

Titel: Den etiske grundskole

Vejleder: Jacob Bo Laurrup Kristensen

Eksaminator: Jes Lynning Harfeld

Uddannelse: Anvendt Filosofi, Aalborg Universitet

Opgavens art: Kandidatspeciale

Afleveringsdato: 16/10-2023

Anslag: 165.431

Normalsider: 68,9

Studerende: Freja Bønsø Lyhne - 20210976

Projektet er ikke fortroligt

## Abstract

In this project the necessary conditions for ethical treatment of children have been examined. Ethical treatment of children is, in the project, viewed as having three parts: First, the child should be treated ethically during the given child's childhood. Secondly, the ethical treatment of children must equip the child to become an adult capable of handling his or her own life. Finally, the ethical treatment of children helps the child become an ethical agent as an adult.

During the project, with Kant as the focal point, it has been examined what ethical treatment of children is. Based on this examination other philosophers and psychological theorists have been used to make suggestions on how Kant's pedagogy can be adjusted and expanded to form the foundation of a school that has ethical treatment of children as its focal point. Subsequently, this foundation is used to form an ideal elementary school. This ideal has then been used to make a more pragmatic proposal for changes in the Danish elementary school in its current form.

During the project, it was derived that the following conditions must be met to enable ethical treatment of children in elementary school: First, the teachers at the school must have a healthy image of children, which means an expansion of the categorical imperative to include children as rational beings. Secondly, it is a condition that the adults in children's lives, including teachers, do not see their own role in the children's lives as being to bring humanity closer to the Kingdom of Ends, but instead perceive children and their childhood as a purpose in themselves. However with the exception of cases where the child's childhood is used as a means of their own future adulthood. In situations of doubt, however, the child's childhood must always be prioritized over the child's future adult self. Thirdly, the teachers at the school must recognize that upbringing, ethical education and teaching of children cannot be separated. The teachers must therefore also take the role of ethical role models and caregivers. This means that the teacher must simultaneously be able to get the child's attachment-conscience and be a good ethical role model for the child by being ethically competent - which is not the same as ethically responsible. Fourth, the children must both have freedom and self-determination, and help to deal with the anxiety that this causes. Fifthly, teachers must be able to provide relationship-building blaming which consists of three parts: Being an ethical role model for receiving reproach, meaning that one must be aware that one may be non-self-inflicted incompetent, having the attachment of the child and only blaming the child in an age-appropriate manner. Sixth, the teachers at the school must be able to work under conditions that do not allow their own views of ethics to completely unfold without affecting their ethical compass. Seventh, the teachers at the school must be good subject-matter teachers in general and in relation to the specific children. Finally, in order to enable ethical treatment of children, conditions must be offered that allow children to have a consistent attachment figure throughout their schooling.

## Indholdsfortegnelse

<b>Abstract .....</b>	<b>2</b>
<b>Børn og etik .....</b>	<b>5</b>
<b>Kants etik.....</b>	<b>6</b>
<b>Human potential beings .....</b>	<b>10</b>
<b>Hvornår kan et menneske holdes etisk ansvarlig? .....</b>	<b>13</b>
<b>Opdragelsens formål og indhold ifølge Kant .....</b>	<b>19</b>
<b>Børns etiske status .....</b>	<b>22</b>
<b>Børns vej til at blive etiske agenter.....</b>	<b>28</b>
<b>Etisk dannelse udliciteret til klassekammeraterne.....</b>	<b>35</b>
<b>Undervisning og etik .....</b>	<b>39</b>
<i>Opsummering – Undervisning og etisk dannelse .....</i>	<i>42</i>
<b>Etisk lærer i rammer der ikke tillader etisk behandling af børn.....</b>	<b>44</b>
<b>Børn og frihed .....</b>	<b>46</b>
<b>Angst som uundgåelig konsekvens af at blive myndig og fri.....</b>	<b>53</b>
<b>Håndtering af angsten - tilhørsforhold essentielt for etisk dannelse .....</b>	<b>59</b>
<b>Hvorfor frihed er vigtigere end fagundervisning i grundskolen .....</b>	<b>61</b>
<b>Relationsopbyggende bebrejdelse – vejen ud af den ikke-selvforskyldte umyndighed.....</b>	<b>64</b>
<b>Den etiske skole .....</b>	<b>68</b>
Læreruddannelsen - forslag til pensum.....	71
Den etiske skole - forslag til strukturen.....	73
<b>Konklusion .....</b>	<b>76</b>
<b>Bibliografi .....</b>	<b>80</b>

*“There can be no keener revelation of a society’s soul than the way in which it treats its children”  
(Mandela, 1995).*

Dette er Nelson Mandelas ord om et samfunds afsløringen af dets sjæl. I dette projekt vil mulighedsbetingelserne, for at få et samfund med en etisk sjæl, undersøges. Dette vil jeg gøre ved at undersøge, hvordan idealet for en grundskole, som har etisk behandling af børn, som sit omdrejningspunkt, ser ud. Dette ideal vil efterfølgende bruges til at lave et mere pragmatisk forslag til hvordan folkeskolen i dag kan forbedres i forhold til etisk behandling af børn. Dette vil gøres med udgangspunkt i følgende problemformulering:

### **Hvad er mulighedsbetingelserne for etisk behandling af børn i grundskolen?**

Projektet vil primært tage udgangspunkt i Kants moralfilosofi og pædagogik, men der vil også indtages øvrige filosoffer samt nogle psykologiske teorier. Disse vil bruges som supplement og kritik af Kants filosofi.

I projektet betragtes etisk behandling af børn som tredelt: Først og fremmest skal barnet behandles etisk i løbet af sin opvækst. Herefter skal der faciliteres en barndom som sikrer at barnet bliver etisk dannet og dermed får de bedste mulige forudsætninger for at blive etisk som voksen. Sluttiligt betragtes det i dette projekt også som en del af at behandle et barn etisk, at barnet får faciliteret en opvækst, der giver barnet de bedste muligheder for at blive en livsduelig voksen, der er i stand til at tage vare på sig selv. Projektet forholder sig altså både til barnet og til den voksne barnet på sigt vil blive.

## Børn og etik

I de kommende afsnit vil det undersøges, hvad etisk behandling af børn er, samt hvordan børn kan behandles etisk i løbet af barndommen, mens de samtidig bliver livsduelige og etiske voksne.

Dette vil gøres ved først at undersøge, hvad det i Kants optik vil sige at være etisk i det hele taget. Herefter vil det undersøges, hvad Kants syn er på børn, hvad opdragelsens formål og indhold er, samt hvad han mener, der skal til for at blive et etisk menneske. Undervejs vil det diskuteres hvordan man på den baggrund kan opdrage og undervise børn, så de bliver livsduelige og etiske agenter, imens de samtidig bliver behandlet etisk i barndommen. Hertil vil andre teorier og teoretikere bruges til at belyse eventuelle mangler og mulige forbedringsforslag til Kants forståelse.

## Kants etik

I dette afsnit vil der redegøres for de dele af Kants moralfilosofi som bruges i de kommende afsnit. Kant forsøger med sin moralfilosofi at udlede en etisk lov, der er almengyldig. Kant mener ikke at en almengyldig lov kan udledes empirisk, da en dom der er udledt empirisk, er betinget til at måtte gælde i den bestemte situation dommen er udledt fra og derfor ikke nødvendigvis gælder i alle tænkelige situationer (Kant, 1785/1999, pp. 10-12). Domme der bygger på erfaring, kan ifølge Kant altså kun være en praktisk regel og ikke en almengyldig moralsk lov (Kant, 1785/1999, p. 34). Kant starter derfor sit forsøg på at udlede en almengyldig lov ved at undersøge selve erkendelsen. Han starter med at undersøge hvordan man overhovedet kan udlede domme, der er almengyldige. Derfor undersøger Kant forskellige former for erkendelse, for at undersøge hvilke former der kan danne grundlag for en almengyldig etisk lov (Kant, 1785/1999, p. 11). Kant mener at der findes flere forskellige former for erkendelser, hvoraf nogle kommer fra erfaringen mens andre kommer før erfaringen (Kant, 1785/1999, p. 10). Kant mener, at der findes to slags domme: analytiske og syntetiske. Analytiske domme udvider ikke vores forståelse, men siger blot noget deskriptivt, som muligvis ikke var bevidst erkendt før. Kant mener derimod at analytiske domme kan laves førend erfaringen og dermed kan danne grundlaget for en almengyldig morallov (Kant, 1785/1999, p. 11). Syntetiske domme udvider derimod vores erkendelse, men disse domme bygger på erfaringen og kan derfor ikke danne grundlaget for en almengyldig lov (Kant, 1785/1999, pp. 11-12). Kant mener, at for at kunne lave en almengyldig moralsk lov skal der kunne findes domme, der kan laves før erfaringen. For at disse domme samtidig udvider vores erkendelse, skal disse altså også være syntetiske. Kant mener at sådanne domme eksisterer (Kant, 1785/1999, pp. 11-12). Et eksempel på en sådan dom er, ifølge Kant, den gode vilje som ubetinget god. En god vilje er, ifølge Kant, fundamentet for at handle moralsk, da den gode vilje kan erkendes som værende ubetinget god før erfaringen:

*”Det er helt igennem umuligt at tænke sig noget i denne verden, ja, end ikke uden for den, som uden forbehold kan anses for godt, bortset fra en god vilje.” (Kant, 1785/1999, p. 39)*

Kant definerer vilje til at være følgende:

*”Viljen skal forstås som evnen til at bestemme sig for handling i overensstemmelse med forestillingen om visse love” (Kant, 1785/1999, p. 86)*

For Kant er vilje altså et udtryk for evnen til at handle i overensstemmelse med idéen om visse love og at viljen dermed fungerer som en praktisk fornuft (Kant, 1785/1999, p. 66).

Skal man handle etisk ifølge Kant, kan man ikke blot se på handlingen og derudfra vurdere om denne handling var etisk eller ej. Det, der er afgørende for en handling etiske værdi, er viljen, der ligger bag denne handling. For at kunne vurdere om et menneske handler etisk eller ej skal man altså se på viljen bag handlingen; dette betyder at mennesket skal følge moralloven, ikke fordi det er noget man *skal*, men fordi det er noget man *vil*, af sin egen gode vilje (Kant, 1785/1999, p. 49). Dette betyder også, at det i sidste ende udelukkende er personen selv der med sikkerhed kan vurdere, om han eller hun reelt agerer etisk.

Fornuften er for Kant gjort til det øverste formål, hvilket er et formål der har absolut værdi i sig selv. Øvrige formål udspringer ifølge Kant ikke af fornuften og må derfor afvises som værende ikke fornuftige (Kant, 1785/1999, p. 43), tilmed er fornuften en nødvendighed for moralloven, da den er nødvendig for evnen til at vælge gode handlingsprincipper og tøjle hangen til det onde (Kant, 1785/1999, p. 43). Kants morallov lyder som følger:

*”Handl som om maksimen for din handling gennem din villen skulle blive en almengyldig naturlov” (Kant, 1785/1999, p. 78)*

Et mere nutidigt begreb for maksime er handlingsprincip. Man handler altså efter moralloven, hvis man gerne så handlingsprincippet bag sine handlinger blive ophævet til almengyldig lov (Kant, 1785/1999, s. 49). Princippet bag en handling er selve omdrejningspunktet for Kants moralfilosofi, da den afspejler viljen og dermed det, der a priori kan erkendes som ubetinget godt. Hvorimod de konsekvenser, en given handling måtte medføre, er underordnede i forhold til handlingens etiske værdi, da de ikke kan erkendes før erfaringen (Kant, 1785/1999, p. 43).

Et menneskes evne til at sætte sin vilje igennem til handling er forudsætningen for at moralloven giver mening. Derfor bygger Kants moralfilosofi på idéen om autonomi (Kant, 1785/1999, p. 23-

24). Kants frihedsbegreb er positivt. Det vil sige at man for Kant er fri, når man er fri til at vælge moralloven til (Kant, 1785/1999, p. 22) og altså ikke når man er fri fra f.eks. tvang. Friheden til at vælge moralloven til kræver en frihed fra sine tilbøjeligheder (Kant, 1785/1999, pp. 22, 61 og 86). Ifølge Kant er alle fornuftsvæsner i stand til at få overensstemmelse mellem sin vilje og sin handling, uafhængigt af andre tilbøjeligheder (Kant, 1785/1999, p. 22). Kant mener tilmed at mennesket har en indbygget forestilling om hvad der er rigtigt og forkert, men at mennesket ofte agerer anderledes alligevel (Kant, 1785/1999, p. 50). Dette bunder i, at menneskets hang til det onde kan være stærkere eller på anden vis besudle menneskets hang til det gode. Dette skyldes, at viljen til det gode kan besudles af eksempelvis at ville udleve sin lyst (Kant, 1785/1999, p. 42). Dette kan være svært at forene med det tidligere beskrevne, nemlig at Kant mener at alle fornuftsvæsner har den fri handleevne til at vælge moralloven til og derfor burde et menneskes tilbøjeligheder være underordnede, da alle fornuftsvæsner dermed pr. definition burde følge moralloven? Hvorfor nogle mennesker ikke følger moralloven og hvad der skal til for at blive et fornuftsvæsen, vil udfoldes yderligere i kommende afsnit.

Grunden til menneskets selvbestemmelse er ifølge Kant et mål, som er sat af fornuften. Et mål der har absolut værdi i sig selv a priori (Kant, 1785/1999, p. 86). Da dette mål, ifølge Kant, er sat af fornuften, gælder dette mål for alle mennesker. Det objektive mål der gælder for alle fornuftsvæsner, er i Kants optik selve menneskeligheden:

*”Handl således, at du altid tillige behandler menneskeligheden, såvel i din egen person som i enhver andens person, som mål, aldrig blot som middel”* (Kant, 1785/1999, p. 88)

Det er altså det menneskelige, både i én selv og andre, eller nærmere den *fornuftige natur*, der i Kants optik er det højeste objektive mål for alle fornuftsvæsner (Kant, 1785/1999, pp. 87-88). Indeholder et væsen ikke fornuften, har dette væsen i Kants optik kun relativ værdi som middel (Kant, 1785/1999, p. 87). Hvordan dette forholder sig i forhold til børn, vil udforskes i kommende afsnit.



Kant omtaler et rige, hvor alle mennesker er lovgivet af deres egen fornuft og dermed handler under moralloven, som han kalder for *formålenes rige* (Kant, 1785/1999, pp. 100-101). Det kan siges at morallovens egentlige øverste formål er at menneskeheden når formålenes rige, da det er her alle mennesker behandler menneskeligheden i sig selv og andre som øverste formål. Tilmed nævner Kant formålenes rige som formålet med opdragelsen af et barn, hvilket vil udfoldes yderligere i afsnitte *Opdragelsens formål og indhold ifølge Kant*.

## Human potential beings

I følgende afsnit vil der redegøres for hvad Kant mener et barn er. For at gøre dette, er det undersøgt, hvad Kant mener et voksent menneske er, samt hvordan Kants syn på børn adskiller sig fra hans syn på voksne.

Kant skriver følgende i sin bog *om pædagogik*:

*”Mennesket kan kun blive menneske gennem opdragelsen”* (Kant, 1803/2020, p. 21)

En sætning der ved første øjekast kan virke selvmodsigende. Kant kunne umiddelbart lige så godt skrive: ”Mennesket kan kun blive til essensen af det, det per definition er, gennem opdragelsen”. Kants sætning er dog ikke nødvendigvis modsigende, da Kant umiddelbart bruger ordet *menneske* om to grupper: Den første gruppe er menneskeracen, homo sapiens, den anden gruppe er det Kant kalder for *fornuftsvæsner*. Fornuftsvæsner er tilsyneladende en subgruppe af racen homo sapiens, da eksempelvis børn jo må være udelukket fra denne gruppe jævnfør forrige citat. Fornuftsvæsner er dog tilsyneladende ikke afgrænset til mennesker:

*”... Medmindre man vil fraskrive sædelighedsbegrebet al sandhed og al relation til noget muligt objekt, så kan man ikke bestride, at sædelovens betydning er af sådan en rækkevidde, at den ikke blot må gælde for mennesker, men for alle fornuftsvæsner overhovedet”* (Kant, 1785/1999, p. 60)

Kant udspecificerer ikke nærmere hvilke øvrige væsner end mennesker der kan være fornuftsvæsner, men han har med høj sandsynlighed udvidet kategorien fornuftsvæsner ud over menneskeracen for at være åben overfor muligheden for sådanne væsners eksistens (Kant, 1785/1999, p. 60). Fornuftsvæsner er altså mulige fornuftige væsner, som menneskeracen endnu ikke kender til, samt voksne homo sapiens, dog ikke børn. Kant stopper dog ikke sin ekskludering af medlemmer af racen homo sapiens i sin forståelse af konceptet fornuftsvæsner, da heller ikke alle voksne mennesker i Kants optik kan anses for at være fornuftsvæsner. Om dette skriver Kant følgende:

*”... Det skal bemærkes, at mennesker kun bliver opdraget af mennesker, der ligeledes er opdraget”*  
(Kant, 1803/2020, p. 21)

Mennesker bliver som tidligere beskrevet kun til mennesker gennem opdragelsen, eller med andre ord, bliver børn kun til fornuftsvæsner igennem opdragelsen. Og opdragelsen kan altså, jævnfør ovenstående, kun foretages af andre opdragne mennesker. Det kan derfor antages at heller ikke alle voksne mennesker er fornuftsvæsner i Kants optik, da ikke alle voksne mennesker nødvendigvis er blevet opdraget af andre opdragne mennesker. Kant skriver følgende om en gruppe voksne mennesker:

*”... Man ser hos de vilde folkeslag, at selvom de i længere tid har tjent europæerne, vænner de sig dog aldrig til deres livsform. Dette skyldes dog imidlertid ikke en ædel trang til frihed hos dem, som Rousseaus og andre mener, men derimod en vis råhed, idet dyret her så at sige endnu ikke har udviklet det menneskelige i sig. Derfor må mennesket tidligt vænnes til at underkaste sig fornuftens forskrifter” (Kant, 1803/2020, p. 20)*

Kant mener altså at der er såkaldte ”vilde folkeslag”, her formodes det at Kant henviser til slavegjorte mennesker, som, ifølge ham, ikke har udviklet det menneskelige i sig. Slavegjorte mennesker er altså muligvis et eksempel på en gruppe voksne mennesker som i Kants optik ikke er ”menneskelige” og som derfor er en del af menneskeheden, som Kant mener ikke indeholder det menneskelige og derfor ikke er fornuftsvæsner, da de, ifølge Kant, under opdragelsen ikke har lært at ”underkaste sig fornuften”.

Et barn skal altså opdrages af andre opdragne mennesker, før at barnet i Kants optik bliver til den type menneske, som ifølge Kant også er en del af konceptet fornuftsvæsner. De mennesker der er en del af subgruppen fornuftsvæsner, er den type mennesker, som Kant virker til reelt at anerkende som værende mennesker, da han mener at de mennesker, der i hans optik, ikke er en del af denne subgruppe ikke indeholder *det menneskelige*. For Kant er barnet altså, på en måde, ikke født menneske (human being), og han anser dem heller ikke nødvendigvis som kommende mennesker (human becomings), da de ikke nødvendigvis vil blive opdraget af andre opdragne mennesker, Kant ser dermed børn mere som potentielle kommende mennesker (human-potential-beings), da børn har potentialet til at blive opdraget af andre opdragne mennesker og derigennem

udvikle det menneskelige i sig og blive fornuftvæsen. Børn er dermed, for Kant, væsner med potentiale til at blive *reelle* mennesker, altså fornuftsvæsner. Et potentiale der muligvis ikke indfries.

## Hvornår kan et menneske holdes etisk ansvarlig?

I følgende afsnit vil det undersøges, hvornår mennesker generelt set kan holdes etisk ansvarlige. Dette vil udledes på baggrund af Kants moralfilosofi. Først vil det undersøges nærmere hvem der i Kants optik kan holdes etisk ansvarlige, herefter vil det undersøges hvilken betydning et menneskes status som enten ikke-fornuftsvæsen eller fornuftsvæsen har, for om et menneske kan holdes etisk ansvarlig eller ej. I efterfølgende afsnit vil det undersøges nærmere hvilken betydning dette har i forhold til børn.

