lærte Edgar Rubin og andre ved Psykologisk Laboratorium at kende. Som det ses af bilaget i slutningen af mit bidrag, skrev han da også artikler om psykologiske emner helt tilbage i 1934. I 1932 blev han mag.art. med pædagogisk filosofi som hovedområde efter et par år før at være blevet belønnet med universitetets guldmedalje for afhandlingen "Begrebet Pligt, etisk og socialt belyst". Hans specialeafhandling havde titlen "I hvilken Udstrækning kan og bør en pædagogisk Indgriben i den individuelle Udvikling finde Sted?", et delvist psykologisk spørgsmål.

1941-55 var han ansat som skolepsykolog i Københavns kommune, til allersidst som leder af det skolepsykologiske kontor. Det var han naturligvis ikke blevet, når han nu var uden formel uddannelse i psykologi, hvis ikke han havde udvist indsigt i og praktisk kendskab til psykologien og de redskaber i form af bl.a. intelligensprøver, som man benyttede i skolepsykologien. Sideløbende med disse ansættelser underviste Grue-Sørensen i pædagogik på Zahles Seminarium, en undervisning der utvivlsomt også har omfattet psykologiske emner. 1944-55 underviste han som timelærer på psykologuddannelsen² ved Københavns Universitet, og fra 1950 underviste han tillige på Danmarks Lærerhøjskole.

1946-51 var han formand for Foreningen af Skolepsykologer i Danmark, og 1951-52 var han – sammen med Poul W. Perch – redaktør af *Nordisk Psykologi*, der var den gang nystartede Dansk Psykologforenings tidsskrift.³

Han var en flittig skribent og publicerede både videnskabelige afhandlinger og bredt formidlende kronikker og lign. Af bilaget ses, at i alt otte artikler fra perioden 1934-1952 og ét kapitel fra 1979 samt 13 af de 56 kapitler (opslag) i *Almen pædagogik* fra 1974 er om psykologiske emner. Af disse 22 tekster omtales de fem, der handler om børne- eller udviklingspsykologiske forhold i næste afsnit; de er i bilaget markeret med #. Seks andre tekster, der drejer sig om centrale psykologiske begreber, omtales i et følgende afsnit; de er markeret med *.

Børnepsykologiske emner

Noget af det første, Grue-Sørensen publicerede, var en artikel i *Vor Ungdom* 1934 om nogle af Jean Piagets tidligste undersøgelser, der den gang slet ikke var kendt herhjemme.⁴ De

Danske Universitetspsykologer i ca. 250 år (København: Hans Vejleskov, 2011); Steen Ebbesen & Carl Henrik Koch, *Dansk Filosofis Historie*, bind III-V (København: Gyldendal, 2003-2004).

2 Uddannelsen til cand.psych., der officielt hed psykologisk-pædagogisk embedseksamen, blev først etableret i 1946.

3 Biografiske oplysninger: *Dansk Biografisk Leksikon*, bind 5, 3. udg. red. Svend Cedergreen Bech (København: Gyldendal, 1980), og KRAK's *Blå Bog* 1958 og 1992.

4 Se bilaget nedenfor. Piagets banebrydende arbejde blev først godt kendt herhjemme (og i Norden, Tyskland og USA mv.) fra midten af 1960'erne. De arbejder, artiklen omtaler, fremlagdes i "La Jugement et le Raisonnement chez l'Enfant" (1924), "La Représentation du Monde chez l'Enfant" (1926) og "La Causalité Physique chez l'Enfant" (1927). De behandles nøjere i Hans Vejleskov, *Tænkningens udvikling. En introduktion til Piaget* (København: Dansk Psykologisk Forlag, 1999). Enkelte kapitler findes på dansk i Hans Vejleskov, *Udvalgte Piaget-tekster* (København: Dansk Psykologisk Forlag, 1999).

handlede om, hvordan børn i 4-8-årsalderen opfatter bl.a. naturfænomener af forskellig art, dvs. emner og problemer, som børn ikke bliver undervist i, men som de alligevel kan gøre sig deres tanker om – i hvert fald, når de bliver udspurgt af Piaget og hans medarbejdere. Fx mener mange mindre børn, at solen bevæger sig, for den følger jo dem selv, når de bevæger sig, og hvis de selv står stille, så følger den bare efter en anden. De mener også, at når havet er salt, skyldes det, at så kan skibene sejle hurtigere, og at det tordner for, at luften kan blive friskere. Vi hører altså teleologiske og artificialistiske forklaringer – at naturfænomener er formålsstyrede eller "kunstige" – før børnene når til at give fysiske årsagsforklaringer. Desuden ses animisme: Noget, voksne anser for at være døde ting, mener småbørn har liv og sjæl.