Kant skriver følgende om hvorvidt et menneske er ansvarligt for at være dets ageren:

*”Hvad mennesket er eller skulle være, godt eller ondt, i moralsk forstand, det må det selv gøre sig til eller have gjort sig til. Begge dele må være virkningen af den frie handleevne, for ellers kan det ikke være ansvarligt for det, følgelig er det hverken moralsk godt eller ondt”*

(Kant, 1801/2018, p. 59)

Kant mener altså at mennesket selv har gjort sig god eller ond, da dette er konsekvensen af at mennesket har fri handleevne. Kant mener altså at mennesket som udgangspunkt har den frie handleevne og at mennesket derfor selv vælger om det vil agere efter moralloven eller ej, men som tidligere beskrevet bruger Kant udtrykket *menneske* om to kategorier; racen, homo sapiens og fornuftsvæsner. Det er derfor ikke helt tydeligt, hvilken af de to Kant mener i dette tilfælde.

Som beskrevet i afsnitte *Børns etiske status* kræver det en evne til at kunne bestemme sig for handling i overensstemmelse med forestillingen om visse love, for at kunne være et fornuftsvæsen. Her er det relevant at undersøge, hvad der menes med *visse love*. Med denne formulering kan menes to forskellige former for love: enten moralloven specifikt, eller alle *love* eller handlingsprincipper, som mennesket selv beslutter sig for er værd at efterleve og gøre sig selvlovgivende under. Mener Kant den første, altså specifikt moralloven, må det betyde at alle fornuftsvæsner pr. definition handler efter moralloven og det er derfor irrelevant at tale om etisk ansvar i forhold til fornuftsvæsner, da de pr. definition er etisk ansvarlige. Mener Kant den anden bredere definition,

skulle fornuftsvæsnet være i stand til at blive moralsk, men ikke pr. definition være det. Noget tyder dog på at Kant mener moralloven, da Kant ser det som et praktisk princip at ethvert fornuftsvæsens vilje skal kunne være almengyldig:

*"... Da subjektet for alle formål (ifølge det andet princip) er ethvert fornuftsvæsen som mål i sig selv, så følger nu et tredje praktisk princip for viljen som øverste betingelse for dennes overensstemmelse med den almene praktiske fornuft, nemlig ideen om ethvert fornuftsvæsens vilje som en almenlovgivende vilje (Kant, 1785/1999, p. 91)*

Og uddyber med:

*"For hvis vi tænker os en sådan vilje, så bliver det klart, at selv om en vilje, der er underlagt love, nok kan være bundet af loven i kraft af en eller anden interesse i den, så kan en vilje, der selv er øverste lovgiver, imidlertid umuligt være afhængig af nogen interesse; for en sådan afhængig vilje ville selv have behov for yderligere en lov til at indskrænke egenkærlighedens interesse til den betingelse, at denne interesse selv skulle være gyldig som almen lov" (Kant, 1785/1999, p. 92)*

Kant mener altså at alle fornuftsvæsners vilje må kunne gælde som almengyldig lov. Dette må betyde at alle fornuftsvæsner er i stand til at selvlovgive efter moralloven, ellers burde denne vilje, ifølge Kant, ikke kunne gælde som almengyldig lov. Ergo må et menneske være et fornuftsvæsen hvis det formår at styre sin vilje til at ville agere efter moralloven. Det omvendte må også gøre sig gældende i dette tilfælde; et menneske må være et ikke-fornuftsvæsen hvis mennesket ikke formår at styre sin vilje til at handle efter moralloven, da menneskets vilje så ikke kan være almengyldig og derfor ikke er en vilje der vil kunne forefindes i fornuftsvæsner. Den frie handleevne må derfor ikke kunne findes i ikke-fornuftsvæsner, for var denne handleevne reelt fri, ville mennesket selv have underlagt sig fornuften og derfor handle efter moralloven. Alle fornuftsvæsner er dermed moralske, da de ikke ville være fornuftsvæsner, hvis de ikke havde valgt moralloven til som sit øverste handlingsprincip. Det at være etisk ansvarlig og det at være fornuftsvæsen må altså være det samme, for har et menneske ikke den frie handleevne, er det, jævnfør ovenstående citat, hverken et moralsk godt eller ondt menneske og kan ikke sættes ansvarlig.

Her opstår en udfordring; det er kun fornuftsvæsner der kan stilles moralsk ansvarlige og det der kendetegner fornuftsvæsner, er at de har gjort moralloven til sin øverste maksime. Denne udfordring viser sig i praksis ved at det kun er dem der i forvejen er etiske der kan sættes moralsk ansvarlig, hvilket må betyde at de mennesker der ikke agerer etisk, og altså ikke er fornuftsvæsner, er fritaget fra moralsk ansvar. På citatet på side 13, meddeler Kant at mennesker uden den frie handleevne ikke kan være ansvarlige for deres handlinger, skal mennesker der ikke agerer moralsk kunne stilles ansvarlig, kræver det at Kant tager fejl, eller delvist fejl, i denne påstand. Eksempelvis kan vi forestille os at der er en mulighed for at mennesker uden den frie handleevne kan stilles indirekte etisk ansvarlig, da de kan stilles ansvarlig for om de forsøger at få herredømmet over deres handleevne, men ikke kan stilles direkte ansvarlig for deres handlinger. På den måde kan mennesker, der ikke har den frie handleevne, godt sættes moralsk ansvarlig, og dermed er alle ikke-fornuftsvæsner altså ikke fritaget fra ansvar. Det er dog en anden form for ansvarliggørelse ikke-fornuftsvæsner, så bør mødes med, da det, som Kant beskriver, vil være uretfærdigt at gøre dem ansvarlige for deres direkte handlinger, når deres handleevne ikke er fri.

Ikke-fornuftsvæsner bør altså ikke stilles moralsk ansvarlige for lovstridige handlinger direkte, de skal holdes moralsk ansvarlige for, om de arbejder på at lære at styre deres tilbøjeligheder så de kan formå at blive fornuftsvæsner på sigt. Hvordan dette ser ud i praksis, giver Kant os formlen på, da det at blive moralsk god, for Kant, handler om at gøre det til en vane at adlyde moralloven, hvilket Kant mener at mennesket kan, på samme måde som det før har haft for vane at adlyde lasterne. (Kant, 1801/2018, p. 61). Mennesket kan altså lære at blive fornuftsvæsner ved at træne sin vilje stærkere og derigennem forsøge at gøre sin vilje til det gode stærkere end hangen til andre maksimer. Om et menneske er fornuftsvæsen eller ej, bliver derfor mindre relevant i forhold til om det givne menneske kan holdes moralsk ansvarlig eller ej. Det der er relevant, er om mennesket er i stand til at blive et fornuftsvæsen på sigt. Et menneskes etiske ansvar handler altså ikke om, hvorvidt mennesket har den frie handleevne på det givne tidspunkt. Det der er relevant for om et menneske kan holdes etisk ansvarlig, er om det givne menneske kan formå at tøjle sine tilbøjeligheder og gøre det til vane at følge moralloven og derigennem blive et fornuftsvæsen på sigt, hvis han eller hun reelt prøver. Selv i det tilfælde hvor et menneske har så stærke tilbøjeligheder, at det ikke er muligt for dette menneske at få positiv frihed til at vælge moralloven til, heller ikke på sigt, kan dette menneske stadig holdes etisk ansvarligt for, om det har forsøgt.

I de tilfælde hvor et menneske ikke selv ved hvad der skal til for at tøjle personens tilbøjeligheder og tilegne sig den frie handleevne, kunne man være tilbøjelig til at fritage personen fra ansvar, men i dette tilfælde ville personen være *umyndig* med Kants forståelse, hvilket blot kræver en anden form for ansvarliggørelse end de to tidligere beskrevne. Her skal mennesket holdes ansvarligt for at søge oplysning. Kant skriver følgende om myndighed:

*”Oplysning er menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed. Umyndighed er mangelen evne til at betjene sig af sin forstand uden en andens ledelse. Selvforskyldt er denne umyndighed, når årsagen til den ikke ligger i forstandens mangler, men i manglende beslutsomhed og mod til at betjene sig af den uden en andens ledelse” (Kant, 1801/2018, p. 16)*

Mennesket skal altså kunne betjene sig af sin egen forstand, fri af et andet menneskes ledelse, for at kunne blive myndig. Ifølge Kant er et menneske altså umyndigt enten selvforskyldt eller ikke-selvforskyldt. Selvforskyldt umyndighed er hvis mennesket har forstanden til at til at gøre sig myndig men vælge ikke at gøre det. Har et selvforskyldt umyndigt menneske ikke gjort sig myndigt, kan dette menneske holdes moralsk ansvarligt, da dette menneske har forstanden til at finde ud af hvilken oplysning han eller hun skal søge for at gøre sig fri af andre menneskers ledelse og kan derfor holdes ansvarlig for om han eller hun søger oplysning. Et selvforskyldt umyndigt menneske, der ikke gør sig fri af andre menneskers ledelse, har eventuelt en tilbøjelighed til ikke selv at ville tage ansvaret for sit eget liv og handlinger (Kant, 1784/2009, p. 1). En tilbøjelighed, mennesket igen kan holdes ansvarlig for om han eller hun forsøger at frigøre sig fra for at blive myndig. Et selvforskyldt umyndigt menneske kan altså stilles moralsk ansvarlig ved enten at holde personen ansvarlig for om han eller hun forsøger at tøjle sine tilbøjeligheder, eller ved at han eller hun forsøger at søge oplysning, der kan hjælpe personen med at få kontrol over sine tilbøjeligheder.

Selv nogle ikke-selvforskyldte umyndige mennesker kan på en måde stilles etisk ansvarlig. Disse mennesker kan, ligesom de selvforskyldte umyndige, ikke ansvarliggøres for deres direkte handlinger, da de ikke har tilegnet sig den frie handleevne endnu, men modsat de selvforskyldte umyndige kan de ikke-selvforskyldte umyndige heller ikke sættes ansvarlig for om de forsøger at gøre sig fri fra deres tilbøjeligheder, da de ikke har forstanden til at indse disse tilbøjeligheder eller i



hvert fald ikke er i stand til at indse dem som værende forkerte. Et ikke-selvfor skyldt umyndigt menneske kan dog sættes etisk ansvarlig for, om det er åbent overfor at blive gjort opmærksom på områder hvor det eventuelt er ubevidst ikke-selvfor skyldt umyndigt. Et ikke-selvfor skyldt umyndigt menneske er med høj sandsynlighed ikke selv klar over, at han eller hun er ikke-selvfor skyldt umyndig, for havde personen en sådan viden, ville denne person sandsynligvis også være i stand til at søge oplysning, der kunne befri ham eller hende fra den ikke-selvfor skyldte umyndighed. Ingen af os kan derfor vide om vi er ikke-selvfor skyldt umyndige, i det hele taget eller i forhold til nogle ubevidste tilbøjeligheder, eksempelvis i forhold til ubevidste bias omkring andre mennesker. Et ikke-selvfor skyldt umyndigt menneske kan derfor formodes at kunne få udvidet sin forståelse af sig selv, sin tænkemåde og sine tilbøjeligheder, hvis han eller hun bliver gjort opmærksom på det af en anden. Som tidligere beskrevet, er oplysning vejen ud af den ikke-selvfor skyldte umyndighed. Uopfordret oplysning fra et andet menneske er muligvis vejen ud af den ikke-selvfor skyldte umyndighed. Det er vigtigt at oplysningen fra det andet menneske er uopfordret, da det ikke-selvfor skyldt umyndige menneske ikke selv har forstanden til at vide hvilke oplysninger han eller hun har brug for. Det er derfor vigtigt at et ikke-selvfor skyldt umyndigt menneske, som ingen af os kan vide os sikre på om vi er eller ej, er åbent overfor at få udvidet sin forståelse af sig selv, sin egen ageren og etik. Et menneske der er ikke-selvfor skyldt umyndigt, kan altså holdes etisk ansvarlig for om han eller hun er åben for at tage imod kritik fra andre og da ingen kan vide sig sikre på om de er ikke-selvfor skyldt umyndige, kan ikke blot de ikke-selvfor skyldte umyndige holdes ansvarlige for dette, men alle.

På baggrund af ovenstående er vejen til at blive et moralsk menneske og en etisk agent altså lagt: Først skal mennesket søge den viden der skal til for at han eller hun kan gøre sig fri af sine tilbøjeligheder. Herefter skal mennesket gøre det til en vane at agere efter moralloven og derigennem gøre sig fri af sine tilbøjeligheder. Herefter er man fornuftsvæsen og er direkte ansvarlig for at have moralloven som sin øverste maksime. Alt imens at man altid skal være åben for kritik og bebrejdelse fra andre.

På trods af at man ikke kan stilles direkte ansvarlig for sine handlinger, før man er blevet fornuftsvæsen, er man stadig moralsk ansvarlig i hele processen: Enten er man moralsk ansvarlig for sine

handlinger direkte eller også man er moralsk ansvarlig for at forsøge at blive et fornuftsvæsen der kan tøjle sine tilbøjeligheder. Ved man ikke hvordan man gør det, er man moralsk ansvarlig for at søge oplysning så man kan finde ud af det og i alle tilfælde er man moralsk ansvarlig for at modtage kritik fra andre der eventuelt vil kunne befri én selv fra en ikke-selvforskyldt umyndighed. Det eneste tilfælde hvor man altså ikke kan stilles moralsk ansvarlig må altså være når man ikke har forstanden til at tage imod andres hjælp til at komme ud af den ikke-selvforskyldte umyndighed.

På den måde kan mennesker der ikke agerer efter moralloven altså holdes etisk ansvarlige, ligegyldigt om de er fornuftsvæsner eller ej. De kan ikke sættes moralsk ansvarlige, i den forstand at de ikke kan bebrejdes for ikke at vælge moralloven til, men de kan bebrejdes for ikke at arbejde på at blive fornuftsvæsner. Hvordan man kan blive holdt moralsk ansvarlig og dermed også hvordan man kan bebrejdes, er dog forskelligt alt efter hvor man er henne på rejse til at blive et moralsk menneske.

Mennesket kan altså stilles etisk ansvarlig, ligegyldigt om de er fornuftsvæsner eller ej. Det er udelukkende manglende evne, og ikke manglende vilje, til at modtage uopfordret oplysning fra andre, der kan fritage individet fra etisk ansvar. Hvilken betydning dette har i forhold til at indrette en skole, der sikrer etisk behandling af børn, vil udforskes senere i dette projekt, men særligt i afsnittet *Relationsopbyggende bebrejdelse – vejen ud af den ikke-selvforskyldte umyndighed*.

## Opdragelsens formål og indhold ifølge Kant

I følgende afsnit vil der redegøres for hvad Kant mener opdragelsens formål er, hertil vil der redegøres for hvad opdragelsen, ifølge Kant, bør indeholde og hvorfor. Senere i dette projekt vil der være en diskussion af Kants forslag til opdragelsens indhold, men i dette afsnit vil der udelukkende blive redegjort for Kants pædagogiske forståelse.

Kant skriver følgende om opdragelsens formål og overordnet indhold i sin bog *Om Pædagogik*:

*”Der ligger mange kim i menneskeheden, og det er da vores opgave at udvikle de naturlige anlæg i de rette forhold, udfolde det menneskelige af disse kim og sørge for, at menneskeheden når sin bestemmelse”* (Kant, 1803/2020, p. 23)

Kant mener altså, at opdragelsens formål er, at menneskeheden når sin bestemmelse. Det formodes, at Kant med *menneskehedens bestemmelse* henviser til formålenes rige, som blev beskrevet i afsnit *Kants etik*. Måden hvorpå menneskeheden kan nå denne bestemmelse er, jævnfør ovenstående citat, at udvikle menneskets naturlige anlæg i de rette forhold, på en måde så de såkaldte *menneskelige kim* udfoldes. I *Det Radikale Onde i den Menneskelige Natur*, beskriver Kant hvordan mennesket er født med kim til både det gode og det onde menneske (Kant, 1801/2018, p. 28). At opdragelsen så skal udvikle de naturlige anlæg på en måde, så menneskeheden når sin bestemmelse, handler om at barnets hang til det gode bliver stærkere end barnets hang til det onde. Dette gøres ved at tæmme det dyriske i barnet samt ved at dyrke barnets naturlige menneskelige kim til det gode (Kant, 1801/2018, p. 23). Dette gøres, ifølge Kant, via opdragelsens fire grundelementer: civilisering, kultivering, moralisering og disciplinering (Kant, 1803/2020, p. 28). I dette projekt vil der være særligt fokus på disciplinering.

Kultivering handler for Kant om at blive dygtig gennem belæring og undervisning. Civilisering handler om, at barnet, gennem sin opdragelse, skal blive klogt og evne at passe ind i samfundet, hvilket Kant mener kræver manerer og artighed. Dygtighed handler for Kant, i denne sammenhæng, ikke om at være dygtig til noget bestemt formål (Kant, 1803/2020, p. 28). Moralisering handler om at udvikle barnets karakter på en måde, så det bliver i stand til udelukkende at vælge gode formål. Med gode formål formodes det, at der menes formål, der er forenelige med Kants

morallov. Disciplinen handler for Kant om at tæmme vildskaben i barnet, så denne vildskab ikke bliver til skade for barnet selv, andre mennesker eller menneskeheden som helhed (Kant, 1803/2020, p. 28). Disciplinen har en særlig rolle i forhold til at udvikle børn til fornuftsvæsner:

*"Disciplin eller tugt forvandler det dyriske til det menneskelige"* (Kant, 1803/2020, p. 19)

Og

*"Disciplin forhindrer, at mennesket i kraft af sine dyriske tilskyndelser viger bort fra sin bestemmelse: det menneskelige"* (Kant, 1803/2020, p. 21)

Disciplin forvandler altså det dyriske til det menneskelige. Som tidligere beskrevet havde de voksne mennesker som Kant refererer til som de "vilde folkeslag", ifølge ham, ikke udviklet det menneskelige i sig, da de ikke havde lært at underkaste sig fornuften. Det kan altså formodes at det disciplinen, ifølge Kant, gør, er at forvandle det dyriske til det menneskelige ved at lære børnene at underkaste sig fornuften på trods af børnenes *dyriske tilskyndelser* og på den måde gøre dem til fornuftsvæsner. Kant skriver yderligere om disciplinens funktion:

*"Disciplin underkaster mennesket menneskehedens love og begynder at lade det mærke lovens tvang"* (Kant, 1803/2020, p. 20)

Disciplinen tæmmer altså ikke blot vildskaben, det lader også mennesket underkaste sig menneskehedens love. Det kan dermed formodes at det, der er *fornuften* i Kants optik, er at underkaste sig menneskehedens love, hvilket formodes at være moralloven. Det at blive fornuftsvæsen handler altså om at kunne underkaste sig fornuften, hvilket er moralloven, hvilket kræver en anden vigtig evne, som eventuelt er den disciplinen lærer én, nemlig evnen til at have vilje:

*"Viljen forstås som en evne til at bestemme sig selv for handling i overensstemmelse med forestillingen om visse love. Og en sådan evne kan kun forefindes i fornuftsvæsner. Det, der tjener som objektiv grund for viljens selvdetermination, er målet; og hvis dette er givet af den blotte fornuft, så må det gælde ligeligt for alle fornuftsvæsner"* (Kant, 1785/1999, p. 86)

Disciplinens formål kan, ifølge Kant, være at gøre mennesker til fornuftsvæsner ved at de bliver i stand til at få vilje, som gør dem i stand til at beslutte sig for handling i overensstemmelse med visse love. Det er dog vigtigt at børn ikke handler efter moralloven af ren og skær disciplin:

*”B) eller moralsk. Den beror da ikke på disciplin, men på maksimer. Alt ødelægges, hvis man vil lægge eksempler, trusler, straffe osv. til grund for den. Da ville den være blot og bar disciplin. Man må sørge for, at eleven handler rigtigt ud fra egne maksimer, ikke af vane, og at han ikke blot gør det gode, men gør det, fordi det er godt. Thi hele den moralske værdi i handlingerne består i det godes maksimer” (Kant, 1803/2020, p. 62)*

Den moralske værdi i en handling, ligger, som også tidligere beskrevet, i maksimen bag handlingen. Evnen til at handle efter ønskede maksimer, må dermed være adskilt fra evnen til at tilvælge de rigtige maksimer. Disciplinen gør altså barnet i stand til at følge andet end sine umiddelbare tilskyndelser og i stedet have kontrol over sin ageren, så det evner, ud fra en god maksime, at vælge moralloven til. Disciplinen gør det altså muligt for barnet at trodse sine tilbøjeligheder, mens opdragelsens øvrige dele dyrker barnets evne til at antage gode maksimer. De første tre delelementer handler altså i høj grad om at dyrke barnets hang til det gode, mens det sidste element handler om at tøjle barnets hang til det onde.