Grue-Sørensen nøjes ikke med at berette om Piagets undersøgelser, men nævner også Heinz Werners arbejder om navnerealisme og om fysiognomiske udtryk. Det første er, at et navn eller en betegnelse opfattes at være mere end en lydforbindelse, der arbitrært er blevet tegn for fx en kniv – for der er noget knivagtigt ved ordet "kniv"! Det andet er, at nogen fx synes, at en selleri burde hedde "porre", for det er et "runt" ord, mens ordet "selleri" passer bedre til den lange porre. Endnu et eksempel er, at man ofte vil skrive fx ordet "rund" med runde bogstaver, ordet "spids" med spidse bogstaver.⁵

Dette berettes der udmærket om, og Grue-Sørensen berører også, hvad der snart blev en almindelig kritik af Piagets tidlige undersøgelser: At de emner og problemer, han talte med børnene om, ikke var dem vedkommende. Langt senere, i 1960'erne, kunne man således høre Franz From sige om Piagets arbejder, at hvis man stiller børn tåbelige spørgsmål, får man også tåbelige svar. Det ser altså ud til, at Grue-Sørensen fandt i hvert fald de tidlige Piaget-arbejder interessante, mens From generelt var afvisende. For mig har det været interessant at se, at Grue-Sørensen 30 år før, at jeg tog fat på dem, beskæftigede sig med to af mine yndlinge i udviklingspsykologien, Jean Piaget og Heinz Werner.

To andre børnepsykologiske temaer behandler Grue-Sørensen i *Almen pædagogik* (1974 s. 33f og 190f), nemlig *begrebsdannelse* og *leg*. Hvad begrebsdannelse angår, mærkes filosofien i de indledende bemærkninger om logisk henholdsvis psykologisk forståelse af "begreb", men i øvrigt gives en fin fremstilling af psykologien om *begrebsdannelse* – bl.a. med henvisning til Piagets arbejder om talbegrebets udvikling hos børn via antals-konservation, dvs. at de forstår, at antallet af elementer i en mængde ikke ændrer sig, hvis elementernes placering ændres. Men også pædagogen markerer sig med tanker om forholdet mellem begreber og sprog og faren for, hvad Piaget kaldte "tom verbalisme", og med bemærkninger om, at man i pædagogikken har fokuseret meget på *færdigheder* (kunnen) og *kundskaber* (viden) på bekostning af *begreber* (forståelse).

5 Om Heinz Werner: Hans Vejleskov, *Om sprog og tænkning i Werner og Kaplans teori* (København: Munksgaard, 1972). Den danske livsfilosof Ludvig Feilberg (*Samlede værker*, (København: Gyldendal 1949), I s.73f., II s. 284 f.) arbejdede også med *fysiognomiske* udtryk og talte fx om, at en slotsruin var et vredt *ansigt*, eller om en truende sky. Feilberg var, skønt amatør, respekteret for sin stræben efter at skabe en "åndelig sundhedslære" eller en "sjælelig naturlære", se Ebbesen & Koch, op. cit. kap. 16, og Ib Kristian Moustgaard & Arne Friemuth Petersen, red.: *Udviklingslinier i dansk psykologi fra Lehmann til i dag* (København: Gyldendal, 1986), 258.

Vedrørende *leg* omtales de klassiske psykologiske synspunkter: Karl Bühlers om, at legen er udtryk for børns funktionslyst, Karl Groos' om, at leg er forøvelser til senere aktiviteter, og Herbert Spencers om, at leg er udtryk for kraftoverskud hos barnet. Desuden siges, at de to fremstående pædagogiske tænkere, Comenius og Fröbel, begge tillagde leg afgørende betydning for børns udvikling og dannelse. En tredje betydelig pædagog, Maria Montessori, var derimod afvisende over for legens betydning, men det tilføjes korrekt, at Montessori specielt havde børns fantasilege i tankerne. Grue-Sørensen nævner ikke Piaget her, skønt han i 1945 havde skrevet om forskellige legeformer og deres sammenhæng med udviklingen i øvrigt.⁶ Men forholdet mellem leg og spil (jf. "play" og "Spiel") omtales, og i den sammenhæng også rolleleg.