## Børns etiske status

I følgende afsnit vil det undersøges, hvilken etisk værdi Kant tillægger børn og selve barndommen. Efterfølgende vil det diskuteres, om en udvidelse af det Kategoriske Imperativ eventuelt vil give en bedre etisk behandling af børn, end den Kant selv fremlægger. I denne diskussion vil den libanesiske filosof Kahlil Gibran og Kierkegaard inddrages.

For at forstå hvilken etisk status Kant mener at børn har, vil det indledningsvis undersøges, hvilken etisk status Kant tillægger ikke-fornuftsvæsner, hvorefter det vil undersøges, hvad dette har af betydning for børns etiske status. Kant skriver følgende i sin pædagogik:

*”De væsener hvis eksistens ikke beror på vores vilje, men på naturen, har derfor, hvis de er fornuftløse, kun en relativ værdi, som middel og kaldes derfor ting” (Kant, 1785/1999, p. 87)*

Kant mener altså at de væsener, og dermed eventuelt også mennesker, hvis eksistens ikke beror på viljen, har relativ værdi som middel og ligefrem kan betragtes som ting. Som beskrevet betragter Kant vilje som evnen til at bestemme sig for handling, der er i overensstemmelse med visse love. Kant beskriver i *Det radikale onde i den menneskelige natur* tre forskellige årsager til at mennesket ikke handler efter moralloven, hvoraf den første årsag handler om menneskets manglende evne til at iværksætte sin handling i overensstemmelse med sin vilje. Om den første *hang til det onde* skriver Kant:

1): *”... for det første er det en svaghed i det menneskelige hjerte med hensyn til i det hele taget at følge de antagne maksimer eller kort sagt den menneskelige naturs skrøbelighed” (Kant, 1801/2018, p. 38)*

Her taler Kant om en gruppe af mennesker, der ikke formår at handle i overensstemmelse med egne ønsker og dermed mennesker der givetvis ikke er fornuftsvæsner, da de som konsekvens af denne manglende evne, ikke har viljen og dermed ikke kan underlægge sig fornuften.

På den baggrund er det nærliggende at konkludere at det altså ikke må være alle mennesker, der i Kants optik, har en eksistens *der beror på viljen* og at de mennesker der ligger under for den *første hang til det onde* er væsner, som i Kants optik, må kunne betragtes som værende en *ting* der kun har relativ værdi som middel. Som tidligere beskrevet er en del af opdragelsens formål, ifølge Kant, at gøre mennesket i stand til at tæmme tilbøjelighederne i sig og derigennem gøre barnet i stand til at beslutte sig for handling i overensstemmelse med visse love. Mennesker der ikke er blevet opdraget endnu, og dermed alle yngre børn der endnu ikke kan forventes at have været igennem en færdig opdragelse, må altså formodes også at ligge under for den første hang til det onde. Ikke-opdragne voksne samt alle yngre børn må altså med Kants forståelse have relativ værdi som middel? Muligvis og muligvis ikke, da det kan diskuteres om mennesker generelt som art, og dermed også uopdragne mennesker, både voksne og børn, har en eksistens der beror på viljen, til trods for at de ikke har kontrollen over denne vilje. Menneskets eksistens kan eventuelt godt bero på viljen, i kraft af at mennesket har potentialet til at få viljen og blive fornuftsvæsen, som beskrevet i afsnittet: *Human potential beings*. Et menneskes eksistens beror derfor muligvis på viljen, blot i kraft af at han eller hun er et medlem af racen homosapiens. Dette bygger dog på en antagelse om at alle mennesker har mulighed for at blive i stand til at tøjle tilbøjelighederne i sig og få kontrollen over sin vilje, hvilket ikke nødvendigvis er sikkert, som beskrevet i afsnit *Hvornår kan et menneske holdes etisk ansvarlig?*. Går man ud fra at man ikke på forhånd kan udelukke at et barn på sigt kan blive et fornuftsvæsen, som beskrevet i afsnittet *Human potential beings*, er det mest sikkert at gå ud fra at barnets eksistens beror på viljen og at barnet dermed er mål i sig selv og ikke blot et middel.

Kant beskriver dog et princip som muligvis ikke er foreneligt med ideen om ikke at bruge barnet som middel, men udelukkende se på barnet som et mål i sig selv. Kant skriver følgende:

*”Et princip, som især de mænd, der udkaster planer for opdragelse, bør holde sig for øje, er følgende: Børn skal ikke kun opdrages med også henblik på den nuværende tilstand, men også med henblik på menneskeslægtens potentielt bedre tilstand i fremtiden, dvs. menneskehedens ide og hele dens bestemmelse” (Kant, 1803/2020, p. 26)*

Kant mener altså at de *mænd* (eller kvinder?), der udkaster planer for opdragelse, bør tænke på hele menneskeslægtenes potentiale i fremtiden ind i sin opdragelsesplan, så menneskeheden på sigt kan nå sin bestemmelse. Det er altså ikke det enkelte barn der i Kants optik bør være i fokus når der skal udtænkes en opdragelsesplan, men hele menneskeslægtenes bestemmelse (Kant, 1803/2020, p. 23). Med menneskets *bestemmelse*, formodes det at Kant mener *formålenes rige*, som er beskrevet i afsnitte *Kants etik*. Med denne forståelse bliver det enkelte barn gjort til middel for selve menneskeslægtenes bestemmelse, hvilket i sig selv ikke nødvendigvis er problematisk, da barnets menneskelighed som øverste formål selv er indbefattet af denne bestemmelse. Barnets opdragelse skal altså have *formålenes rige* som øverste formål for opdragelsen, hvilket indbefatter at barnets menneskelighed både er øverste formål for opdragelsen samt middel dertil. Det kan dog formodes at der kan være en risiko for at barnet bliver gjort til middel for den specifikke opdrager, der står for det specifikke barns opdragelse, forståelse af *hvordan* mennesket når sin bestemmelse i praksis. Eksempelvis kommer Kant selv med følgende anbefaling i sin egen opdragelsesplan, *Om Pædagogik*:

*”Det er meget skadeligt, at man straks kommer barnet til hjælp, når det skriger, synger for det, som ammer plejer. Dette er normalt første skridt til at spolere barnet, for når det ser, at alle kommer, når det giver lyd, så skriger det endnu oftere”* (Kant, 1803/2020, pp. 41-42)

Og

*”Hvis man i stedet lader være med at tage sig af børnenes skrigeri, holder de til sidst op med det”* (Kant, 1803/2020, p. 41)

Denne anbefaling skal ifølge Kant, sikre at barnet ikke bliver vant til at få alle dets *luner opfyldt* (Kant, 1803/2020, p. 41). Det kan formodes at Kant mener, at tilbøjeligheden til *at ville få alle sine luner opfyldt*, eventuelt på sigt kan blive en *hang til det onde*, som kan overtage barnets evnen til at lade *hangen til det gode* være styrende for dets ageren. Kants anbefaling kan dog eventuelt have modsatte effekt af, hvad Kant ønsker med anbefalingen, da barnet muligvis får dyrket hangen til det onde ved at amygdala forbliver overaktiv, når barnet ikke trøstes (Goleman, 1995, p. 39 og 275) og barnets dyriske tendenser derfor styrkes, da barnets hjerne kodes til overlevelse, og at



det derfor er vanskeligere for barnet på sigt at selvregulere og derigennem få selvkontrol (Goleman, 1995, p. 39 og 275).

Kant har derfor med stor sandsynlighed taget fejl i *hvordan* menneskeheden når sin bestemmelse i forhold til denne anbefaling. Men ikke nok med at han har taget fejl, hans anbefaling skader også det enkelte barn (Goleman, 1995, pp. 270-275) (Narvaez, 2011). Alle, der tager del i opdragelsen af et barn, risikerer at komme til at gøre sig skyldig i at forvolde en vis form for skade på barnet, da alle kan tage fejl. Men Kant har med sin anbefaling taget fejl, alt imens han med anbefalingen har brugt barnet som middel til, at menneskeheden som helhed skal nå formålenes rige. Barnet bliver derfor udsat for skade imens at dette barn bliver brugt som middel.

Det kan dog tænkes at det er mere sikkert for opdragerens etiske ageren over for det specifikke barn, at opdrageren ikke har formålenes rige i tankerne, når han eller hun tænker på det øverste formål med sin opdragelse af barnet, da det er mere sikkert at behandle barnet udelukkende som formål i sig selv, frem for også at behandle det som en brik i en større generations stræben efter at nå formålenes rige, da den første tænke måde udelukkende har barnet selv som sit hovedformål og man dermed undgår at gøre barnet til middel for sin egen forståelse, af *hvordan* man når formålenes rige.

Opdrager man efter at menneskeheden når sin bestemmelse, forudsætter det at opdrageren ved hvordan dette skal gøres. Fejler opdrageren, har han eller hun altså gjort barnet til middel til sit forfejlede forsøg på at opnå et ideal. Sætter opdrageren derimod det enkelte barn som øverste formål for sin opdragelse, fejler opdrageren muligvis i at gøre det rigtige for barnet, men i det mindste har barnet været formålet for opdrageren og barnet er dermed ikke blevet gjort til middel. Med dette princip er det eneste, opdrageren kan bruge barnet som middel til barnets egen voksenalder. Med dette forsigtighedsprincip er opdrageren sikker på ikke at komme til at bruge et andet mennesket som middel for sine egne idealer for, hvordan menneskeheden når sin bestemmelse. Selv med dette forsigtighedsprincip tager opdrageren eventuelt fejl i hvad der er bedst for det enkelte barn, men i dette tilfælde har opdrageren i det mindste ikke gjort barnet til middel for et ideal om hvor menneskeheden skal hen på sigt.

Den libanesisk-amerikanske filosof Kahlil Gibran kommer med en alternativ måde at tænke på børn, der eventuelt kan hjælpe opdrageren bedre, end Kants forståelse kan, med at sikre at børn behandles som formål i sig selv og dermed øger sikkerheden for barnet behandles etisk i løbet af opvæksten. Kahlil Gibran beskriver en forældres rolle overfor sit barn med følgende digt:

"Your children are not your children  
They are the sons and daughters of life's longing for itself  
They come through you but not from you  
And though they are with you yet they belong not to you  
You may give them your love but not your thoughts  
For they have their own thoughts  
You may house their bodies but not their souls  
For their souls dwell in the house of tomorrow  
Which you cannot visit, not even in your dreams  
You may strive to be like them  
But seek not to make them like you  
For life goes not backward, nor carries with yesterday  
You are the bows from which your children  
As living arrows are sent forth  
The archer sees the mark upon the path of the infinite  
And he bends you with his might" (Gibran, 1923/2018, p. 15)

Forældrenes børn er altså ikke deres børn, ifølge Kahlil Gibran, forstået på den måde at livet i børnene er det, der har ejerskabet over børnene og ikke forældrene. Dette er meget foreneligt med Kants forståelse af menneskets menneskelighed som det øverste formål. Det sted hvor Kahlil Gibran adskiller sig fra Kant er i forhold til opdragelsens formål: Kahlil Gibran har en grundantagelse om at opdrageren ikke ved hvor barnet skal hen og at opdrageren derfor ikke kan vise vejen, hvor Kant mener, at destinationen for opdragelsen er *formålenes rige* og at et andet opdraget menneske, vil være i stand til at bringe menneskeheden tættere på denne destination gennem sin

opdragelse, som beskrevet i afsnitte *Opdragelsens formål og indhold ifølge Kant*. Kahlil Gibrans forestilling om at børnenes “*souls dwell in the house of tomorrow, which you cannot visit, not even in your dreams*” og at forældrene rolle samtidig er “*the bows from which your children, as living arrows are sent forth*”, kan muligvis efterlade opdrageren forvirret og retningsløs, da man ikke kan forestille sig hvor barnet skal hen, alt imens at ens primære rolle er at være buen, der skyder pilen et eller andet sted hen. Her kan Kierkegaards forståelse af *det højeste*, muligvis hjælpe opdrageren med at behandle barnet og barndommen som formål i sig selv, uden samtidig at blive efterladt retningsløs i sin facilitering af opdragelsen. Kierkegaard skriver følgende om *det højeste i aandens verden*:

*“Men i Aandens Verden er just ogsaa det at blive sin Egen det Høieste – og kjerligt at hjælpe En dertil, til at blive sig selv, fri, uafhængig, sin Egen”* (Kierkegaard, 1847/1991, p. 263)

Det at blive sig selv, er altså i Kierkegaards optik *det højeste* et *selv* kan opnå. Det at behandle barnet som om det er sit eget og ikke opdragerens, som Kahlil Gibran beskrev i sit digt, kan eventuelt være at hjælpe barnet med at blive sig selv og ikke hjælpe barnet med at opnå at blive opdragerens forståelse af etisk, eller opdragerens forståelse af hvordan opdrageren hjælper barnet med at lade menneskeheden komme tættere på formålenes rige.

En mulig indvending mod denne måde at opdrage børn på kunne muligvis være, at en opdragelse hvor man har barnet som sit øverste formål og ikke menneskeheden øger risikoen for at barnet ikke bliver etisk dannet, og at barnet så ender med at sætte sig selv og ikke menneskeheden som det øverste for sin ageren? Det er en risiko, men umiddelbart er risikoen større hvis man ikke sætter det specifikke barn som det øverste for ens opdragelse. Dette vil beskrives i det følgende afsnit.

## Børns vej til at blive etiske agenter

I følgende afsnit vil det diskuteres, hvordan børn kan blive til etiske mennesker, der agerer under moralloven, mens de samtidig bliver behandlet som formål i sig selv i løbet af barndommen. I afsnittet vil der gives et bud på, hvordan tilknytning kan erstatte det, Kant mener er disciplinens opgave i opdragelsen. Det vil altså beskrives, hvordan tilknytning kan bruges til at tæmme det *dyriske* i børn, eller alternativt hvordan tilknytning kan betragtes som en mere etisk måde at disciplinere på, hvor barnets menneskelighed også respekteres i barndommen. I afsnittet vil det indledningsvist diskuteres, hvilke problematikker der kan være forbundet med at bruge disciplinen til at tæmme det dyriske i barnet, eller i hvert fald hvilke problematikker der kan være forbundet med Kants anbefalinger i forhold til brugen af disciplin. Herefter vil det beskrives, hvordan Gabor Maté og Gordon Neufelds teori om tilknytningssamvittighed kan rette op på disse problematikker. Kant skriver følgende om mennesket som godt eller ondt:

*”Hvad mennesket er eller skulle være, godt eller ondt, i moralsk forstand, det må det selv gøre sig til eller have gjort sig til. Begge dele må være virkningen af den frie handleevne, for ellers kan det ikke være ansvarlig for det, følgelig er det hverken moralsk godt eller ondt”* (Kant, 1801/2018, p. 59)

Mennesket har altså selv gjort sig godt eller ondt i Kants optik, da dette er en konsekvens af den frie handleevne, men som også tidligere beskrevet, i afsnittet *Human potential beings*, mener Kant at børn kommer ufærdige til verden, da barnet endnu ikke har lært at styre tilbøjelighederne i sig.

*”... Mennesket behøver derimod en fornuft, som er dets egen. Det har intet instinkt og må selv gøre sig en plan for sin adfærd. Da det imidlertid ikke er i stand til at gøre det med det samme, men kommer ufærdigt til verden, så må andre gøre det for det”* (Kant, 1803/2020, p. 19)

Kant mener altså ikke at mennesket har et instinkt der kan hjælpe mennesket med at lægge en plan for sin adfærd, men behøver fornuften for at kunne gøre dette, men som beskrevet, kan børn ikke fra start styre tilbøjelighederne i sig og børn har altså ikke den frie handleevne og må derfor

ikke kunne have gjort sig godt eller ondt som konsekvens af denne. Muligvis bliver barnet godt eller ondt som konsekvens af omsorgsgiverens frie handleevne. Kant skriver følgende om barnets efterligning af sine forældre:

*”De første forældre giver børnene et eksempel, børnene efterligner det, og således udvikles visse naturlige anlæg”* (Kant, 1803/2020, p. 23)

Børnene følger altså deres forældres eksempel, ifølge Kant. Det kan derfor tænkes, at et barn bliver enten godt eller ondt i kraft af hvor meget godhed og hvor meget ondskab dette barn møder og observerer fra sine forældre, da barnet, som Kant skriver, følger deres eksempel (Kant, 1803/2020, p. 23). Det må betyde at hvis forældrene med deres behandling overfor barnet viser barnet hvad det vil sige at behandle nogen som formål i sig selv, så lærer barnet hvordan dette ser ud og efterligner det. Disciplineres og tugtes et barn, som Kant foreslår (Kant, 1803/2020, p. 20), kan det derfor tænkes, at barnet lærer at tugte og disciplinere andre. Det må betyde at barnet, med denne fremgangsmåde, ikke lære at tøjle sine dyriske tilbøjeligheder, som ellers er det Kant mener disciplinen skal bruges til, som beskrevet i afsnittet *Opdragelsens formål og indhold ifølge Kant*, da det at tugte og disciplinerer andre eventuelt kan betragtes som en dyrisk tilbøjelighed. Tvinger man eksempelvis et barn i skole en dag hvor det ikke vil i skole, er formålet muligvis at lære barnet disciplin og sikre at barnet bliver dannet til barnets fremtidige liv, men der er en risiko for, at det barnet reelt lærer, er følgende; når man har en magtposition over et andet menneske kan man tvinge dem til noget mod deres vilje. Altså en udnyttelse af magtforhold som ikke er til barnets fordel i dets yngre år, men som barnet kan vende til sin fordel når han eller hun er på den anden side af et magtforhold, når han eller hun er blevet ældre.

Det er derfor vigtigt at forældrene behandler barnet som mål i sig selv, for at barnet lærer at behandle andre som mål i sig selv, da det kan tænkes, at et barn, der bliver behandlet som mål i sig selv, og ikke underlegent med tugt, medvirker, at barnet kopierer denne adfærd i forhold til hvordan barnet agerer overfor andre. Er denne årsagssammenhæng korrekt, er barnet altså et skridt tættere på at blive etisk, ved at blive behandlet etisk. Barnet er muligvis kommet tættere på at blive etisk med den ikke-disciplinerende fremgangsmåde frem for den disciplinerende, som Kant foreslår, men den ikke-disciplinerende fremgangsmåde har eventuelt stadig ikke lært børn at styr

tilbøjelighederne i sig og eksemplets kraft er derfor ikke nok til at børn bliver reelt etiske mennesker der kan styre tilbøjelighederne i sig og derfor underlægge sig moralloven. Hvordan barnet på anden vis lærer at styre tilbøjelighederne i sig, vil udforskes senere i dette afsnit.

Børn følger altså sine forældres eksempel, ifølge Kant. Det er dog værd at adressere at Kant muligvis tager fejl i at børnen følger forældrenes eksempel, da det ikke nødvendigvis er dem, der på papiret er primære omsorgspersoner, såsom forældrene eller andre voksne i barnets liv, der har den største indflydelse på børnene, og som dermed er dem, hvis eksempel børnene følger. Om dette siger udviklingspsykolog Gordon Neufeld og læge Gabor Maté følgende:

*“Voksne bliver ofte overraskede og endda sårede, når de børn, de har ansvaret for, ikke følger deres eksempel og endda sårede, når de børn, de har ansvaret for, ikke følger deres eksempel med hensyn til, hvordan man opfører sig og lever sit liv. Denne skuffelse udspringer af den fejlagtige tanke, at forældre og lærere automatisk bliver rollemodeller for deres børn og elever. I realiteten accepterer barnet kun de mennesker som rollemodel, som han er stærkt knyttet til. Det er ikke vores liv, som gør os til rollemodeller, uanset hvor eksemplarisk det måtte være, og det er heller ikke vores ansvarsfølelse over for barnet eller vores omsorgsgivende rolle i barnets liv. Det er tilknytningen, der får et barn til at ønske at være som en anden person og tage personens karaktertræk til sig. Kort sagt skabes et forbillede på baggrund af tilknytningen. Ved at efterligne den person, barnet er knyttet til, bevarer han en psykologisk nærhed med vedkommende.” (Maté & Neufeld, 2004/2022, p. 78)*

Barnet følger altså ikke nødvendigvis forældrenes eller lærernes eksempel, da barnet følger den person, han eller hun er knyttet til eksempel, ligegyldig hvilken formel relation dette barn har til personen. Den der har den største gennemslagskraft over for barnet, er altså den person der opfylder barnets tilknytningsbehov. Er det forældrene eller barnets lærer der opfylder dette behov ved barnet, er vigtigt at forældrene eller læreren er gode eksempler for barnet. Er det ikke forældrene eller barnets lærer der opfylder barnets tilknytningsbehov, kræver det at forældrene eller lærerne arbejder med deres relation til barnet, før de kan forvente at have nogen betydelig indflydelse på barnets etiske dannelse. Forældrene eller læreren skal altså gøre en indsats for at forstå,

hvilke følelsesmæssige behov barnet har, som de ikke har formået at tilfredsstillende, og når tilknytningen er (gen)etableret, kan lærerne eller forældrene få gennemslagskraft over for barnet. Formår lærerne eller forældrene det, må det betyde at man efterlader en stor del af barnets etiske dannelse til mere eller mindre tilfældige mennesker, som barnet finder sine følelsesmæssige behov tilfredsstillende ved (Maté & Neufeld, 2004/2022, p. 78).