I *Vor Ungdom 1939-40* tager Grue-Sørensen et helt andet emne op, nemlig betydningen af *barnets placering i en søskendeflok*. Det er et emne, som ikke har været genstand for megen interesse i de sidste mange år, hvor 1-2 børn pr. familie har været det sædvanlige, men i 1930'erne fandtes talrige mænd og kvinder, der, som Grue-Sørensen selv, var vokset op med mindst fire søskende. Fremstillingen er velformuleret og let forståelig, og de væsentligste teorier og undersøgelser nævnes. Særlig Alfred Adlers arbejder om konflikten mellem at ville gøre sig gældende og at komme til at lide af et mindreværds kompleks debatteres, men også den, på den tid, måske mere aktuelle Cyril Burts arbejder nævnes. Konklusionen er overbevisende: Det er meget små forskelle, der findes, når man sammenligner ældste, yngste og midterste barn, og desuden tager man ikke hensyn til en så evident faktor som aldersforskellen: Der er forskel på at være tre søskende på 3, 5 og 7 år og at være tre på 3, 7 og 12 år!

Det var Grue-Sørensen (1936-37), der tog sig på at skrive mindeord om den betydelige tyske psykolog William Stern, som i sandhed var alsidig. Han er nok mest kendt for sine børnepsykologiske arbejder,⁷ men arbejdede også med personlighedspsykologi og vidnepsykologi. Grue-Sørensen gør også en del ud af, at Stern udformede en særlig verdensanskuelse, *kritisk personalisme*, hvor "person" brugtes meget bredt om de fænomener i livet og naturen, som var karakteriseret ved målrettethed. Endelig nævner han, at Stern for kort tid siden havde måttet forlade Hamburg og drage til USA p.g.a. "de tyske Arierlove".

Alt i alt er disse fremstillinger af børnepsykologiske emner indsigtfulde og velskrevne – eksemplariske som formidling af kompliceret stof til bredere kredse.

Centrale psykologiske emner

Både i *Almen Pædagogik* og andetsteds beskæftigede Grue-Sørensen sig med centrale almen-psykologiske fænomener. Her omtales hans behandling af (1) behov, (2) læring og (3) erkendelse og forståelse.

6 "La Formation du Symbole chez l'Enfant" – på engelsk "Plays, Dreams, and Imitations in Childhood" (1951).

7 "Intelligenz der Kinder und Jugendlichen" (1912), "Psychologie der frühen Kindheit" (1914/1930), "Kindersprache" (1930) og "Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit" (1930).

(1) Med hensyn til *behov* (motiver) er der – med 30 års mellemrum – to kilder, Grue-Sørensen (1943-44 og 1974, s. 235f, jf. Bilag). Den ældste fokuserer på, at *behov* var blevet et modebegreb i psykologien, og at også to danske filosoffer, Jørgen Jørgensen og Asger Langkjær, gjorde meget ud af begrebet, om end på højst forskellig måde.⁸ Langkjær var optaget af salg og reklame, og selv om han først definerede behov som oplevet trang, indførte han også en helt anden form for behov, nemlig at mennesker kan have – eller få – behov for en eller anden vare uden, at de er bevidst derom. Det kaldes ”ekstrospektive behov” eller ”normbehov” – og Grue-Sørensen peger med rette på, at det rummer etiske problemer.

Jørgensen gjorde virkelig meget ud af *behov*.⁹ Det nævnes, at han betragtede behov som en mangeltilstand, der kan fremtræde fænomenologisk som en oplevet trang, fysiologisk som en tilstand i kroppen, og behavioristisk som adfærd, der går ud på at afhjælpe manglen, samt at for Jørgensen var behov et *biologisk* begreb: Det hører levende organismer til, og man kan altså fx ikke sige, at et stakit har behov for maling. Dvs. at ”biologisk” for Jørgensen ikke var det samme som ”fysiologisk” eller ”fysisk” – hvad der i øvrigt desværre er en ret almindelig misforståelse!

Grue-Sørensen kommenterer ikke sidste del af Jørgensens kapitel 13, hvor en lang række behov opstilles, opdelt i ”lokalt prægede” (legemlige) og ”lokalløse” (”højere”) behov. Sligt har mange andre gjort tidligere, bl.a. F.C. Sibbern,¹⁰ og det vil altid være arbitrært. Interessant er det imidlertid, at få år før havde H. A. Murray præsenteret en teori og en omfattende undersøgelse, hvor ”need” er et nøglebegreb.¹¹ Det skyldes formentlig krigsudbruddet i 1939, at hverken Jørgensen eller Grue-Sørensen i 1942-43 nævner dette arbejde, som senere spillede en stor rolle i dansk psykologi.¹² Han slutter med at diskutere, hvad der opnås ved at bruge betegnelsen ”behov” i stedet for ”drift” eller ”trang”. Konklusionen er, at

”Ordene Trang og Drift mere betegner den rent psykologiske Kendsgerning (den fænomenologiske Fremtrædelsesform), mens man med Ordet Behov tillige giver en Art biologisk Fortolkning” – nemlig at det tjener ”Organismens Bestaaen og Velgaaende”. Men i så fald, tilføjer han, er det jo ikke rimeligt at tale om fx destruktionsbehov og selvopholdelsesbehov!

I kapitlet fra 1974 kritiseres først, at man var begyndt at erstatte *motiv* med *motivation*. Det medfører nemlig, ”at der ikke gøres forskel på egentlige handlinger og forholdsvis enkle, automatiske reaktioner og adfærd som fx at trække vejret eller at spise, når man er sulten

8 Jørgen Jørgensen, *Psykologi på biologisk grundlag*, (København: Munksgaard 1942-45); kom først i hæfter, siden i flere samlede udgaver. A. Langkjær, *Salgspsykologi*, (København: Einar Harcks Forlag, 1943). Langkjær søgte i 1949, ligesom Grue-Sørensen, det ledige professorat i filosofi, som Bent Schultz endte med at få, men trak sin disputats tilbage, og blev først dr.phil. i 1961. I 1960'erne underviste han i psykologi på Københavns Kommunale Aftenhøjskole, hvor vi var kolleger.

9 I det 100 sider lange kapitel 13 i *Psykologi på biologisk grundlag* ”om behov og stræben”.

10 Se fx Hans Vejleskov, *Motivation*, (København: Gyldendal, 2009) og Vejleskov 2011 (jf. note 1). Sibbern brugte ikke ordet *behov*, men *drift*.

11 Henry A. Murray, *Explorations in Personality* (Oxford: Oxford University Press, 1938).

12 Se fx Tranekjær Rasmussen, *Dynamisk psykologi og dens grundlag* (København: Munksgaard, 1960).

...". Det, siger Grue-Sørensen med rette, viser, at man vil reducere psykologi til fysiologi, og det er langt fra den traditionelle forståelse af *motiv*, som blev sat "i forbindelse med viljehandlingen og henlagt til den fase, der går forud for og resulterer i beslutning og udførelse".

Derefter ses på den pædagogiske relevans af *motiver* og *motivation* – nemlig at man kan (a) tilstræbe at kultivere elevernes motivationssystem og (b) spille på forskellige motiver for at fremme elevernes læren. Mht. (a) nævnes, at bl.a. Harald Høffding og G.W. Allport, hver for sig, har fremført, at motiver til at foretage sig noget kan ændres eller forskydes – fx fra at eleven læser i historiebogen for at slippe for kritik til, at han læser, fordi historie interesserer ham. Nærmere kommer man så heller ikke til den gang nye opfattelser af motivation som hos D.E. Berlyne (i 1960 om nysgerrighed som "direkte motivation") og A. Maslow (i 1954 om "vækstmotiver" til supplement af "mangelbehov").¹³ Hvad (b) angår, nævnes den klassiske pædagogiske diskussion om "pisk eller gulerod".

(2) Om *læring* foreligger også to tekster, men med kun få års mellemrum – fra 1974 (s. 197) og 1979 – og forskellen er ikke stor. Først skal dog bemærkes, at Grue-Sørensen absolut ikke ville have bifaldet den i de sidste 20 år indførte sprogbrug, hvor *læring* er blevet et pædagogisk hovedbegreb og ikke sjældent erstatter "undervisning"; han siger konsekvent *læren*.