Kant mener at disciplin skal tøjle menneskets tilbøjeligheder i sig, så kimene til det onde ikke bliver stærkere end kimene til det gode, som beskrevet i afsnittet *Opdragelsens formål og indhold ifølge Kant*. Kant adresserer selv det muligvis paradoksale i at gøre et barn moralsk ved at udsætte barnet for tvang:

*”Et af opdragelsens største problemer er, hvordan man kan forene underkastelsen under lovens tvang med evnen til at betjene sig af sin frihed! For tvang er nødvendigt! Hvordan kultiverer jeg friheden, hvor der er tvang?”* (Kant, 1803/2020, p. 35)

Kant mener altså, at paradokset ligger i tvangen til frihed; at tvinge barnet til at blive fri til at vælge moralloven til. Kant mener dog at denne udfordring kan løses med den rette mængde af disciplinering og kultivering:

*”Den der ikke er kultiveret, er rå; den, der ikke er disciplineret, er vild. Forsømmelse af disciplin er et større onde end forsømmelse af kultur, thi det sidste kan man endnu rette op på; vildskab derimod kan ikke fjernes, og en mangel i disciplinen kan aldrig gøres god igen”* (Kant, 1803/2020, p. 22)

Med Kants forståelse skal disciplineringen tæmme vildskaben i barnet og kultiveringen skal sikre at barnet bliver moralsk og ikke rå, som også tidligere beskrevet i afsnittet *Opdragelsens formål og indhold ifølge Kant*. Denne forståelse kræver, at man kan disciplinere barnet til at vælge at underkaste sig moralloven imens, eller i forlængelse af, at barnet kultiveres til at blive et moralsk menneske, uden at de to modarbejder hinanden. Det er dog sandsynligt at disciplineringen modarbejder kultiveringen, da disciplineringen, gennem eksemplets kraft, styrker kimene til det onde som

beskrevet tidligere i dette afsnit og det kan derfor være udfordrende at moralisere, kultivere og undervise et barn til at følge moralloven, imens at barnet disciplineres og oplever en behandling hvor barnets menneskelighed i barndommen ikke behandles som mål. Gabor Maté og Gordon Neufeldt introducerer et fænomen, som de kalder for *tilknytningssamvittighed*, som muligvis kan fungere som erstatning for det Kant vil benytte disciplinen til. En måde hvorpå man kan lære barnet noget uden direkte disciplinering og på den måde minimere mængden af tvang i barndommen. Derigennem kan barndommen ophøjes til at have værdi i sig selv og ikke blot være reduceret til et middel til voksenalder, da man med dette fænomen på én og samme tid tager hensyn til barnets ønsker, behov og præferencer i barndommen, imens der tages hensyn til den voksne, barnet engang vil blive. Om ideen om tilknytningssamvittighed beskriver de følgende:

*”den sidste måde, vi får hjælp af vores barns tilknytning til os, er den vigtigste: barnets ønske om at være ’sød og god i forældrenes øjne’ (...).*

*Når det gælder opdragelse, er det tilknytningens største bedrift at skabe et ønske i barnet om at være god. Når vi siger om et bestemt barn, at han er en god dreng, tror vi, at vi beskriver en iboende karakteregenskab ved barnet. Det, vi ikke ser, er, at det er barnets tilknytning til den voksne, som fremmer denne godhed. På denne måde er vi blinde over for tilknytningens kraft. Faren ved at tro, at det er barnets iboende personlighed, der skaber ønsket om at være god, er, at vi bebrejder og udskammer ham – og ser ham som en slem dreng – hvis vi opdager, at dette ønske mangler. Impulsen til at være god kommer i mindre grad fra barnets karakter end fra barnets sunde relationer. Hvis barnet har en dårlig opførsel, er det relationen, vi skal korrigere, ikke barnet.*

*Tilknytningen vækker ønsket om at være god på mange måder, og hver af dem er betydningsfuld på sin egen måde. Sammen gør de det muligt at videregive standarder for acceptabel opførsel og værdier fra en generation til den næste. En af kilderne til barnets ønske om at være sød og god i forældrenes øjne er det, vi kalder tilknytningssamvittighed – en slags indre alarm i barnet. Den advarer hende imod opførsel, som forældrene ikke ville bryde sig om.*

*Det essentielle ved tilknytningssamvittigheden er angsten for adskillelse, også kaldet separationsangst. Fordi tilknytningen er så betydningsfuld, fungerer vigtige nervecentre i tilknytningshjernen som alarmklokker og skaber en ubehagelig uro, når vi adskilles fra dem, vi er knyttet til. Til at be-*



*gynde med er det forventningen om fysisk adskillelse, som får denne reaktion frem i barnet. Efterhånden som tilknytningen bliver af mere psykologisk karakter, bliver oplevelsen af følelsesmæssige adskillelse mere angstfremkaldende. Barnet vil få det skidt, hvis det oplever eller forventer forældrenes misbilligelse eller skuffelse. Alt, hvad barnet gør, og som på nogen måde kunne gøre forælderen vred, skubbe forælderen væk eller fremmedgøre forælderen, vil være angstfremkaldende for barnet. Tilknytningssamvittigheden vil bevirke, at barnets opførsel holder sig inden for rammer, der er sat af forældrenes forventninger” (Maté & Neufeld, 2004/2022, pp. 83-84)*

Frygten for adskillelse virker altså på samme måde, som det Kant mener disciplin skal bruges til. Det tøjler barnets trang til at lave amoralske handlinger og gør det i stand til at vælge det *rigtige*. Det rigtige er dog i dette tilfælde det der er det rigtige tilknytningspersonens øjne. Er det rigtige i tilknytningspersonens øjne at handle efter moralloven, får barnet i løbet af sin barndom træning i at tøjle sine øvrige tilbøjeligheder til fordel for moralloven, og barnet får på denne måde træning i at vælge moralloven over barnets egne tilskyndelser og lærer derfor muligvis eventuelt på sigt at tøjle det *dyriske* i sig.

Med tilknytningssamvittighed bliver det *rigtige* for barnet i løbet af barndommen altså enslydende med hvad der er det *rigtige* for dette barns tilknytningsperson(er). At agere etisk blot for at få et andet menneskes billigelse vil Kant ikke anse som værende en etisk god måde at være i verden på, som beskrevet i afsnittet *Kants etik*, da moralloven, ifølge Kant, skal følges, fordi det er det rigtige at gøre i sig selv og ikke fordi det kan give personen andre fordele. Ifølge Gabor Maté og Gordon Neufeld, udvikler barnet også med denne metode en selvstændig samvittighed på sigt:

*”Tilknytningssamvittigheden kan med tiden udvikle sig til barnets moralske samvittighed, men den egentlige funktion er at bevare forbindelsen til den, der tjener som den primære tilknytning. Når et barns tilknytninger ændrer sig, vil tilknytningssamvittigheden sandsynligvis blive justeret for at undgå, hvad end der måtte udløse vrede eller distance i den nye relation. Først når et barn har udviklet en selvstændighed, der er stærk nok til at etablere uafhængige værdier og egen dømmekraft, udvikles en moden og mere autonom samvittighed, som vil være den samme i alle situationer og relationer” (Maté & Neufeld, 2004/2022, p. 84)*

Det er altså vigtigt at barnet udvikler en selvstændighed for at blive moralsk generelt og ikke blot følger tilknytningspersonernes eksempel blindt. Hvordan barnet udvikler selvstændighed, vil beskrives nærmere senere i dette projekt, særligt i afsnittet *Børn og frihed*.

### *Opsummering*

Et bud på hvordan børn bliver etiske mennesker der formår at underlægge sig moralloven af god vilje er altså følgende: Lad tilknytning, kultivering, moralisering og civilisering samt dannelse af en selvstændighed være de bærende elementer i opdragelsen og barnets skolegang. Ved at erstatte tilknytning med den direkte disciplin som Kant foreslår, slipper man altså muligvis, for det Kant kalder for et af opdragelsens største problemer; nemlig at tvinge et barn til frihed. Denne måde kræver at forældre, omsorgspersoner og lærere slipper idéen om at man kan kontrollere barnets etiske dannelse fuldstændig for i stedet at have fokus på sin egen ageren over for barnet samt sin egen relation til barnet. Selv med dette fokus risikerer man også at barnet ikke lærer at styre sine tilbøjeligheder og underlægge sig moralloven, risikoen bør dog værre mindre med den tilknytningsorienteret fremgangsmåde, da barnet med den disciplinerende fremgangsmåde får eksemplificeret adfærd der eventuelt styrker barnets dyriske tilbøjeligheder, samtidig har man med fokus på tilknytning samt sin egen ageren behandlet barnet som formål i sig selv i løbet af barndommen.

## Etisk dannelse udliciteret til klassekammeraterne

I følgende afsnit vil der redegøres for en mulig krise, som folkeskolen eventuelt står i, i forhold til etisk dannelse af børn. Gabor Maté og Gordon Neufeld mener, at det moderne samfund står i en krise i forhold til børns opdragelse generelt. En udfordring der også må have betydning for børns etiske dannelse, hvis de har ret i deres analyse. Denne udfordring handler for Gabor Maté og Gordon Neufeld om, at mange børn, ifølge dem, får deres tilknytningsbehov stillet ved andre børn og ikke ved voksne. Har de ret i dette, må det altså betyde, at barnets tilknytningssamvittighed derfor også er rettet imod andre børn og ikke etisk dannede voksne.

Dette problem kalder de for *jævnalderorientering*:

*”Den største og mest ødelæggende af de konkurrerende tilknytninger, som underminerer forældreautoritet og forældrekærlighed, er vores børns voksende tilknytning til deres jævnaldrende. Det er denne bogs tese, at den forstyrrelse, som berører generationer af unge børn og teenagere på vej mod voksenlivet, har sin rod i børnenes manglende orientering mod de omsorgsgivende voksne i deres liv (...). For første gang i historien vender unge mennesker sig ikke mod mødre, fædre, lærere og andre ansvarlige voksne for vejledning, men i stedet mod folk, som naturen aldrig har haft til hensigt at placere i en opdragerrolle – deres egne jævnaldrende. de er ikke længere til at styre eller undervise og modnes ikke, fordi de ikke længere lytter til de voksne. I stedet bliver børnene opdraget af umodne personer, som umuligt kan guide dem til modenhed. De bliver opdraget af hinanden.*

*Det begreb, der ser ud til at passe bedre end noget andet til dette fænomen, er jævnalderorientering. Det er jævnalderorientering, der har svækket vores forældreinstinkter, undermineret vores naturlige autoritet og gjort, at vi opdrager fra hovedet og ikke fra hjertet – fra manualer, råd fra ”eksperter” og samfundets forvirrende forventninger” (Maté & Neufeld, 2004/2022, pp. 18-19)*

Gabor Maté og Gordon Neufeld mener altså, at børns øgede tilknytning til deres jævnaldrende underminerer børnenes tilknytning og tilknytning til forældre og lærere. Har forældre og lærere ikke børnenes tilknytningssamvittighed, må det betyde, at forældrenes og lærernes mulighed for at facilitere børnenes etiske dannelse er forringet, jævnfør forrige afsnit. Børnenes etiske dannelse efterlades altså til de jævnaldrende og ikke til etisk dannede voksne mennesker. At mennesker lader

sig lede af de forkerte er også, ifølge Kant, en udfordring i forhold til etisk dannelse (Kant, 1784/2009, pp. 2-3). Hertil mener Kant at mennesket kun kan blive til menneske gennem opdragelsen og at denne opdragelse skal udføres af andre opdragende mennesker, som tidligere beskrevet i afsnit: *Human potential beings*. Kant vil derfor med stor sandsynlighed være enig med Gabor Maté og Gordon Neufeld i at en udlicitering af børns etiske dannelse til de ultimativt mest umodne opdragere, andre børn, også ville kunne betragtes som en krise. Men har Gabor Maté og Gordon Neufeld ret i deres kritik og analyse af, at jævnalderorientering er udbredt i dag? Er opdragelsen og den etiske dannelse blevet udliciterede til, ikke bare mere eller mindre tilfældige voksne, men ligefrem børn? Børn i Danmark kommer generelt set i skole omkring seksårsalderen og herefter følger 10 års obligatorisk undervisningspligt, som i de fleste tilfælde varetages af folkeskolen (Skole og Forældre, 2014). Inden da har barnet ofte gået i børnehave, og inden børnehaven har de ofte gået i dagpleje eller vuggestue, fra de har været omkring et år (Danmarks Statistik, 2014). Barnet er altså i de fleste tilfælde tilknyttet en eller anden form for institutionaliseret virkelighed fra barnet er omkring et år, til det er omkring 17 år. En institutionaliseret virkelighed der fylder størstedelen af barnets vågne timer (Skole og Forældre, 2019). Barnet har altså, i de fleste tilfælde, været adskilt fra deres forældre en stor del af barnets vågne timer, fra det er 1 år, til det er tæt på at være myndigt, juridisk set.

En stor del af barnets opdragelse og etiske dannelse må altså være udliciteret til andre end forældrene, da forældrene helt lavpraktisk ikke er til stede en stor del af tiden. Men passer Gabor Maté og Gordon Neufelds hypotese om, at denne er udliciteret til andre børn og ikke blot udliciteret til voksne og etisk dannede pædagoger og folkeskolelærere? Finder børnene ikke bare en anden voksen tilknytningsperson, når den *oprindelige* ikke er der? Dette er muligt, men næsten ligegyldigt hvor gode normeringer en skole eller institution har, er der stort set altid markant flere børn end voksne i en skoleklasse, derudover bruger børnene i en skoleklasse oftest mere tid med hinanden end de gør med de voksne: Den voksne skiftes ud, når børnene går fra at have matematik til at have dansk, mens børnegruppen forbliver den samme. Derudover forbliver børnegruppen, i de fleste tilfælde den samme, når børnene går fra at være i indskoling til at komme på mellemtrinnet og igen i overbygningen, mens lærerne ofte er skolelærere for børn i indskoling, mellemtrinnet eller udskoling og derfor, i mange tilfælde, skiftes ud hver 3-4 år. Der er derfor en større sandsynlighed for at barnet finder konsistente personer blandt sine jævnaldrende end blandt de

voksne og dermed er eventuelt en relativ stor risiko for, at barnet søger sine tilknytningsbehov opfyldt hos de jævnaldrende og dermed vender sin tilknytningssamvittighed imod andre ikke-opdragne mennesker. Er det tilfældet, vil disse børn, med Kants forståelse, ikke blive fornuftsvæsner, da den del af opdragelsen, der handler om *disciplinering*, som altså skulle erstattes med tilknytningssamvittighed, jævnfør forrige afsnit, ender med at blive varetaget af andre ikke opdragne mennesker, da børnenes tilknytningssamvittighed ender med at være vendt mod disse andre børn. Kant mener at umodne mennesker lader andre umodne mennesker lede én (Kant, 1784/2009, p. 6). Med en mulig udlicitering af børns etiske dannelse til jævnaldrende, lader vi til på samfundsplan, at lade umodne mennesker lede børn i nogle af de mest dannende år af deres liv.

For at få de bedste muligheder for at danne børn etisk, er det altså vigtigt at man er opmærksom på ikke at sende et barn ud, en stor del af dets barndom, til nogen, som man ikke ønsker skal have signifikant indflydelse på barnets etiske dannelse. Alternativt bør barnet ikke adskilles fra sine, forhåbentlig etisk dannede, tilknytningspersoner, en signifikant del af deres barndomsliv før barnet selv er blevet i stand til at lede sig selv uden en andens ledelse. Det kan formodes, at barnet er i stand til at lede sig selv uden en andens ledelse, når barnet ikke søger tilknytning længere, men dette vil udfoldes yderligere i afsnittet *Børn og frihed*. Det er altså essentielt at forældrene selv, hvis de er i stand til det, opfylder barnets tilknytningsbehov og står for den etiske dannelse inden de sender sit barn i grundskole, eller at rammerne på den grundskole, som barnet bliver sendt ud i, sikrer, at barnets tilknytningssamvittighed, og dermed etiske dannelse, målrettes den voksne i gruppen af mennesker. Det bør samtidig sikres, at denne voksne er i stand til at møde barnets tilknytningsbehov og være et godt eksempel for barnets etiske dannelse, jævnfør forrige afsnit. Gør man ikke det, så risikerer man at udliciterer tilknytningen og dermed den etiske dannelse ud i tilfældigheder (Maté & Neufeld, 2004/2022, p. 23).

Skal man selv stå for, at barnet kan lede sig selv uden en andens ledelse, inden barnet kan komme i skole, kan det tage noget tid, før barnet kan komme i grundskole. Det vil derfor i det kommende afsnit undersøges nærmere, hvordan en lærer kan blive kompetent til at stå for børns etiske dannelse, hvad det er vigtigt, at børn lærer for at blive etiske, samt hvordan en grundskole, der faciliterer den etiske dannelse af børn, er struktureret.



## Undervisning og etik

I følgende afsnit vil det undersøges, hvad der skal til for at et menneske er kompetent til at undervise børn i nogle af de mest dannende år i menneskets liv. Først vil det undersøges, hvad der skal til for at få adgang til børns opmærksomhed og derigennem få mulighed for at undervise dette barn. Herefter vil det undersøges, hvad der skal til for at være en kompetent underviser, der samtidig, på etisk forsvarlig vis, kan administrere den gennemslagskraft, personen får ved at tilegne sig barnets opmærksomhed. Slutteligt vil der, på den baggrund, argumenteres for, hvorfor undervisning af et barn ikke kan adskilles fra opdragelsen af dette barn.

Kant skriver følgende om menneskets instinkt for opdragelse:

*"Naturen har ikke nedlagt noget instinkt for opdragelse i mennesket"* (Kant, 1803/2020, p. 25)

Kant mener altså ikke, at mennesket har noget medfødt instinkt for opdragelse. Dette vil Gabor Maté og Gordon Neufeld umiddelbart være uenige med Kant i. De skriver følgende:

*"spædbarnets impulsive tilknytningsadfærd vækker tilknytningsinstinkterne hos den potentielle forælder"* (Maté & Neufeld, 2004/2022, p. 74)

Gabor Maté og Gordon Neufeld mener altså, at spædbarnet, med sin impulsive adfærd, vækker et tilknytningsinstinkt ved forældrene og formentlig også andre omsorgspersoner. Det at børn får beroliget sit nervesystem af følelsen af forældrenes hud og duft kan være et eksempel på dette (Feldman, 2014). Kant kan have ret i at naturen ikke har givet mennesket et decideret opdragelsesinstinkt, som mennesket kan læne sig op af, for at få præcise anvisninger til hvordan et barns opvækst skal faciliteres, men det lader til at mennesket har tilknytningsinstinkter kan fungere lidt ligesom opdragelsesinstinkter ville gøre. Jævnfør forrige afsnit får menneskene i barnets liv gennemslagskraft overfor barnet gennem tilknytningen og ifølge Gabor Maté og Gordon Neufeld har mennesket altså tilknytningsinstinkter som vækkes når barnet viser tilknytningsadfærd. Reagerer lærerne og forældrene i barnets liv på deres tilknytningsinstinkter overfor barnet, skulle lærerne og forældrene altså gerne få gennemslagskraft over for barnet og har dermed det fundamentale på plads i forhold til at blive i stand til at facilitere læring for barnet. Har den voksne ikke opbygget

en tilknytning med barnet, er der en vis sandsynlighed for at barnet retter sin opmærksomhed andre steder hen i sin søgen efter at få sine tilknytningsbehov opfyldt, som beskrevet i forrige afsnit (Maté & Neufeld, 2004/2022, p. 80). Er barnets opmærksomhed ikke ved læreren, har han eller hun ikke nogen gennemslagskraft overfor barnet. Et barn kan altså ikke afleveres i skole i en *undervisningsparat* tilstand i generel forstand, da et barn først er undervisningsparat over for lige præcis de personer, der møder barnets tilknytningsbehov og dermed har deres tilknytningssamvittighed. Er det blevet velset i en klasse at lade være med at lave lektier og ikke høre efter hvad læreren siger, vil det jævnalderorienteret barn med høj sandsynlighed altså adaptere denne adfærd og ikke være undervisningsparat. Et barn hvis tilknytningssamvittighed derimod er orienteret mod læreren, som formentlig mener at det at lave lektier og deltage i undervisningen er en god ting, vil barnet med stor sandsynlighed altså adaptere denne adfærd og være undervisningsparat over for den specifikke lærer.