I kapitlet fra 1974 defineres "at lære" eller "læren" (som i 1979) ved at sige, at en person har lært noget, hvis vedkommende *kan, ved, forstår* eller *gør* noget, han ikke kunne, vidste, forstod eller gjorde før, og der tages kraftig afstand fra den den gang ikke ualmindelige definition, at "læreprocesser er miljøafhængige adfærdsændringer", bl.a. fordi den ville tillade, at man fx sagde: "A har lært sin neurose"! Endvidere peges på, at der er stor forskel på, om det lærte gælder *kunnen* og *viden* eller om det gælder *gøren*: Hvis man siger, at lille Ole skal lære at sige "Tak!", betyder det ikke, at han skal gøre noget, han ikke kunne gøre før, for han kan jo godt sige ordet "tak"!

Herefter nævnes de forskellige arter læreproces: Signal- og færdighedsindlæring samt intellektuel indlæring, hvor resultatet kan være indsigt.¹⁴ Desuden berøres spørgsmålet om læren og vanedannelse, der hænger sammen med forholdet mellem *kunnen* og *gøren* og med den grad af automatisering, der forventes af den givne færdighed i forskellige situationer. Endelig diskuteres *at lære at lære*, hvad der for så vidt er meningsløst, da *at lære* normalt er noget, man kan og gør uden videre. Meningen må altså være, at man kan lære *at blive bedre til at lære* – fx ved at tilegne sig en effektiv måde at forholde sig på over for en given type problem. Desuden nævnes en femte form – at lære nogen eller noget *at kende*, hvilket ofte vil dreje sig om *genkendelse*. I teksten fra 1979 føjes en sjette form for læring til: At man har lært noget, når man *oplever eller opfatter* noget på en anden måde end før, og

13 Man kan næppe bebrejde Grue-Sørensen, at han ikke her i 1970'erne kendte disse synspunkter, som i øvrigt først kom frem herhjemme en del senere end i USA.

14 Noget der 10 år før blev grundigt drøftet af Gerhard Nielsen, *Færdighed og indsigt* (København: Munksgaard, 1964).

det diskuteres, om ikke denne læren, ligesom at lære at forstå, begribe eller indse noget på ny måde, snarere er *indsigt* end *læren*.¹⁵

(3) Erkendelse og forståelse behandles i *Almen pædagogik* (side 86 f. og 115 f.), og navnlig fremstillingen af erkendelse, viden og kundskaber er mere "filosofisk" end behandlingen af de øvrige psykologiske emner, idet den i nogen grad domineres af begrebsanalyser. Men *erkendelse* – og ikke mindst spørgsmålet om sand erkendelse – er da også et væsentlig filosofisk anliggende.

Grue-Sørensen tager udgangspunkt i, at de vigtigste resultater af den kognitive eller intellektuelle udvikling er erkendelse, kundskaber, viden og indsigt, men også bl.a. meninger, forståelse, overbevisninger, lærdom og evt. visdom. Af alle disse fænomener vælges i første omgang *erkendelse* som nøglebegreb, fordi det både i filosofi, psykologi og pædagogik spiller en stor rolle, selv om det – ligesom fx indsigt og forståelse – har den uklarhed, at det både kan betegne en *virksomhed* (A erkender, at ...) og et *resultat* af en virksomhed (A nåede til den erkendelse, at ...). Endvidere kan erkendelse både ses som et *middel* til at klare sig i tilværelsen og som et *mål* i sig selv:

"At opnå erkendelse, komme til kundskab om tingene, tilfredsstiller umiddelbart et behov; man har kaldt det videbegær, nogle kalder det nysgerrighed" ... "I almindelighed drejer det sig om, at man søger en erkendelse eller viden for dens egen skyld, ikke fordi man i en bestemt henseende har brug for den. Selv dette kan dog siges at rumme en livstjenlighed af højere orden, både fordi det i øjeblikket uanvendelige ved en senere lejlighed kan blive til nytte, og fordi det kan dreje sig om en almen træning af en funktion, der er biologisk fordelagtig".¹⁶