Det kan dog formodes at barnet ikke udelukkende lærer den del af pensum som den specifikke lærer underviser i, men også de værdier og den adfærd, som læreren ellers står for, via tilknytningssamvittigheden og eksemplets kraft, som beskrevet i afsnittet *Børns vej til at blive etiske*. Læreren vil altså, om han eller hun vil det eller ej, bevidst eller ubevidst, videregive adfærds- og værdinormer videre til barnet og derfor komme til at stå for noget af barnets opdragelse også selvom intention eventuelt udelukkende var at lærer barnet matematik. Opdragelse og undervisning af børn kan altså, på den baggrund, ikke adskilles før barnet er blevet et selvstændigt individ, der ikke har et udtalt tilknytningsbehov længere, hvordan børn bliver selvstændige beskrives nærmere i afsnittet *Børn og frihed*.

En lærer der skal undervise et barn bør altså både kunne aflæse et barns tilknytningsbehov og møde dem, undervise i det faglige indhold og være et etisk menneske, som det er ønskværdigt at barnet kopierer adfærds- og værdinormer fra. I det følgende vil det undersøges nærmere hvad der skal til, for at være en etisk kompetent lærer.

### En kompetent lærer har fri vilje

I følgende delafsnit beskrives det, hvorfor det er essentielt, at en kompetent lærer har fri vilje.

Som tidligere beskrevet er retningen på et barns tilknytningssamvittighed essentielt i forhold til at få det givne barns opmærksomhed samt i forhold til hvilke menneskers eksempel det givne barn



ønsker at følge. På grund af barnets trang til at følge dem, de føler sig tilknyttet tils eksempel, er det essentielt at en lærer, der formår at få et barns opmærksomhed, er et godt etisk eksempel for barnet. Dette kræver at læreren selv har fri vilje, da dette er en forudsætning for at ens direkte handlinger er i overensstemmelse med moralloven, som beskrevet i afsnittet *Hvornår kan et menneske holdes etisk ansvarlig?*.

For at være en kompetent folkeskolelærer er det altså essentielt i første omgang at tilegne sig fri vilje. I afsnittet *Hvornår kan et menneske holdes etisk ansvarlig?*, blev det også beskrevet, hvordan et menneske gør sin vilje fri, hvis den ikke er det i forvejen. I afsnittet blev det beskrevet, at der ingen garantier er, for at alle mennesker kan formå at tilegne sig fri vilje, men at alle mennesker til gengæld kan stilles til ansvar for, om de arbejder hen imod at få fri vilje eller ej. Det samme må gælde for lærere. Lærere bør derfor kunne stilles etisk ansvarlig for om de arbejder på at få fri vilje eller ej. Gør de det, er de etisk ansvarlige lærere, men lykkes lærerne ikke med det, er de ikke etisk kompetente lærere, da de trods deres etiske ansvarlighed ikke kan formå at være gode eksempler for børnene de underviser, da deres direkte handlinger som børnen oplever ikke er ønskværdige at børnen imiterer.

I afsnittet *Hvornår kan et menneske holdes etisk ansvarlig?* blev det også beskrevet at en del af det at være etisk ansvarlig som menneske, er at være åben overfor muligheden for, at man selv er ikke selvforskyldt-umyndig på områder, man ikke selv er bevidst om, og at man derfor altid bør være åben for andre menneskers uopfordrede oplysning (evt. i form af kritik), da denne oplysning kan befri én fra en ikke-selvforskyldt umyndighed. En del af at blive en god lærer, der altid arbejder på at blive fornuftsvæsen, er altså, at læreren altid er åben for, at andre kan have viden og perspektiver, der eventuelt kan befri læreren fra en ikke-bevidst ikke-selvforskyldt umyndighed. Det er derfor essentielt at en lærer, både overfor børnene, kollegaer og forældre, er åben for at modtage kritik. Det kræver en robusthed i forhold til at kunne modtage kritik og en evne til ikke at lade ens eventuelle stolthed stå i vejen for ens egen mulighed for at kunne forbedre sig.

## Børnesyn

I følgende delafsnit beskrives det, hvorfor et *godt* børnesyn er essentielt i forhold til at være etisk kompetent til at undervise børn. Hertil vil det beskrives, hvad der menes med et *godt* børnesyn.

For at det er muligt at få en god maksime overfor barnet kræver det et godt børnesyn, da en persons vilje overfor et barn ikke kan være bedre end personens syn på barnet, da en persons opfattelse må danne grundlaget for personens intentioner. Et godt børnesyn der sikrer etisk behandling af børn, kræver muligvis en udvidelse af det kategoriske imperativ, som beskrevet i afsnittet *Børns etiske status*, da det er essentielt for etisk behandling af børn, at barnet både ses som en "human being" og "human becoming". Dette er essentielt, da den voksne med en forståelse af barnet som værende udelukkende "human becoming", kan komme til at gøre barnet til middel for sin, måske fejlslagne, forståelse af hvordan man opnår formålenes rige, som beskrevet i afsnit *Børns etiske status*. En problematik man undgår, hvis barnet gøres til formål i sig selv fra fødslen, jævnfør samme afsnit. Hvis en lærer på et givent tidspunkt vurderer at de to forståelser af barnet som værende en "human being" og en "human becoming" er modstridende, fordi læreren vurderer at etisk behandling af barnet i nutiden vil skade barnet eller dets dannelse på den lange bane, for eksempel ved at tvinge dem til at have matematik i skolen, så bør læreren vælge ikke at tvinge barnet til noget det ikke vil, medmindre det er til barnets eget bedste i nutiden og ikke i fremtiden. Dette vil udfoldes i det kommende afsnit *Børn og frihed*, om hvordan børn bliver frie.

### Den fag-faglige komponent

Den sidste komponent en lærer skal indeholde for at være kompetent til at undervise børn er den mere åbenlyse komponent: Læreren skal evne at formidle det faglige indhold til barnet på en meningsskabende måde for det specifikke barn. Dette er også en del af den etiske behandling af barnet, for som beskrevet indledningsvis i dette projekt, er at hjælpe barnet med at blive en livsduelig voksen også en del af at behandle et barn etisk.

### Opsummering – Undervisning og etisk dannelse

I følgende delafsnit vil det kort opsummeres, hvilke kvaliteter et menneske der er kompetent til at undervise børn indeholder.

Det at være kompetent til at undervise børn har både en generel og en relationsspecifik komponent: man skal generelt set have fri vilje, være et godt etisk eksempel, have et godt børnesyn, som man er villig til at få udfordret, samt have evnerne til at formidle sit fagstof på en letforståelig måde. Dertil er der en relationsspecifik komponent som handler om at være kompetent til at

møde det specifikke barns tilknytningsbehov på det specifikke tidspunkt, samt formidle det faglige indhold på en måde der er meningsskabende for det specifikke barn.

Hvis man formår at lave en skole hvor alle lærerne på en skole indeholder alle de kvaliteter der skal til for at give børnene de bedst mulige betingelser for at blive livsduelige på sigt, og hvor lærerne tilmed behandler børnene etisk i processen, samt udvikler barnet som etisk agent, er det ikke ensbetydende med, at man har sikret, at børnene på skolen bliver behandlet etisk. Rammerne og strukturen skal også være på plads for at det kan lade sig gøre reelt at facilitere en etisk skolegang. Hvilke rammer en skole skal have til rådighed for at kompetente lærere kan facilitere etisk skolegang for eleverne, vil beskrives i slutningen af dette projekt. I kommende afsnit vil det undersøges, hvordan man er en etisk lærer i rammer der ikke tillader etisk behandling af børn.

## Etisk lærer i rammer der ikke tillader etisk behandling af børn

I følgende afsnit vil det beskrives, hvilke egenskaber en lærer, der ikke har optimale rammer for etisk behandling af børn, skal have, for alligevel at kunne agere etisk alligevel. Som tidligere beskrevet er det svært for en lærer med de nuværende rammer at sikre at man får alle børnene i en classes tilknytningssamvittighed. Det vil derfor kort undersøges, hvordan man er en kompetent lærer, etisk set, i rammer der ikke tillader optimal oparbejdelse af tilknytning mellem børnene og læreren.

Dette vil gøres ved at trække paralleller mellem et eksempel Kant kommer med i bogen "*an answer to the question: what is enlightenment*" og det at være ansat som lærer et sted, som ikke giver én de optimale betingelser for etisk behandling af børn.

Kant beskriver i eksemplet en præst, der, i Kants optik, er forpligtet til at instruere sin menighed i overensstemmelse med de overbevisninger, den givne kirke, han eller hun er ansat under, har. Dette er præsten forpligtet til i Kants optik, da præsten er blevet ansat under de betingelser. Kant mener dog at præsten, som et tænkende menneske, er fri til, og også forpligtet til, at fortælle offentligheden om de fejl, han mener kirken laver, samt give forslag til hvordan disse kan bedres (Kant, 1784/2009, p. 5). Skal præsten prædike om noget han eller hun ikke tror på, skal han eller hun, i Kants optik, sige til dem han eller hun underviser, at det han nu underviser i, er det kirken, som præsten er ansat under, tror på, men at dette ikke er i overensstemmelse med præstens eget værdisæt eller overbevisninger. Præsten skal tilmed fortælle, at han eller hun ikke kan udelukke, at kirkens forståelse er den rigtige, hvis præsten altså ikke mener at kunne det. Mener præsten, at kirken, som han eller hun er ansat under, har en overbevisning, der modstridende med essensen i religionen, præsten selv tilslutter sig, bliver præsten nødt til at sige op (Kant, 1784/2009, pp. 5-7). I det følgende er det forsøgt at omsætte principperne bag denne forståelse af præstens forpligtelse over for først og fremmest menneskeheden og præstens samtidige forpligtelse over for den kontrakt han eller hun har indgået, til en folkeskolelærer der er ansat i den danske folkeskole på dens nuværende vilkår (Kant, 1784/2009, pp. 5-6).

En folkeskolelærer der kan stå inde for folkeskolens overordnede formål, men som mener, at de ikke har rammerne til at kunne udføre sit arbejde på tilfredsstillende vis, etisk og fagligt, kan med Kants forståelse fortsætte arbejdet, men læreren kan og bør kritisere vilkårene, også offentligt,

hvis det er nødvendigt, og eventuelt komme med alternative løsningsforslag. Når læreren i sit videre arbejde konfronteres med at skulle undervise i noget, han eller hun ikke kan stå inde for, eller på en måde, han eller hun ikke kan stå inde for, må læreren informere børnene om dette på en alderstilsvarende måde. Er folkeskolelæreren uenig i hvordan folkeskolen som helhed eller på den givne skole, han eller hun arbejder på, forsøger at leve op til folkeskolens formål, skal den givne lærer altså forblive ansat men samtidig forblive et frit tænkende menneske og kritisere folkeskolen, både internt og eksternt. Er den givne folkeskolelærer derimod grundlæggende uenig i folkeskolens formål, bør han eller hun finde et arbejde der er foreneligt med hans eller hendes overbevisning, da der intet andet etisk valg for denne lærer er end at sige op. Er folkeskolelæreren i tvivl, kan den givne lærer fortsætte med at udfordre arbejdspladsen og kritisere arbejdsvilkårene indtil læreren er afklaret.

Grundessensen i alle scenarierne er at læreren skal forblive et frit tænkende menneske med fri handleevne og med primær loyalitet over for menneskeheden som helhed, men samtidig indordne sig de rammer han eller hun er ansat under (Kant, 1784/2009, pp. 5-6).

Det at kunne forblive et frit tænkende menneske i rammer der ikke tillader én at handle optimalt i forhold til ens eget værdisæt, kræver at man kan håndtere presset ved at arbejde i uforenelige værdier uden kognitiv dissonans. Evnen til at forblive tro mod sin egen tankevirksomhed i rammer der ikke tillader dem fuldt udført i praksis, er derfor et af de karaktertræk der er essentielle i forhold til at være en kompetent folkeskolelærer i rammer der ikke tillader optimal behandling af børn.

## Børn og frihed

I følgende afsnit vil frihed i relation til børn og barndommen undersøges nærmere. Indledningsvist vil der argumenteres for, at etisk behandling af et barn i løbet af barndommen blandt andet er at give barnet frihed og selvbestemmelse. Hertil vil der argumenteres for, at når lærerne eller forældrene i et barns liv vurderer, at den etiske behandling af barnet går ud over at danne barnet til at blive livsdueligt eller etisk dannet på langt sigt, skal den etiske behandling af barnet i nutiden prioriteres over fremtidige scenarier. Herefter vil det forsøges at udlede, hvad der skal til for at lære børn at blive frie. Dette vil gøres ved at undersøge hvordan barnet lærer at blive myndig og selvledet, med Kants forståelse.

Friheden anses i projektet som værende fundamentet for at blive myndig, da det, som tidligere beskrevet i afsnittet *Hvornår kan et menneske holdes etisk ansvarlig?*, er fundamentet for at kunne lede sig selv, fri fra andres ledelse og af sine egne tilbøjeligheder. Det at blive fri er dermed også essentielt i forhold til at evne at handle etisk. I afsnittet *Human potential beings* blev det beskrevet, at børn, ifølge Kant, er human-potential-becomings, da børn er født med potentialet til at blive fornuftsvæsner. I afsnittet *Børns etiske status* blev det beskrevet, at børn, på grund af dette potentiale, potentielt indeholder det menneskelige allerede fra fødslen. Kant skriver følgende om fornuftsvæsnens selvdetermination:

*“Det, der tjener som objektiv grund for viljens selvdetermination, er målet; og hvis dette er givet af den blotte fornuft, så må det gælde ligeligt for alle fornuftsvæsner”* (Kant, 1785/1999, p. 86)

Kant mener altså at årsagen til viljens selvbestemmelse er målet og at den derfor må gælde for alle fornuftsvæsner. Kant må altså mene at fornuftsvæsner bør have selvbestemmelse. I afsnittet *Børns etiske status*, blev det udledt at det er mest sikkert i forhold til at behandle børn etisk i løbet af barndommen, at behandle dem som human beings, og ikke human becomings, så vidt muligt allerede fra fødslen. Af den årsag er det valgt at have særligt fokus på børns ret til selvbestemmelse. Dette er valgt, da børn eventuelt må have denne ret, da retten er givet af målet og da børn også, så vidt muligt, bør behandles som mål i sig selv, som beskrevet i afsnittet *børns etiske status*.

Som tidligere beskrevet anses etisk behandling af børn i dette projekt som værende tredelt: Barnet skal blive et godt etisk menneske gennem opdragelsen, barnet skal behandles etisk i løbet af barnets barndom og barnet skal blive en livsduelig voksen, der kan tage vare på sig selv i fremtiden. I afsnittet *Børns etiske status*, blev det konstateret, at det eneste mål en opdrager kan bruge et barn som middel til er dets egen fremtid og ikke eksempelvis formålenes rige. Dette betyder altså, at et barns barndom gerne må bruges som middel til at blive etisk dannet og en livsduelig voksen. En lærer eller en forældre til et barn kan dog finde sig selv i en situation hvor læreren eller forældrene vurderer, at de skal vælge imellem etisk behandling af barnet i nutiden og etisk behandling af den voksne barnet engang bliver. Dette kan f.eks. være i forhold til at tvinge barnet til at gøre noget, som læreren eller forældrene mener er det rigtige for barnet på langt sigt. I sådan en situation bør den voksne enten være meget sikker på, at den voksne vil tvinge barnet til, reelt set er det bedste for barnet. Er den voksne det mindste i tvivl, bør den voksne prioritere barnets ret til selvbestemmelse og dermed fraværet af tvang i barndommen. Årsagen til dette vil forklares med et eksempel: Et barn ønsker ikke at komme i skole. At lade barnet blive hjemme fra skole, når det ikke ønsker at tage af sted, er det rigtige at gøre i forhold til at ære barnets ret til selvbestemmelse. Ikke at tvinge barnet er også det rigtige at gøre i forhold til at danne barnet etisk, da barnet dermed får eksemplificeret adfærd, hvor man ikke udsætter andre for tvang, som beskrevet i afsnittet *Børns vej til at blive etiske agenter*. Til trods for dette kan det være uetisk behandling af den voksne barnet engang vil blive til, for hvordan kan barnet lære at tage ansvar for sit eget liv i fremtiden, hvis barnet ikke har fået en grunduddannelse, der gør barnet i stand til dette? Inden dette spørgsmål overhovedet er relevant, er det relevant at undersøge hvad der skal til, for at barnet kan tage ansvar for sit eget liv i fremtiden. Da ingen umiddelbart evner at se ud i fremtiden, er der ikke nogen, der er egentlig kompetent til at kunne svare på dette. Det er umiddelbart vanskeligt at argumentere for at det kan være etisk forsvarligt at gå på kompromis med den etiske behandling af børn i løbet af barndommen, hvis dette hverken gør barnet til et bedre menneske eller hjælper barnet i barnets fremtidige liv. Eksempelvis strejker mange børn i dag fra skole om fredagen for at demonstrere for klimahandling (Fridays for Future, u.d.). De demonstrerer med en meget valid pointe: Hvorfor skal de forberede sig til en fremtid, som de ikke ved om de har eller hvordan ser ud? Ved at strejke og sætte spørgsmålstegn ved, om det, der ellers bliver betragtet som obligatorisk for samfundsborgere i deres aldersgruppe, er børnene ved at dyrke nogen en af de

mest essentielle evner der skal til for at blive et etisk menneske i fremtiden; evnen til at benytte sig af sin forstand uden en andens ledelse, altså at blive myndig med Kants forståelse, som beskrevet i afsnittet *Hvornår kan et menneske holdes etisk ansvarlig?* Dette er naturligvis kun gældende hvis det antages at valget om at strejke bygger på barnets egen tankevirksomhed og ikke eventuelt den jævnalderorientering, som blev beskrevet i afsnittet *etisk dannelse udliciteret til klassekammeraterne*. Evnen til selvledelse som børnene, der strejker som konsekvens af deres egen tankevirksomhed, viser, bør, i en verden hvor man ønsker at opdrage myndige mennesker, altså ikke modarbejdes men opmuntres. At give børnene mulighed for selvbestemmelse er eventuelt en måde at opmuntre på.

Eksemplet med børn der strejker fra skole for at demonstrere for klimahandling, er eventuelt nemmere at vise støtte for, end barnet der ikke ønsker at have historie og eksempelvis lære om kalmarunionen, fordi barnet mener, at dette er irrelevant for ham eller hende og som derfor i stedet vil bruge sin tid på at tegne. Ikke desto mindre bør det samme princip gøre sig gældende. Ingen ved med sikkerhed hvordan barnets fremtid kommer til at se ud, og barnets eget bud på hvordan den kan komme til at se ud, kan være lige så godt som læringsplanernes bud.

En etisk skolegang bør eventuelt ikke blot lade være med at modarbejde børnenes egen selvbestemmelse og derigennem også begyndende selvledelse. Grundskolen kunne eventuelt facilitere en skolegang hvor børnene opmuntres til at tage sin egen selvbestemmelse på sig. Som beskrevet i afsnittet *Hvornår kan et menneske holdes etisk ansvarlig?* er myndighed evnen til at betjene sig af sin forstand uden en andens ledelse. Men hvordan hjælper man børn med at blive selvledende og derigennem myndige? Først vil der kigges på det modsatte, nemlig hvordan man, ifølge Kant, kan være helt sikker på ikke at lære at benytte sig af sin egen forstand uden andres ledelse:

*"Thus it is difficult for each separate individual to work his way out of the immaturity which has become almost second nature to him. He has even grown fond of it and is really incapable for the time being of using his own understanding, because he was never allowed to make the attempt. Dogmas and formulas, those mechanical instruments for rational use (or rather misuse) of his natural endowments, are the ball and chain of his permanent immaturity. And if anyone did throw them off, he would still be uncertain about jumping over even the narrowest of trenches, for he*



*would be unaccustomed to free movement of this kind. Thus only a few, by cultivating their own minds, have succeeded in freeing themselves from immaturity and in continuing boldly on their way” (Kant, 1784/2009, p. 2)*

Kant mener altså, at det kun er nogle få, der har formået at arbejde sig ud af umyndighed og lærer at tænke selv, da mennesket aldrig har fået lov til at gøre forsøget, og at mennesket derfor bliver fremmet over for disciplinen.

Dette gælder med stor sandsynlighed også i dag, da skolesystemet ikke faciliterede friheden til at tænke selv: At påstå at unge ikke har frihed til at lære at betjene sig af sin egen fornuft kan virke kontroversielt i en tid hvor fraser som *”de unge har så mange muligheder”* (eks: (Kristiansen, 2018)

) er herskende og der generelt virker til at være en forståelse af at ungdommen har meget frihed. Lektor i børnepsykologi ved institut for uddannelse og pædagogik Grethe Kragh-Müller siger følgende om livet i en institution:

*” Børn kan ikke selv bestemme, hvornår de skal op om morgenen, eller hvornår de skal afleveres – det skal de, når far og mor skal på arbejde. I daginstitutionen er det i vid udstrækning pædagoger, der tilrettelægger. Børn har nogen indflydelse, men jo ikke på alting. De spiser, når alle spiser, og de skal stå på legepladsen mellem 12 og 14 de fleste steder. I regn og sne og slud, uanset om de hader det eller fryser. Så skal de være der, indtil far og mor henter dem, og når de kommer hjem, skal der gøres en hel masse, indtil de skal i seng osv. Det er ikke meget »magt«, de har fået.”*

(Kragh-Müller & Holt Nielsen, 2014)

Her adresserer Grethe Kragh-Müller idéen om, at børn skulle have meget magt over deres eget liv og deres omverden. Grethe Kragh-Müller henviser godt nok til børnehavebørn, men øvrige børn har umiddelbart ikke flere muligheder end børnehavebørnene: Når børnene forlader børnehaven, venter der dem, i langt de fleste tilfælde, 10 års skemalagt obligatorisk heldagsskole, som beskrevet i afsnittet *Etisk dannelse udliciteret til klassekammeraterne*. Barnets hverdag ender altså, i de fleste danske børns tilfælde, med at være institutionaliseret de fleste af deres vågne timer fra omkring 1 års alder til de er tæt på myndige, som beskrevet i samme afsnit. Hertil er over halvdelen af

de omkring 10 år i folkeskolen planlagt, i forhold til hvad barnet skal fra skoletime til skoletime, samt læringsplaner med prædefinerede læringsmål for året. (Børne- og undervisningsministeriet, 2023) (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2023)

Umiddelbart har børn og unge i dag altså ikke meget frihed fra dag til dag til at tænke selv og selv forholde sig til hvad der er relevant for dem at bruge deres barndom på. De kan muligvis lære at klare sig godt indenfor det institutionaliserede liv og derigennem på sigt tilegne sig en masse valgmuligheder i forhold til uddannelsesvalg, men i løbet af barndommen i deres daglige liv har barnet altså ikke meget selvbestemmelse. Den danske institutionalisering faciliterer altså ikke umiddelbart et miljø der lærer børn at benytte sig af sin egen forstand, da der ikke er efterladt meget rum i hverdagen til det. Børn bliver dermed ikke givet muligheden til at prøve at tænke selv og der er derfor en risiko for at barnet vil blive *“incapable for the time being of using his own understanding, because he was never allowed to make the attempt”*, som Kant udtrykte det i ovenstående citat.

Alternativet til en næsten fuldstændig timet og tilrettelagt barndom, kan være fuldstændig frihed fra alle eksterne begrænsninger: Barnet bestemmer selv, hvad det vil lave til hver en tid, al læring foregår efter barnets ønsker og de voksne i barnets livs opgave rækker dermed ikke ud over velfærd og omsorg. Denne tilgang ville Kant dog ikke være tilhænger af:

*“... Man er blandt andet også kommet på den ide at ville lære børn alt ligesom i leg. Lichtenberg dvæler i en artikel i Göttingisches Magazin ved den vildfarelse, at man skal lære drenge alting gennem leg, og det uagtet, at drenge tidligt bør vænnes til en bestilling, fordi de engang skal indtræde i det praktiske liv. Resultatet heraf er helt forfejlet. Barnet skal lege, det skal have frie stunder, men det bør også lære at arbejde. Kultivering af dets legemlige færdigheder er ganske vist også positivt, lige så vel som kultiveringen af ånden er det, men de to former for kultivering må foretages på forskellige tidspunkter. Det er i forvejen en stor ulykke for mennesket, at det i så høj grad er tilbøjeligt til uvirksomhed. Jo mere et menneske har dovnet, desto sværere har det ved at bekvemme sig til at arbejde” (Kant, 1803/2020, p. 56)*

Kant henviser i citatet udelukkende til drengbørn, men det formodes at det samme gør sig gældende for pigebørn. Kant mener altså at børn skal have en balance mellem frie stunder, leg, og arbejde. Arbejde er, ifølge Kant, vigtigt, da børn på et tidspunkt skal deltage i det praktiske liv. Dette må formodes også at gøre sig gældende i dag, da et barn også skal være i stand til at få en hverdag til at hænge sammen, når det er blevet voksent og barnet derfor eksempelvis kan formodes at være dårligt stillet, næsten ligegyldigt hvilken vej i livet barnet vælger, hvis han eller hun forlader grundskolen uden at kunne eksempelvis helt basal læsning. Det er dog ikke sikkert, for som tidligere beskrevet er der ingen der ved præcis hvad der er relevant for et barn i fremtiden. Læreren kan dog facilitere en undervisning, på baggrund af en begrundet mistanke om at læsning er en relevant kompetence at tilegne sig, men læren og skolesystemet bør samtidig være åbne overfor det enkelte barns eventuelle indvendinger, så barnet får trænet sin evne til selvledelse og barnet ikke bliver udsat for unødigt tvang, som tidligere beskrevet.

Ud fra Grethe Kragh-Müllers forståelse af børnehævebørns hverdag, samt analysen af at den meget begrænsede frihed også kendetegner resten af barndommen, kan det formodes at balancen mellem frie stunder og arbejde, som Kant kalder det i citatet, måske er tippet så meget, at der nu ikke er rum til at lære at tænke selv og lege. Det er dermed muligvis fordelagtigt at skrue ned for mængden af skemalagte timer. Hvordan dette konkret kan gøres, beskrives nærmere i afsnittet *Den etiske skole*.

Kant skelner i mellem dannelse af de "*legemlige færdigheder*", som tilsyneladende skulle ske gennem leg, jævnfør forrige citat, og dannelse af ånden, som skulle ske gennem arbejde, han mener at begge dele er vigtige, men at disse har hver sin tid og sted. Det kunne dog tænkes at ikke kun arbejdet, men også legen kan kultivere ånden. Den frie leg, hvor barnet selv skal finde på hvad det foretager sig, kan eventuelt lige så godt lære barnet at tænke, så barnet ikke bliver fremmede for det som voksen. Denne form for kultivering af ånden som sker gennem leg, er dog ikke en form for kultivering som der kan sættes læringsmål op for, (for hvis man kunne ville barnets selvbestemmelse ikke kunne æres i processen), men muligvis ville vi blive overraskede over hvilken kultivering og moralisering der kunne komme når kontrollen over børns læring og liv slippes mere fri.

Som tidligere beskrevet har Kant selv lagt afstand til disciplin som en måde at moralsk danne børn på. Selvom disciplin umiddelbart ikke er en del af den danske selvforståelse og at der ikke umiddelbart er den samme form for direkte disciplinering til stede i skolerne som der var i fortiden (Den Store Danske Lex, 2012), er disciplineringen dog ikke forsvundet, men er erstattet af en strukturel disciplin. En strukturel disciplin hvor børn bliver tvunget til at bruge det meste af deres dage til noget de måske eller måske ikke synes er relevant, eller hvor det i hvert fald er irrelevant om de synes det de bruger dagene på, er relevant for dem eller ej.

Institutionalisering har med dens strukturelle disciplinering og manglende frihed til at børnene kan lære at tænke selv, ikke givet rum for at børn lærer at tænke. Børnene bliver dermed ikke i stand til at blive selvledet og danne sine egne maksimer for sine handlinger.

Vejen til en skole, der skaber rammerne for etisk behandling af børn, hvor børnene samtidig lærer at blive fri og tænke selv, er dermed muligvis at slippe noget af den strukturelle disciplinering og give mere frihed til barnet selv. Hvordan dette konkret kan se ud, beskrives nærmere i afsnittet *Den etiske skole*.

## Angst som uundgåelig konsekvens af at blive myndig og fri

I følgende afsnit vil der redegøres for hvorfor angst eventuelt er en uundgåelig konsekvens af en mere fri grundskole, hertil vil det undersøges hvordan en grundskole kan forholde sig til dette. Det vil tilmed diskuteres om, og i givet fald hvordan, en mere fri grundskole vil påvirke antallet af børn, der vil få den psykiske diagnose angst.

En kritik af at give børn mere frihed kan eventuelt være, at friheden er svær for børn at forholde sig til og håndtere, hvilket er en kritik, som Kierkegaard nok vil erklære sig enig i. Ifølge Kierkegaard kan det at opleve friheden medføre angst, da det at blive bevidst om sin egen frihed handler om at forholde sig til det, han kalder *intet*, hvilket, i Kierkegaards optik, uundgåeligt vil medføre angst (Kierkegaard, 1844-45/1991, p. 347-348). Det er altså vigtigt, at en grundskole, hvor børn har rum til at forholde sig til intet, tilmed lærer børnene at forholde sig til friheden og den angst, der følger med. Kierkegaard skriver følgende:

*Men hvilken Virkning har Intet? Det føder Angst. Dette er Uskyldighedens dybe Hemmelighed, at den på samme tid er Angst. Drømmende projekterer Aanden sin egen virkelighed, men denne Virkelighed er Intet [...] det [altså angst] er aldeles forskjelligt fra Frygt og lignende Begreber, der refererer sig til noget bestemt, medens Angst er Frihedens Virkelighed som Mulighed for Muligheden [...]” (Kierkegaard, 1844-45/1991, p. 347-348)*

Ifølge Kierkegaard forholder angsten sig ikke til noget bestemt, men til det Kierkegaard kalder for *mulighed for muligheden*. Den følelse der minder om, men som forholder sig til noget bestemt kaldes, i Kierkegaards forståelse, for frygt. Angsten handler, modsat frygten, for Kierkegaard lige præcis om det ubestemte, den kommer når der ikke er noget bestemt at forholde sig til, og personen i stedet skal forholde sig til *intet*, hvilket skoletid som et barn selv skal fylde ud, kan repræsentere for barnet. For Kierkegaard kommer angsten sammen med, at individet bliver bevidst om sin egen frihed og dermed sin egen ansvarlighed. Det at blive bevidst om sin egen frihed markerer altså starten på individets ansvarliggørelse eller i hvert fald individets bevidsthed om sin egen ansvarlighed, hvilket kan være angstfyldt (Kierkegaard, 1844-45/1991, pp. 347-349). For at kunne lære at

lede sig selv uden en andens ledelse og derigennem blive myndig, i Kants optik, er det essentielt at blive opmærksom på det Kant kalder for *"The duty of all men to think for themselves"* (Kant, 1784/2009, p. 3) og blive opmærksom på at man selv er ansvarlig for sit eget liv, sine handlinger og i sin måde at tænke på. I Kants optik forbliver mange umyndige hele livet fordi det er bekvemmeligt at lade en ekstern autoritet tænke og tage beslutninger for sig (Kant, 1784/2009, p. 1). For at kunne lære at lede sig selv, skal man altså, ifølge Kant, forstå at man ikke blot kan følge en skolelærer, en religiøs leder, en forælder eller en hvilken som helst anden persons ledelse og så derigennem blive fritaget fra ansvar. Kierkegaard ville muligvis sige det samme, men ville nok i stedet kalde denne udgang af umyndighed for, at man skal blive bevidst om sin egen ansvarlighed. For at blive myndig i Kants optik, kræver det altså at man konfronteres med frihedens mulighed og derigennem sit eget ansvar, hvilket, ifølge Kierkegaard, vil være en angstfuld proces. En angstfuld proces der ikke skal ses på som noget dårligt der skal undgås, men som en nødvendig proces for at kunne blive livsduelig og etisk ansvarlig.

Denne angst og bevidstgørelse af sin egen ansvarlighed, er formentlig ubehagelig at forholde sig til for alle mennesker, men det kan formodes, at især børn kan have svært ved at håndtere den. Dette bør dog ikke betyde at børns liv skal times og tilrettelægges en større del af deres liv for at undgå at forholde sig til intet og denne angst, for dette vil blot betyde en udskydelse af udfordringen, til et tidspunkt hvor barnet ikke på samme måde kan forvente støtte af forældre og lærere til at håndterer den. Ansvarliggørelsen bør ikke udskydes, for den er uundgåelig, børn skal i stedet konfronteres med den tidligt i livet, så de kan blive støttet igennem processen og kan fejle uden at det har fatale konsekvenser for dem selv eller andre. Kierkegaard skriver følgende om børns forhold til intetheden:

*"Hos Børn vil man finde denne Angst[...] som en Søgen efter det Eventyrlige, det Uhyre, det Gaa-  
defulde. At der gives Børn hos hvilke den ikke findes, beviser Intet; thi Dyret har den heller ikke, og  
"jo mindre Aand, jo mindre Angst"* (Kierkegaard, 1844-45/1991, p. 136)

Børns angst kan altså, ifølge Kierkegaard, ses i deres søgen efter det eventyrlige, det uhyre og det gådefulde. Dette kan forstås som at børn forholder sig til det ubestemte i frihedens mulighed ved

at lege med dets eksistens i en form for "præ-virkelighed", der kan danne rammerne for en virkelighed der kan tillade barnet at lege med konsekvenser, ansvarlighed og frihed. Børn forholder sig altså til angsten gennem deres leg. Er barndommen blevet timet og tilrettelagt i de fleste af barnets vågne timer, hvilket, som det tidligere beskrevet, i store træk er gældende for de fleste børns nuværende skolegang, har "*de frie stunder*", som Kant kalder dem, muligvis været få og legen har derfor ikke fået den nødvendige plads. Dette resulterer i at barnet først konfronteres med frihedens mulighed, når det institutionaliserede liv er ved at nå sin slutning, og barnet derfor først får mulighed for at lege med tanken om sin egen ansvarlighed, når barnet er tæt på ikke at være et barn længere og derfor forventes at være blevet ansvarlig.

Tidspunktet for afslutningen af det institutionaliserede liv svarer nogenlunde til det tidspunkt hvor det største antal unge har en angstdiagnose (Andersen, et al., 2021, p. 90), nemlig 16-24 år, hvilket kan indikere, at det er på dette tidspunkt, at de unge konfronteres med angsten. Men er diagnosen angst det samme som Kierkegaards forståelse af angst? Og er det så uundgåeligt at vokse op og blive et frit og ansvarligt menneske uden at få en psykisk diagnose med på vejen?

Diagnosen angst er ikke en specifik psykisk sygdom, men et paraplybegreb, som dækker over en række forskellige angsttyper. Organisationen ICD er ansvarlig for den internationale klassificering af sygdomme. ICD opdeler angst-diagnoserne i tre hovedgrupper: Akut og posttraumatisk belastningsreaktion, fobiske angsttilstande og andre angsttilstande. Alle de forskellige angstdiagnoser gives på baggrund af en række symptomer (Rosenberg, 2021). En person får altså en angstdiagnose, fordi han eller hun oplever en række symptomer, og ud fra disse symptomer falder personen i en kategori, som lever op til kriterierne for en diagnose. Man har altså angst fordi man oplever nogle bestemte symptomer som tilsammen udgør det, der pr. definition udgør diagnosen. Det kan altså ikke med sikkerhed siges, at man oplever de bestemte symptomer fordi man har angst, da det er beskrivelsen af symptomerne, der udgør diagnosen, og diagnosen dermed beskriver en tilstand, men ikke nødvendigvis forklarer hvordan eller hvorfor den er opstået. Diagnosen angst beskriver altså noget, men forklarer ikke noget. Man får altså en angstdiagnose fordi man oplever symptomerne, man oplever ikke nødvendigvis symptomerne fordi man har diagnosen. Det kan i

hvert fald ikke siges med sikkerhed, at den sidste årsagsforklaring også er gældende, blot fordi den første er.

Sammenlignes en patient, der har fået en angstdiagnose, med en patient, der eksempelvis har fået en KOL-diagnose, så oplever KOL-patienten måske vejtrækningsbesvær som symptom på den ødelagte lungevæv og forsnævring af luftvejene, som diagnosen også dækker over, men patienten har ikke fået vejtrækningsbesvær, fordi han eller hun har fået KOL. Patienten har i næsten alle tilfælde fået ødelagt lungevæv og forsnævring af luftvejen, og derfor fået KOL, på grund af at personen har røget eller været udsat for passiv rygning (Lange, 2021). Diagnosen KOL fungerer altså ikke som en god årsagsforklaring til hvorfor man har fået vejtrækningsbesvær, men beskriver blot et symptom der i sidste ende er kommet på grund af livsstilsfaktorer. På samme måde kan man ikke med sikkerhed bruge en persons symptombillede på angst og dermed diagnosen som årsagsforklaring, men udelukkende til at beskrive, og på den baggrund forhåbentlig give den rigtige behandling. Man kan altså ikke med sikkerhed sige at en person oplever nedsat livskvalitet eller indre uro, fordi personen har angst. Man kan derimod med sikkerhed sige at personen oplever disse symptomer på en angstdiagnose (Rosenberg, 2021). Selve diagnosen siger altså ikke noget om årsagen, undtagen de posttraumatiske angstdiagnoser (Rosenberg, 2021). Årsagen til de angstsymptomer der har udløst diagnosen kan eventuelt forestilles at være en hverdag, der for personen er svær at overskue, medfødte faktorer eller mere konkret et tidligere overgreb. Er årsagen til en angstdiagnose til gengæld uforklarlig for patient og fagpersonale, som ofte er tilfældet med generaliseret angst (Nielsen, 2022), så kan denne diagnosticering muligvis godt dække over at denne person er begyndt at forholde sig til *intet* og dermed er Kierkegaards forståelse af angst i dette tilfælde det samme som angstdiagnosen. Oplever patienten derimod symptombilledet fordi han eller hun har psykisk undertrykte erindringerne om tidligere overgreb, så kan det eventuelt siges at diagnosen mere dækker over en undertrykt frygt, med Kierkegaards forståelse. Dermed kan man ikke sige at statistikker over angstdiagnoser 1:1 kan sige noget om hvor mange der oplever det Kierkegaard mener er angst, da en angstdiagnose, for Kierkegaard, både kan være angst og frygt. Den angstdiagnose, der umiddelbart kommer tættest på at være forenelig med Kierkegaards forståelse af angst, er *generaliseret angst*, hvor de øvrige diagnoser mere forholder sig til noget bestemt og derfor vil falde ind under Kierkegaards forståelse af frygt. (Rosenberg, 2021) (Nielsen, 2022) Generaliseret angst er defineret som:



*"Ved generaliseret angst er man i en tilstand præget af bekymringer, som medfører konstant nervøsitet, anspændthed og ængstelse. Dette giver ofte også fysiske gener og vanskeligheder med at sove." (Nielsen, 2022)*

Generaliseret angst er altså en tilstand, hvor personen oplever konstant nervøsitet, anspændthed og ængstelighed, som påvirker personen på forskellig vis. Det er dog, som tidligere beskrevet, relevant hvad der er indholdet, årsagen eller den manglende årsag til symptomerne, før man kan sige om dette er angst eller frygt for Kierkegaard, men det kan formodes at nogle generaliseret angstdiagnoser eventuelt dækker over det Kierkegaard også ville kalde for angst.