I den forbindelse berøres spørgsmålet om, hvad det vil sige, at en erkendelse er sand, og to opfattelser nævnes: (a) den pragmatiske at det er et spørgsmål om livs-tjenlighed, hævdet af bl.a. William James og John Dewey, som dog kun få uforbeholdent har tilsluttet sig, og (b) at det ligger i selve erkendelsens begreb, at den er sand; dvs. at hvis man har hævdet, at noget er en erkendelse, og det senere viser sig ikke at holde stik, så var det ikke en erkendelse, men blev fejlagtigt antaget at være det. Problemet tydeliggøres så ved at betragte *viden*: Her ville synspunktet betyde, at man ikke kan vide noget, som er falsk – hvor én konsekvens er, at man i så fald i mange år *ikke* vidste, at jorden var verdens centrum, skønt alle "vidste" det! Herefter siges, at hvis en viden, udtrykt i en klar påstand, skal anses for at være sand, skal fire betingelser være opfyldt:

- ✓ Meningen skal være klar for den, der hævder påstanden.
- ✓ Det skal virkeligt forholde sig som påstået.
- ✓ Vedkommende skal være overbevist om, at det forholder sig sådan.
- ✓ Vedkommende må have fyldestgørende grunde for at tro på det.

15 Herom lidt nærmere i Thyge Winther-Jensen & Signe Holm-Larsen, *Didaktik. Lærerfaglighed, skole og læring* (København: U-Press, 2013), 43 f.

16 Grue-Sørensen, *Almen Pædagogik*, 1974, s. 88.

Ikke mindst den sidste betingelse er væsentlig i pædagogisk henseende: Er det fx en fyldestgørende grund for eleven eller den studerende, at læreren har sagt det? Og har læreren selv fyldestgørende grunde til at tro på rigtigheden af det, han belærer eleverne om? – Disse spørgsmål er ikke mindre vigtige i dag, hvor man henter viden fra ofte anonyme kilder på internettet. Der peges på, at bl.a. Fröbel og Dewey har fremhævet, at personligt erfaret viden er langt mere værdifuld end meddelt viden, samt at det er vigtigt at skelne mellem *at vide*, *at ...* og på den anden side *at vide, hvordan ...* (know-how).

Om *forståelse* hævdes først, at skønt det er vanskeligt at definere dette begreb, har det lige siden John Locke været centralt. Desuden peges på, at forståelse både kan bestemmes ud fra (1) fænomenologiske og ud fra (2) behavioristiske kriterier:

ad (1): "Nogle bestemmer forståelsen ud fra ... en karakteristisk oplevelse, ... som kaldes at forstå. Denne oplevelse kan ... enten anses for at være en primitiv ... oplevelseskvalitet, eller den kan anses for at være tilgængelig for beskrivelse og analyse. Tit bliver dette dog kun til en anførelse af ... udtryk som at indse, at fatte, at begribe eller lignende".

ad (2): "Andre bestemmer forståelsen ved, at man udser sig visse træk ved et individs iagttagelige adfærd og reaktioner, deriblandt også dets sproglige reaktioner, som skal være til stede, for at man vil tale om, at det har forstået den sag, det drejer sig om. En enkelt reaktion er som regel ikke nok. Hvis et barn siger, at kl. 16 er ensbetydende med kl. 4, kunne man tage det som tegn på forståelse ... Men hvis det så begrundes det med, at 4 gange 4 er 16, får man sine tvivl om denne 'forståelse'".¹⁷

Senere peges på, at forståelse ofte har "en stærkere emotionel bitone" end erkendelse eller indsigt. Hvis man fx taler om *musikforståelse* eller om *social forståelse*, kan forståelse ikke erstattes med indsigt. I den forbindelse nævnes den *Verstehende Psychologie*, som Wilhelm Dilthey og Eduard Spranger formulerede, og som står i modsætning til *forklarende psykologi*, der vel fortsat må siges at være mainstream.¹⁸ Under alle omstændigheder er der – i almindelig sprogbrug – klart et element af ikke blot empati, men sympati, hvis man forstår et medmenneske.

Pædagogisk kan man, siger Grue-Sørensen, dels tale om, at opdrageren eller læreren forstår barnet eller eleven, dels at læreren vurderer elevens eller den studerendes forståelse af de emner, der undervises i, enten fordi målet er, at de opnår en vis grad af forståelse (frem for at få lært noget udenad), eller for at vurdere den enkeltes udbytte af sine aktiviteter. Men her er det et spørgsmål, om man kan *lære* at forstå, for forståelse eller indsigt "kommer snarere til én som en åbenbaring" – jf. den klassiske "Aha-Erlebnis" og omtalen af "intellektuel indlæring" ovenfor.