Udover at angst er en psykisk diagnose, er det også en ganske almindelig følelse ligesom glæde, sorg eller vrede. Angstfølelsen beskrives i den danske ordbog som følger:

*"(vedvarende) ubehagelig, negativ følelse ved tanken om noget uønsket eller ubehageligt der ofte er svært at definere eller forklare viser sig fx som uro eller nervøsitet" (Det Danske Sprog- og Litteraturselskab, u.d.)*

Angst er altså en udefinérbar, ubehagelig følelse. Kierkegaards forståelse af angst er umiddelbart forenelig med ovenstående. Kierkegaard har eventuelt blot defineret det, der ifølge ordbogen er *"svært at definere"*, men som viser sig ved eksempelvis uro eller nervøsitet. Det kan være at det, der er *"svært at definere"*, er starten på bevidstgørelsen om frihedens mulighed og sin egen ansvarlighed. Følelsen angst, hvis denne angst ikke er rettet mod noget specifikt, er altså med stor sandsynlighed også forenelig med Kierkegaards angstbegreb.

Kierkegaards angstbegreb kan altså både dække over en ganske almindelig følelse, men kan eventuelt også være baggrunden for nogle angstdiagnoser. Dette kan dog ikke vides med sikkerhed, da det ikke kan vides, hvad der ligger til grund for en angstdiagnose, med den måde der diagnosticeres på idag. Kierkegaard skriver følgende om håndteringen af angst:

*"(...) ethvert Menneske har (...) at lære at ængstes, for at han ikke enten skal fortabes ved aldrig at have været angest, eller ved at synke i Angesten; hvor der derfor lærte at ængstes retteligen, han har lært det Høieste"* (Kierkegaard, 1844-45/1991, p. 234)

Ethvert menneske skal altså, ifølge Kierkegaard, lære at være angste, uden at denne angst overtager ens liv. Forskellen på om et menneske blot oplever følelsen angst eller får diagnosen angst på baggrund af bevidstliggørelse om egen frihed, kan altså eventuelt være forskellen på i hvor høj grad dette menneske har lært at ængstes uden at synke i angsten.

Det institutionaliserede liv, med meget lidt plads til at forholde sig til intet, forholde sig til sit eget selv og lege frit, kan altså muligvis være en del af årsagen til, hvorfor mange unge i dag får en decideret angstdiagnose omkring det tidspunkt det institutionaliserede liv slutter (Andersen, et al., 2021, p. 90). De har ikke lært at forholde sig til angsten i den "præ-virkelighed", legen tilbyder, men skal først rigtigt forholde sig til den, når det virkelig gælder og synker derfor ned i angsten.

En grundskole der sikrer etisk behandling af børn og som samtidig opfostrer etiske agenter, der er bevidste om deres egen ansvarlighed, sikrer altså, at der er plads til leg, da denne leg og barnets "*frie stunder*", som Kant kalder det, er mere etisk dannende end Kant giver det anerkendelse for i citatet på side 50. For at kunne give et barn frie stunder kræver det mindre skemalagt tid, og dermed et mindre pensum, samt en normering der kan sikre at barnet støttes i den frie leg uden at aktiviteten på forhånd er planlagt. I afsnittet *Den etiske skole* beskrives det mere konkret hvordan en grundskole kan facilitere dette, samt hvad det vil kræve på et mere strukturelt plan. Udover rammer, der kan facilitere de frie stunder for børnene, kræver det også af læreren at han eller hun kan rumme barnets ængstelighed, uden at ville få ængsteligheden til at gå væk og i stedet støtter barnet i at være i følelsen, så barnet selv bliver rustet til at gøre det i fremtiden. Dette vil beskrives nærmere i det kommende afsnit.

## Håndtering af angsten - tilhørsforhold essentielt for etisk dannelse

I følgende afsnit vil der argumenteres for, hvorfor det er essentielt, at et barn får en følelse af at hører til i en gruppe, f.eks. en skoleklasse, for at kunne blive etisk agent samt få evnen til at blive en livsduelig voksen, der kan tage ansvar for sit eget liv.

Når et barn ikke har lært at ængstes *retteligt*, altså lært at blive angst uden at få angst som sygdom, jævnfør forrige afsnit, kan det betyde, at barnet ikke har lært at klare sig selv og lede sig selv ved indgangen til voksenlivet: For ængstes barnet, er det overlevelsesinstinkterne der fylder og ikke den rationelle hjerne, der har kontrollen (Goleman, 1995, pp. 38-39).

Børn har ifølge Gabor Maté to grundlæggende behov udover de fysiske:

*"... when a child is born the child has two needs. Besides the physical. the first need is for attachment. (...) without that the human child does not survive (...) But we have another need as well which is for authenticity (...) But what happens to a child when the attachment need is not compatible with the need for authenticity? (...) what does a child do with that? If I give up my attachment for the sake of authenticity I lose my relationships on which my life depends therefore there is no question: What becomes suppressed is our authenticity" (Maté, 2019)*

Ifølge Gabor Maté vil et barn altså have et overlevelsesinstinkt til at undertrykke sit autentiske selv, for at få tilknytning, hvis de to behov opleves som modstridende. For at kunne lede sig selv uden en andens ledelse må det være essentielt at kunne være autentisk, da det må være umuligt at vide hvad man selv kan stå inde for, hvad man selv vil og hvad man selv tænker, hvis man ikke er i stand til at forholde sig til sine egne følelser eller tankevirksomhed, fordi de er blevet undertrykt i løbet af barndommen i forsøget på ikke at miste sin tilknytning til sine omsorgspersoner. Det er altså essentielt at de to behov ikke bliver modstridende, for at barnet bliver i stand til at blive et autentisk menneske, der kan forholde sig til sin egen individualitet, sit eget selvstændige ansvar og sin egen frihed. Undertrykker barnet sit autentiske selv i forsøget på at få tilknytning, forholder barnet sig til, hvordan barnet skal være for at blive elsket og ikke til hvordan barnet selv er og selv tænker. Dette modarbejder barnets evne til at lede sig selv uden en andens ledelse og dermed blive myndig i Kants optik, som beskrevet i forrige afsnit. Det er altså essentielt, at et barn får sit tilknytningsbehov opfyldt uden at skulle gå på kompromis med sin autenticitet. Det må altså

betyde i en klasse eller i en familie at de to behov skal kunne sameksistere og de voksne skal derfor have et stort fokus på, at barnet kommer til at få tilknytning uden at skulle gemme sin autenticitet væk. Professor Brené Brown skriver følgende om det at høre til:

*“If fitting in is about assessing a situation and becoming who you need to be to be accepted. Belonging, on the other hand, doesn’t require us to change who we are; it requires us to be who we are” (Brown, 2010, p. 232).*

Det at passe ind handler altså om, at tilpasse den man er på en måde, så man kan blive accepteret af gruppen, hvor det at høre til handler om at være den man er og så forhåbentlig blive accepteret for det. Det kræver en vis portion mod, for muligvis bliver man ikke accepteret for den man er, hvis man er sit autentiske selv, men tør man ikke vise sit autentiske selv, får man aldrig følelsen af at høre til. For viser man aldrig sit autentiske selv, men derimod prøver at være det man tror der skal til for at blive anerkendt overfor dem man ønsker at have et tilhørsforhold med, så får man muligvis lov til at være med i det specifikke tilhørsforhold men ikke som sig selv (Brown, 2010, p. 230-239). Tilhørsforholdet vil derfor med stor sandsynlighed aldrig blive trygt, da det altid vil indeholde frygt for at blive afsløret som værende sit egentlige ”uelskelige” autentiske selv. Angst vil derfor blive ved med at påvirke barnets evne til at blive selvledet.

Det er derfor vigtigt at en grundskole sikrer et trygt miljø, hvilket betyder at barnet får mulighed for at være med i gruppen uden at skulle prøve at være noget der ikke føles eller tænkes autentisk for barnet. Bliver barnet ikke rummet på det, lærer barnet ikke at forholde sig til det og blive selvledet. Hvordan dette konkret kan se ud, beskrives nærmere i afsnittet *Den etiske skole*.

## Hvorfor frihed er vigtigere end fagundervisning i grundskolen

I følgende afsnit vil der argumenteres for, hvorfor det er vigtigere at prioritere, at et barn lærer at blive fri end at barnet modtager fagundervisning, i forhold til at blive et livsdueligt og etisk menneske i fremtiden.

Kant mener at mennesket kan blive fremmet overfor at tænke selv, hvis mennesket aldrig har fået lov til det (Kant, 1784/2009, p. 2). Som tidligere beskrevet, har det institutionaliserede liv i Danmark med høj sandsynlighed faciliteret en barndom, der ikke giver børn rum til at lære at tænke selv uden en andens ledelse. Samtidig har et barn ofte ikke mulighed for at argumentere imod relevans af det givne fagområde han eller hun skal modtage undervisning i den givne dag, da læreren har planlagt undervisningen på baggrund af et pensum, som skal følges, ligegyldigt hvor godt det enkelte barn eventuelt argumenterer for irrelevansen af dette pensum (Børne- og undervisningsministeriet, 2023) (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2023)). Så muligvis har et barn mulighed for at stille spørgsmål, men ikke spørgsmål der kan tages reelt seriøst, da læreren, ligegyldigt hvor gode spørgsmål eleven stiller eller hvor godt eleven argumenterer, ikke kan ændre på rammerne, som eksempelvis de læringsmål eleven skal leve op til (Børne- og undervisningsministeriet, 2023) (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2023)).

Kant beskriver hvordan det ikke at måtte diskutere men bare skulle rette ind, er en restriktion imod frihed alle steder der umuliggør oplysning (Kant, 1784/2009, p. 3). Kant skriver følgende om hvordan menneskeheden bliver mere og mere oplyst med tiden:

*“For enlightenment of this kind, all that is needed is freedom. And the freedom in question is the most innocuous form of all – freedom to make public use of one’s reason in all matters. But I hear on all sides the cry: Don’t argue! The officer says: Don’t argue, get on parade! The tax-official: Don’t argue, pay! The clergyman: Don’t argue, believe!”* (Kant, 1784/2009, p. 3)

Kant mener altså at friheden til at måtte stille spørgsmål er den vigtigste for at menneskeheden på sigt bliver mere og mere oplyst. I respekt for oplysningen, både barnets individuelle men også menneskehedens fremgang, bør en skole altså kunne rumme, at et barn stiller spørgsmålstegn, ikke blot indenfor pensummets rammer, men også ved selve pensummet og dets rammer. Dette

må barnet gøre offentligt og da barnets verden, for de flestes vedkommende, i de første mange år af dets liv er mere afgrænset end voksnes, kan det eventuelt betragtes som *offentligt* for barnet at sætte spørgsmålstejn i eksempelvis sin skoleklasse. Oplever en grundskole et barn der sætter spørgsmålstejn ved dagens aktiviteter, som eksempelvis et barn der spørger "hvorforskal vi lære om Kalmarunionen?" bør barnet derfor mødes med forståelse for hvor godt et spørgsmål det er, og eventuelt også anerkendes for at turde udfordre. Er barnet ikke enig i relevansen af indholdet på dagens skema, bør barnet være i sin gode ret til at afveje bedrevidende svar som "*fordi du skal bruge det i fremtiden*", som det rene gætværk det er. Barnets gæt på hvad der bliver relevant for dem i fremtiden, kan være lige så godt som pensummets, for som beskrevet i afsnittet *Børn og frihed* er der ingen der reelt kan vide hvad fremtiden bringer for barnet, og barnets gæt og argumentation fortjener i det mindste at blive taget alvorligt.

Der kan dog argumenteres for, at barnet ikke engang behøver at kunne fortælle, hvad der skal erstatte dagens undervisning, hvis barnet anser indholdet som værende irrelevant for ham eller hende. For er indholdet af dagens skema irrelevant for barnet, er tiden godt brugt til at lade barnet få mulighed for at begynde at forholde sig til *intet*, som beskrevet i afsnittet *Angst som uundgåelig konsekvens af at blive myndig og fri*. Som beskrevet i afsnittet *Børn og frihed* betragter Kant det som en trussel mod selvstændig tænkning ikke at have fået lov til at tænke selv og samtidig mener Kierkegaard at børn forholder sig til frihedens mulighed igennem legen. Skemalagt undervisning fratager barnet denne mulighed, derfor skal der være en berettigende årsag til, at pensummet den specifikke dag er vigtigere end det, samt en berettigende årsag til at de voksne i det givne tilfælde ved bedre end barnet selv.

I stedet for at have fokus på at give børn en faglig grunduddannelse er det derfor mere givtigt at have fokus på, i første omgang, at støtte dem i at lede sig selv uden en andens ledelse, så grunduddannelsen i stedet har fokus på dannelsen af barnets karakter eller nærmere at understøtte barnet i selv at danne sin egen karakter. Faciliterer grundskolen ikke dette er der en risiko for at barnet bliver fremmet over for at tænke selv, bliver ikke-selvforskyldt umyndig og synker i angsten, når han eller hun afslutter den institutionaliserede del af sit liv, som beskrevet i de to foregående afsnit.

Hertil er det også en måde at sandsynliggøre at grundskolen ikke bliver indoktrinering, der modarbejder menneskehedens evne til at udvikle sig, men i stedet løbende tilskynder kommende generationer til selv at vurdere hvad der er relevant og irrelevant. På den måde er der alt andet lige en større sandsynlighed for at børn der forlader grundskolen er skolet i at sætte spørgsmålstejn, ikke kun indenfor et givet praksisfelt logikker på en måde, som tydeligt kan vurderes på bloom's taxonomy til en årlig eksamen, men som dagligt forholder sig til den verden de befinder sig i. Kant skriver følgende om den ældre generations etiske ansvar over for menneskeligheden;

*"one age cannot enter into an alliance on oath to put the next age in a position where it would be impossible for it to extend and correct its knowledge ... or to make any progress whatsoever in enlightenment. This would be a crime against human nature, whose original destiny lies precisely in such progress"* (Kant, 1784/2009, p. 6)

Kant mener altså ikke at en generation kan sætte den næste generation i en position, hvor det vil være umuligt for den næste generation at udvide viden og korrigere viden. Børn har i deres dagligdag ikke mulighed for at korrigere pensummet eller få fastsat nye læringsmål. Rammen for hvor meget obligatorisk skemalagt tid en grundskole pålægger børn, bør derfor også af denne årsag reduceres. Hertil bør læreren heller ikke skulle indordne sig prædefinerede læringsmål som barnet ikke kan ændre på. Lever et barn hele sin barndom i en institutionaliseret virkelighed, hvor barnet bliver fremmet overfor at tænke selv og dermed eventuelt bliver ikke-selvfor skyldt umyndig, er den ene generation måske i færd med at gøre det Kant kalder for "a crime against human nature".

## Relationsopbyggende bebrejdelse – vejen ud af den ikke-selvforskyldte umyndighed

I følgende afsnit vil der redegøres for, hvordan uopfordret oplysning kan bruges til at hjælpe børn med at blive myndige, samt hvordan man kan rette op på skaden, hvis barnet er blevet en ung voksen og stadig er umyndig, set med Kants forståelse af at være myndig. Som tidligere beskrevet er evnen til at tage imod oplysninger der eventuelt kan befri én fra en ikke-bevidst og dermed ikke-selvforskyldt umyndighed, en essentiel evne at have for at blive en kompetent lærer, da det generelt set er en essentiel evne at have for at udvikle sig moralsk, som beskrevet i afsnittet *Hvornår kan et menneske holdes etisk ansvarlig?*. Dette gør sig også, til en vis grad, gældende for børn. I det følgende vil det beskrives, hvordan bebrejdelse både kan være relationsopbyggende og medvirke til at et barn bliver etisk dannet, og hvordan bebrejdelse også kan have den stik modsatte effekt.

Som også beskrevet i afsnittet *Hvornår kan et menneske holdes etisk ansvarlig?*, kan mennesker generelt set ikke vide, hvad de ikke ved, at de ikke ved og det kan derfor aldrig udelukkes, at man er ikke-selvforskyldt umyndig - generelt set eller inden for nogle specifikke områder. Dette gælder især børn, som man umiddelbart kan forvente er ikke-selvforskyldt umyndige. Som beskrevet tidligere er oplysning vejen ud af den selvforskyldte umyndighed, børns umyndighed er ikke umiddelbart selvforskyldt da de ikke kan forventes at have forstanden til at vide hvilke oplysninger de skal søge. De oplysninger bør de voksne derfor give barnet. Det kan betyde, at den voksne bliver nødt til at gå ind og korrigere adfærd ved at give barnet oplysninger om eksempelvis andres følelser. Korrigerende adfærd og oplysninger der kan tage form som bebrejdelse er en praksis der umiddelbart har fået en negativ klang. Bebrejdelse af børn kan umiddelbart både være relationsopbyggende og etisk dannende, men det kræver at bebrejdelsen er alderstilsvarende og at den voksne har barnets tilknytning, samt at den voksne sætter et godt eksempel for barnet i forhold til at modtage bebrejdelse, alle tre elementer vil beskrives i det kommende.

Som tidligere beskrevet, i afsnittet *Børns vej til at blive etiske agenter*, skal den voksne have et barns tilknytning for at have gennemslagskraft over for barnet, derfor er det essentielt at relationen mellem den voksne, som bebrejder og barnet, der bebrejdes, er bygget på et tilknytningsforhold for at have nogen effekt. Tilmed skal relationen tillade at barnet også kan bebrejde den



voksne og at dette er konsekvensløst for barnet; fordi barnet bør have en følelse af at høre til ved den voksne, som beskrevet i afsnittet *Håndtering af angsten - tilhørsforhold essentielt for etisk dannelse*, så barnet kan udtrykke sin opfattelse og samtidig blive rummet for dette. Dette bevirker at den voksne får mulighed for at være det gode eksempel for barnet i forhold til at modtage bebrejdelse og den voksne samtidig selv får oplysning, der eventuelt giver den voksne mulighed for at udvikle sig moralsk, da barnets bebrejdelse eventuelt er berettigede, som beskrevet i afsnittet *Hvornår kan et menneske holdes etisk ansvarlig?* I afsnittet *Børns vej til at blive etiske agenter* blev det beskrevet at eksemplets kraft er en essentiel del af at lære børn at blive etiske. Ved at være et godt eksempel for barnet i forhold til at modtage barnets bebrejdelse positivt, kan det formodes at barnet lærer at det anses som værdifuldt at forholde sig reflekterende til sine egne handlinger og motiver, hvilket er en essentiel del af at blive moralsk, som beskrevet i afsnittet *Hvornår kan et menneske holdes etisk ansvarlig?*

Når tilknytningspersonen bebrejder barnet for dets handlinger, er det essentielt at denne korrigerende og oplysningerne er alderstilsvarende, eksempelvis kan man ikke forvente at et barn skal sætte sig i andres sted, før barnet er følelsesmæssigt modent til at sætte sig i andres sted uden at miste kontakten til sig selv: Børns hjerner evner ikke at rumme to modsatrettede følelser samtidig de første 5-8 år af deres liv (Burkitt, et al., 2017). Det må betyde, at hvis nogen har det anderledes end barnet, så kan barnet kun rumme en af de to måder at have det på, og som beskrevet i afsnittet *Håndtering af angsten - tilhørsforhold essentielt for etisk dannelse*, ved barnet instinktivt at det er afhængigt af relationen med sine tilknytningspersoner, og vil derfor vælge tilpasning frem for autencitet. Det må betyde, at et barn, der bliver sat i en situation hvor tilknytningspersonen beder barnet om at sætte sig i andres sted, altså muligvis vil gøre dette, men vil miste kontakten til sig selv i processen. Lærer man barnet at sætte sig i andres sted for tidligt, lærer man altså muligvis barnet at opfører sig *ordentligt* overfor andre, men ikke af de rigtige årsager og barnet lærer dermed ikke at blive etisk ifølge Kant, da det er maksimen bag en handling der afgør dens etiske værdi, som beskrevet i afsnittet *Kants etik*. Hertil er der en risiko for at tabet af kontakten med sin autencitet modarbejder at barnet får evnen til at lede sig selv uden en andens ledelse, som beskrevet i afsnittet *Børn og frihed*, og modarbejder at barnet får evnen til at få en følelse af at høre til, som beskrevet i afsnittet *Håndtering af angsten - tilhørsforhold essentielt for etisk dannelse*. Er bebrejdelsen ikke alderstilsvarende er der altså en risiko for at den medvirker negativt til barnets

evne til at blive myndigt og dermed ender med at have en negativ indflydelse på barnets etiske dannelse.