¹⁷ Grue-Sørensen, *Almen pædagogik* s. 115.

¹⁸ Skønt der allerede i midten af 1900-tallet med G.W. Allport og såkaldt "humanistisk psykologi", senere med tendens til overvejende at bruge kvalitative metoder, har været interesse for "forstående psykologi".

Behandlingen af *erkendelse* havde som nævnt nok mere karakter af at være pædagogisk filosofi end psykologi, men i afsnittet om forståelse demonstrerer Grue-Sørensen – som i de øvrige her nævnte tekster – sin beherskelse af psykologiske emner og problemstillinger.

Filosofi, psykologi og pædagogik

Grue-Sørensen har selv gjort rede for sin opfattelse af *forholdet mellem filosofi og pædagogik*,¹⁹ og Sv.E. Nordenbo har siden drøftet den indgående, idet han specielt så på den nære – men ikke altid tydeliggjorte – forbindelse mellem Grue-Sørensens almene tanker om filosofi (refleksivitet) og pædagogik (personlig tilegnelse).²⁰ Om *forholdet mellem filosofi og psykologi* skal her blot siges,

- ✓ at hvis filosofien er alle videnskabers moder, er psykologi et af de sidste børn i søskendeflokken,
- ✓ at der, jf. note 1, her i landet blandt filosoffer har været megen interesse for psykologi, og
- ✓ at der bl.a. med det godt 90 år gamle *Selskabet for filosofi og psykologi* har været holdt liv i denne forbindelse, i hvert fald indtil for ikke mange år siden.

Tilbage er så at afslutte med nogle bemærkninger om, hvad Grue-Sørensen mente om *forholdet mellem psykologi og pædagogik*, sådan som det fremgår af de allerede omtalte tekster, af endnu et par afsnit fra *Almen pædagogik* (s. 301-05 og 363-69) og af artiklen "Psykologien som Kulturfare". Det er indlysende, at de ældste tekster af psykologisk art overvejer og formidler forskellige psykologiske emner, fordi de i sig selv er interessante, ikke fordi de er af særlig pædagogisk relevans. Anderledes er det naturligvis med kapitlerne i *Almen pædagogik*.

Artiklen om psykologi som kulturfare drejer sig om, at den refleksiologiske og behavioristiske psykologi i sin yderste konsekvens kan føre til at mennesker objektiviseres, og det harmonerer ikke med Grue-Sørensens filosofiske og pædagogiske grundantagelser. Samtidigt stiller det ham på linje med de samtidige professorer i psykologi, Franz From og Edgar Tranekjær Rasmussen, der kraftigt tog afstand fra datidens behavioristiske tendenser.²¹ Også med sin interesse for at tage dagligsproget seriøst ligner han From og Tranekjær, og hans "Psykologisk Historieopfattelse" fra 1947 om, at man også kan studere historie ved at iagttage og fortolke menneskers adfærd, fører tanken hen på Froms disputats.²²

Om pædagogisk psykologi hedder det – originalt – i *Almen pædagogik*, at den kan udvikles *fra oven* ved, at man går hele psykologien igennem og ser, hvad dens viden og

19 I *Pædagogik mellem videnskab og filosofi. En samling essays* (København: Gyldendal, 1965).

20 I *Dansk Filosofi og Psykologi 1926-76*, bind II. red. Svend Erik Nordenbo & Arne Friemuth Petersen. (København: Filosofisk Institut, Københavns Universitet, 1977).

21 Så kraftigt, at K.B. Madsen måtte gå til Jørgen Jørgensen for at få sin disputats om motivationspsykologiske teori-dannelser antaget til forsvær.

22 Franz From, *Om oplevelsen af andres adfærd* (København: Nyt Nordisk Forlag, 1953). (Flere senere udgaver).

indsigt måtte byde på m.h.t. pædagogisk anvendelighed, eller *fra neden* ved, at man tager udgangspunkt i en konkret elev eller et konkret undervisningsproblem og går til psykologien for om muligt at finde hjælp. Det første rummer risiko for, at man fjerner sig for meget fra livet i klasseværelset, det sidste risiko for at den psykologiske indsigt bliver for tilfældig og sporadisk. Senere siges, at næsten *al* psykologi *kan* være af pædagogisk interesse.²³

Kapitlet om specialundervisning og skolepsykologi handler om de psykologer, der, som Grue-Sørensen selv, direkte har anvendt deres psykologiske viden i arbejdet med pædagogiske problemer, idet de

”har til opgave at undersøge og give råd vedrørende de elever, som af forskellige grunde frembyder problemer, der overstiger, hvad den enkelte lærer kan tage sig af ud fra den psykologiske indsigt eller den tid, han råder over”.

Selv om det hedder, at ”psykologisk indsigt er af værdi for løsning af mange af skolens opgaver om ikke dem alle”, og selv om både forskellige former for specialundervisning og forskellig indsats fra skolepsykologers (og kliniske psykologers) side omtales, får man den fornemmelse, at Grue-Sørensen ikke er udelte optimistisk mht. de positive virkninger. Det svarer vel også ganske godt til, at han i al almindelighed er af den opfattelse, at opdrageren eller læreren nok er nyttig, men at det helt afgørende for barnet, eleven eller den studerende er den personlige oplevelse eller indsats.

Hvis man så til allersidst vender sagen om og spørger, hvordan pædagogisk filosofi kan være psykologien til nytte, er det svar, Grue-Sørensen leverer med sine skrifter helt klart: Det er ikke ved at tilbyde videnskabsteoretisk viden, men ved at fremme omhyggelig og klar brug af ord og begreber!

Bilag: Grue-Sørensens publikationer af psykologisk art²⁴

Træk af den barnlige Verdensopfattelse. *Vor Ungdom*, 1934, vol. 55, s. 353-62. Findes også i bogen *Pædagogik mellem videnskab og filosofi*, Gyldendal 1965.#

William Stern 1871-1938. *Vor Ungdom*, 1936-37, vol. 60, s. 220-25.#

Pladsen i Søkendeflokken. *Vor Ungdom*, 1939-40, vol. 61, s. 117-124.#

Psykologien som Kulturfare. *Vor Ungdom*, 1939-40, vol. 61, s. 329-37.

Behov. Et moderne psykologisk Problem. *Vor Ungdom*, 1943-44, vol. 65, s. 210-19. *

Om det skolepsykologiske Arbejde i Danmark. *Norsk Pædagogisk Tidsskrift*, 1947, vol. 31, s. 7-17.

23 Spørgsmålet drøftes også i Hans Vejleskov, & Thyge Winther-Jensen, *De pædagogiske fags grundlag og anvendelse* (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2017) kapitel 5.

24 Kronikker i aviser og lign. ikke medtaget. En oversigt over alle Grue-Sørensens publikationer i perioden 1931-1976 findes i *Dansk Filosofi og Psykologi 1926-76*, bind II. Red. af Svend Erik Nordenbo & Arne Friemuth Petersen (København: Filosofisk Institut, Københavns Universitet, 1977).

Fem bidrag om børne- eller udviklingspsykologiske forhold.

* Seks bidrag om centrale psykologiske begreber.

Psykologisk Historieopfattelse. *Gads Danske Magasin*, 1947, vol. 41, s. 77-87.

Psykologiens betydning for erkendelsesteori og etik. *Nordisk Psykologi*, 1952, vol. 4, s. 166-79.

Refleksioner over begrebet 'at lære'. Kapitel i *Pedagogikkens Søkelys. Festskrift til Johs. Sandven* (Oslo: Universitetsforlaget, 1979). Red. af A. Dahl, A. Lysne & P. Rand.*

Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber (København: Gjøellerup, 1974). 13 af 56 kapitler drejer sig overvejende om psykologiske emner:

Adfærd, s. 9-17. Begreber og begrebsdannelse, s. 33-39 #. Erkendelse, viden, kundskaber o. lign., s. 86-97

*. Forståelse, s. 115-122 *. Gruppe- og socialpsykologi i relation til opdragelsen, s. 131-140. Intelligens og

intelligensprøver, s. 153-158. Leg, s. 190-196 #. Læren og læreprocesser, s. 197-210 *. Motiver og motiva-

tion, s. 235-241 *. Programmeret undervisning, s. 267-269. Pædagogisk psykologi, s. 301-305. Specialun-

dervisning og kolepsykologi, s. 363-369. Udenadslæren, s. 400-407.