Indtil et barn er blevet følelsesmæssigt modent til at få oplysning om empati og dermed kan bebrejdes for sine handlinger overfor andre, bør barnet i stedet udelukkende mødes på barnets egne følelser, så barnet lærer sine følelser og tankevirksomhed at kende. På den måde skabes det bedst mulige fundament for at barnet lærer sig selv at kende og dermed bliver i stand til at tænke selv og lede sig selv uden en andens ledelse på sigt, som beskrevet i afsnittet *Børn og frihed*.

Når barnet har nået en alder hvor det kan rumme egne og andres følelser, bør barnet kunne bebrejdes, af samme årsag som at voksne bør kunne bebrejdes; det udvikler personens evne til at overveje egne motiver, udvikle sig etisk og muligvis blive opmærksom på områder hvor man er ikke-selvforskyldt umyndig, som beskrevet i afsnittet *Hvornår kan et menneske holdes etisk ansvarlig?*. Det kan eventuelt ligefrem betragtes som værende et kompliment at bebrejde et barn der er følelsesmæssigt modent til at modtage denne bebrejdelse, da det er at fortælle barnet at man anser dem som værende i stand til at sætte sig i andres sted, forbedre sine egne maksimer, samt at man har en tro på at barnet har, eller kan få, så meget kontrol over sine tilbøjeligheder, at han eller hun kan blive et fornuftsvæsen, der kan bebrejdes for sine handlinger, som beskrevet i afsnittet *Hvornår kan et menneske holdes etisk ansvarlig?*.

Donald Winnicott, børnelæge og psykoanalytiker, siger følgende om hvordan en mors syn på sit barn påvirker barnets syn på sig selv:

*“What does the baby see when he or she looks at the mother’s face? I am suggesting that, ordinarily, what the baby sees is himself or herself, In other words the mother is looking at the baby and what she looks like is related to what she sees there (...). I can make my point by going straight over to the case of the baby whose mother reflects her own mood or, worse still, the rigidity of her own defenses. In such a case what does the baby see?*

*Of course nothing can be said about the single occasions on which a mother could not respond. Many babies, however, do have to have a long experience of not getting back what they are giving. They look and they do not see themselves. There are consequences. [...]the baby gets settled in to the idea that when he or she looks, what is seen is the mother’s face. The mother’s face is not then a mirror” (Schact & Winnicott, 2007, p. 79)*

I citatet henviser Donald Winnicott udelukkende til mødre, men det formodes at det er relevant i forhold til alle, som barnet er tilknyttet til. Ifølge Donald Winnicott ser barnet altså sig selv spejlet tilbage, når han eller hun kigger på sin tilknytningsperson. Bliver barnet spejlet som en der er god og som ønsker og evner at have empati og tage ansvar for sine handlinger, kan det altså formodes at det også er det selvbillede barnet får.

For Kant kan det at blive etisk sammenlignes med det at blive god til så meget andet; man skal gøre det til en vane, da det med tiden bliver en vane at adlyde moralloven ligesom det kan blive til vane at underlægge sig lasterne (Kant, 1801/2018, p. 61). Er det en del af barnets selvopfattelse at han eller hun "er sådan en der kan tage ansvar for sine egne handlinger" er der muligvis større sandsynlighed for at barnet får for vane at følge gode maksimer over onde, hvilket er vejen til at styrke evnen til at vælge gode maksimer over dårlige, revolutionere tænkemåden og blive moralsk ifølge Kant, som beskrevet i afsnittet *Hvornår kan et menneske holdes etisk ansvarlig?* På den måde kan alderstilsvarende bebrejdelse hjælpe barnet med generelt set at udvikle et godt selvbillede og på sigt også en god karakter.

Er barnet ikke blevet godt under opdragelsen, handler det om, for barnet, når det er blevet voksent, om at gøre noget ved dette udgangspunkt, enten ved at forsøge at få den frie handleevne, ved at øve sig i at blive fri af sine tilbøjeligheder eller ved at tilvælge moralloven som sin øverste maksime, hvis personen allerede har den frie handleevne, som beskrevet i afsnittet *hvornår kan et menneske holdes etisk ansvarlig?* Det kan dog tænkes, at det kan være nødvendigt at forældre eller lærere bliver ved med at bebrejde den nu unge voksne, for at hjælpe personen ud af en ikke-selvforskyldt umyndighed.

Skal man bebrejde et barn eller en ung voksen er der altså tre områder der skal være på plads først: Har barnet stadig et tilknytningsbehov skal den der bebrejder barnet have barnets tilknytning, hertil skal den voksne der bebrejder være et godt eksempel for modtagelse af bebrejdelse og slutteligt skal bebrejdelsen være alderstilsvarende. Alt efter om disse tre betingelser er mødt eller ej, kan bebrejdelsen enten have negativ, positiv eller ingen effekt på barnets etiske dannelse.

## Den etiske skole

I følgende afsnit vil der samles op på hvilke etiske hensyn der bør imødekommes i en grundskole, der ønsker etisk behandling af børn som sit omdrejningspunkt, samt hvilke krav disse hensyn sætter til lærerne på skolen samt til skolens struktur. Disse krav og hensyn er blevet udledt gennem hele projektet og dette vil derfor blot være en opsamling. Efter opsamlingen vil der gives forslag til, hvordan en grundskole helt konkret kan imødekomme disse. Det er værd at understrege at dette blot er forslag og skal ses som sådan, da det anerkendes at der kan være flere måder at imødekomme de krav og hensyn, der er udledt til at muliggøre etisk behandling af børn.

Det første krav den etiske skole skal kunne imødekomme, handler om de voksne på skolens børnehensyn: Børn bør ses på som indeholdende den menneskelige natur allerede fra fødslen, da de er født med potentialet til at udvikle sig til fornuftsvæsner (eller det er ihvertfald mest sikker at antage at alle børn indeholder dette potentiale) som beskrevet i afsnittet *Børns etiske status*. Da børn indeholder denne menneskelige natur fra fødslen, bør børn fra fødslen behandles som mål i sig selv og børn bør derfor ikke bruges som middel til noget, heller ikke opdragerens forståelse af hvordan man når formålenes rige, da børnene dermed risikerer at blive gjort til middel for opdragerens bevidste og ubevidste idealer for *hvordan* menneskeheden opnår dette, som beskrevet i samme afsnit. Dette bevirker at de voksne i børnenes liv i stedet for at se på sin rolle i barnets opvækst som værende at bringe menneskeheden tættere på sin bestemmelse, skal den voksne, der står for faciliteringen af en del af barnets barndom, i stedet se på barnet som formål i sig selv og derfor primært vurdere sin egen etiske ageren over for barnet på samme måde som den voksne ville have gjort overfor andre voksne.

Barnet må dog godt bruges til middel til én ting: Barnets egen voksenhed, som også blev beskrevet i samme afsnit. Det er dog vigtigt at barnet behandles som formål i sig selv frem for som middel til sin egen voksenhed på tidspunkter hvor læreren er i tvivl om det ene hensyn ikke er foreneligt med det andet. Dette er fordi barnets voksenhed handler om en fremtidig tilstand, der ikke med sikkerhed kan forudses og det derfor heller ikke kan forudses hvordan en given behandling vil påvirke barnet på sigt. På den baggrund er det derfor mere sikkert at fokusere på nutiden, som beskrevet i afsnittet *Børn og frihed*.

Et andet krav, der er udledt i projektet, handler om hvordan opdragelse, etisk dannelse og undervisning ikke kan adskilles i de tidlige aldersgrupper. Dette er fordi gennemslagskraft er en forudsætning for at kunne undervise børn. Tilknytning er en forudsætning for at få gennemslagskraft over for børn og har man et barns tilknytning kan man ikke undgå at have påvirkning på barnets dannelse generelt set, da børnene følger dem de er tilknyttet tils eksempel, som beskrevet i afsnittet *Børns vej til at blive etiske agenter*. For at imødekomme dette hensyn skal læreren anerkende at han eller hun ikke kun er fagunderviser, men er en del af opdragelsen og læreren skal vælge at tage denne rolle til sig. Dette kræver at læreren formår at forstå børnenes tilknytningsbehov og møde børnene på disse. Hertil kræver det at læreren også er et godt etisk eksempel for dem. For at en lærer er et godt etisk eksempel, skal denne lærer selv være et fornuftsvæsen, der har underlagt sig moralloven. Dette betyder at læreren ikke blot skal være etisk ansvarlig, men være etisk kompetent. Som beskrevet i afsnittet *Hvornår kan et menneske holdes etisk ansvarlig?*, kan man betragtes som etisk ansvarlig hvis man arbejder på at blive et fornuftsvæsen, men for at være etisk kompetent skal man være et fornuftsvæsen med fri vilje, hvor ens direkte handlinger er i overensstemmelse med moralloven. Det er vigtigt at læreren er etisk kompetent, da læreren ellers ikke kan eksemplificere god adfærd over for børnene.

Det er tilmed vigtigt at den morallov som læreren har underlagt sig, er den udvidede forståelse af moralloven, hvor børn anses som værende formål i sig selv allerede fra fødslen, da læreren ikke kan eksemplificere overfor barnet, hvordan man behandler andre som formål i sig selv, hvis læreren ikke behandler det barn, han eller hun skal eksemplificere adfærd overfor, som formål i sig selv. Dette betyder blandt andet at læreren skal se tilknytningssamvittighed som en erstatning for disciplin, som beskrevet i afsnittet *Børns vej til at blive etiske agenter* og dette betyder tilmed at læreren bør anerkende barnets ret til selvbestemmelse og derfor bør imødekomme barnets ønsker ved eksempelvis at tilpasse undervisning og dagsplanlægningen herefter, som beskrevet i afsnit *Børn og frihed*.

Et tredje krav som de voksne på den etiske skole skal kunne leve op til, er at de skal kunne hjælpe børn med at håndtere den angst som retten til selvbestemmelse og den heraf affødte bevidsthed om egen ansvarlighed med stor sandsynlighed medfører, som beskrevet i afsnittet *Angst som uundgåelig konsekvens af at blive myndig og fri*. Dette betyder at læreren skal kunne facilitere et

rum hvor elever har følelsen af at høre til med Brené Browns forståelse af at høre til, som beskrevet i afsnittet *Håndtering af angsten - tilhørsforhold essentielt for etisk dannelse*.

Det fjerde krav, som de voksne på den etiske grundskole skal kunne leve op til, er at de kan formå at modtage bebrejdelse samt give barnet bebrejdelse. At kunne modtage bebrejdelse handler i høj grad om at være åben overfor muligheden for at man er ikke-selvforskyldt umyndig og har et oprigtigt ønske om at udbedre eventuelle blind-spots, som beskrevet i *afsnittet Hvornår kan et menneske holdes etisk ansvarlig?*. At kunne give børn bebrejdelse består af tre dele: Man skal være et godt eksempel for modtagelse af bearbejdelse, man skal have en tilknytning til barnet og man skal bebrejde alderstilsvarende. Alt efter om disse ting er på plads eller ej, kan bebrejdelsen have negativ, positiv eller ingen effekt på barnets etiske dannelse, som beskrevet i afsnittet *Relationsopbyggende bebrejdelse – vejen ud af den ikke-selvforskyldte umyndighed*.

Det femte krav, som de voksne på den etiske skole skal kunne imødekomme, handler om at de skal kunne håndtere at arbejde i rammer der ikke tillader etisk behandling af børn. Dette betyder blandt andet at den voksne skal kunne være i rammer der ikke tillader etisk behandling af børn uden at dette påvirker hans eller hendes eget etiske kompas, som beskrevet i *afsnittet Etisk lærer i rammer der ikke tillader etisk behandling af børn*. Det betyder samtidig at den voksne skal forlade skolen, hvis han eller hun ikke kan stå inde for skolens overordnet formål. Kan den voksne godt stå inde for dette formål, men mener vedkommende ikke at skolen faciliterer rammer der muliggør indfrielse af formålet, skal læreren turde at træde frem og kritisere dette, som også blev beskrevet i *afsnittet Etisk lærer i rammer der ikke tillader etisk behandling af børn*.

Det sjette krav, den etiske skole skal kunne imødekomme, er at lærerne på skolen er gode fagunderviser, både generelt set og over for det specifikke barn, som beskrevet i afsnittet *Den fag-faglige komponent*.

Et syvende krav, den etiske skole skal kunne imødekomme, handler om det strukturelle plan. Skolen skal kunne tilbyde rammer der muliggør at børnene har en gennemgående voksen, der har tid og rum nok med det enkelte barn, til at de reelt kan opnå at blive tilknytningsperson inden barnet

bliver jævnalderorienteret, som beskrevet i afsnittene *Børns vej til at blive etiske agenter* og *Etisk dannelse udliciteret til klassekammeraterne*.

Et ottende krav, som den etiske skole skal imødekomme, handler om at tillade barnet frihed, da frihed er essentielt for etisk dannelse, som beskrevet i afsnittet *Børn og frihed*. Dette betyder at læreren skal have mulighed for at give børnene frihed, hvilket betyder at læreren ikke skal forventes at følge et helt bestemt pensum med helt bestemte læringsmål, som også blev beskrevet i samme afsnit .

#### Læreruddannelsen - forslag til pensum

i det følgende delafsnit vil der komme med forslag til hvordan ovenstående krav kan imødekommes på en skole, der ønsker etisk behandling af børn som sit omdrejningspunkt, eller nærmere hvordan kurser eller læreruddannelsen vil kunne uddanne lærere, der kan imødekomme disse krav. I det efterfølgende afsnit vil der komme forslag til hvordan strukturen på en etisk skole eventuelt kunne se ud.

En læreruddannelse der ønsker at uddanne lærere der har etisk behandling af børn som sit omdrejningspunkt skal, jævnfør forrige afsnit, klæde de studerende på til at: Få et *godt* børnesyn, blive et godt etisk eksempel for barnet, blive bevidst om risikoen for selv at være ikke-selvforskyldt umyndig, få tilegnet sig fri vilje, møde børns tilknytningsbehov, kunne støtte børnene i at håndtere deres angst, kunne bebrejde børn alderstilsvarende, ikke at lade sit etiske kompas blive påvirket af mulighedernes kunst og slutteligt være en god faglærer.

Kravene omhandlende lærernes børnesyn og egen etiske dannelse kan i sidste ende udelukkende imødekommes af lærerens egen vilje, men der kan i uddannelsen af lærere indgå oplysning i form af undervisning eller facilitering af samtaler, hvor man sammen diskuterer sit børnesyn samt syn på egen rolle i elevernes opvækst. Hertil kan der drøftes hvilken værdi og rolle barndommen har. En del af denne undervisning og facilitering kan også indeholde en stillingtagen til etik på et mere overordnet plan, så den voksne klædes godt på til at være et godt etisk eksempel for barnet.

Denne undervisning vil forhåbentlig bidrage til, at den kommende lærer får den oplysning, han eller hun har brug for i forhold til få vakt en interesse i at undersøge og udvikle sit eget syn på børn og udvikle sig selv som etisk menneske. Undervisningen bør også facilitere en proces, der gør den kommende lærer bevidst om vigtigheden af at anerkende at han eller hun aldrig kan være sikker på at han eller hun er ikke-selvforskyldt umyndig indenfor nogle områder af sit virke som lærer eller i forhold til sin eksistens som menneske generelt set, og at læreren derfor altid skal være åben overfor den kritik der eventuelt kan rettes imod ham eller hende fra kollegaer, forældre og elever og at denne kritik derfor skal ses som en invitation til udvikling.

Gennem uddannelsen kan det give mening at den kommende lærer skal forholde sig til i hvor høj grad han eller hun reelt har fri vilje og hvis den kommende lærer har en lav grad af fri vilje, bør den kommende lærer forholde sig til hvad der skal til for at få fri vilje. Eksempelvis kan en kommende lærer have en tilbøjelighed til ikke at ville tage ansvar for sin egen ageren over for børnene, men i stedet foretrække at have konkrete retningslinjer, i forhold til hvordan læreren skal handle over for et barn for at være etisk. I så tilfælde skal den kommende lærer informeres om selv at tage dette ansvar for denne selvforskyldte umyndighed.

På uddannelsen bør den kommende lærer også lære hvordan han eller hun kan håndtere elevernes forventede angst, ved at den kommende lærer undervises i hvordan han eller hun faciliterer et trygt miljø, hvor børnene har mulighed for at *høre til* med Brené Browns forståelse, så børnene får de bedst mulige forudsætninger for at blive selvledende. Endnu vigtigere skal læreruddannelsen facilitere et miljø der tillader den lærerstuderende selv at *høre til* med Brené Browns forståelse, så den lærerstuderende selv får de bedst mulige forudsætninger for at blive selvledet og dermed et godt etisk forbillede.

Uddannelsen skal tilmed facilitere at de studerende får viden om forskellige udviklingsstadier og hvilke tilknytningsbehov børn, i grove træk, har på disse stadier, så læreren kan bebrejde barnet alderstilsvarende og så læreren på sigt kan formå at aflæse børnenes behov og møde dem, så han eller hun kan få gennemslagskraft over for barnet, så det reelt set er den voksne og ikke børnenes jævnaldrende, der kommer til at stå for barnets etiske dannelse, som beskrevet i afsnittet *Børns vej til at blive etiske agenter*. Det at lykkes med at få gennemslagskraft over for børn kræver dog



også at strukturen tillader dette, hvilken strukturel organisering af skolen, der kan facilitere at læreren får gennemslagskraft overfor børn, vil beskrives i kommende delafsnit.

Slutteligt skal læreren klædes på til at blive en god faglærer, der kan formå at formidle det faglige stof på en letforståelig måde for børnene, både generelt og i forhold til specifikke børn.

#### Den etiske skole - forslag til strukturen

I følgende delafsnit vil der gives forslag til, hvordan en etisk grundskole kan struktureres. Jævnfør starten af dette afsnit, bør en grundskole der ønsker etisk behandling af børn som sit omdrejningspunkt kunne tilbyde rammer der muliggør at børnene har mindst én gennemgående voksen der har tid og rum nok med det enkelte barn, til at den voksne reelt kan opnå at blive tilknytningsperson inden barnet bliver jævnalderorienteret. Hertil bør skolen kunne give lærerne rammer, til at give barnet frihed og selvbestemmelse, som beskrevet i kravene i starten af dette afsnit, hvilket betyder at læreren ikke bør forventes at følge et helt bestemt pensum med helt bestemte læringsmål.

For at det overhovedet skal kunne lade sig gøre for en voksen at få gennemslagskraft over for børnene i en skoleklasse er det vigtigt at disse børn ikke er blevet jævnalderorienterede inden de kommer på skolen og at de ej heller bliver det i løbet af skoletiden, som beskrevet i afsnittet *Etisk dannelse udliciteret til klassekammeraterne*. Er børnenes fokus allerede ved skolestart rettet mod de andre børn, frem for mod den voksne, kan det forventes at det er vanskeligt, selv for en etisk dannet lærer, som samtidig formår at læse børnenes tilknytningsbehov, at få gennemslagskraft overfor børnene. Disse problemer kan optimalt set løses ved at lade børnehave og grundskole være integreret, så det er de samme personer der følger børnene helt fra børnehavealderen og hele vejen op igennem deres skoletid. Personerne skal både være etisk dannede, formå at møde børnene på deres tilknytningsbehov og samtidig formå at undervise børnene, jævnfør kravene i starten af dette afsnit.

Ratioen mellem voksne og børn bør tilmed tillade, at sandsynligheden for at børnenes tilknytningssamvittighed rettes mod hinanden også bliver lav, som beskrevet i afsnittet *Etisk dannelse*

*udliciteret til klassekammeraterne.* Dette vil eventuelt kræve en normering i folkeskolen som minder om den der findes i børnehaven i dag. Tilmed skal lærerne ikke skiftes ud for hver fagtime, så børnene oplever én (måske maksimalt to eller tre) gennemgående tilknytningsperson(er) i løbet af dagen. Dette vil betyde at denne type skole vil være betydeligt anderledes end den grundskole folkeskolen danner rammerne for i dag. Det vil tilmed betyde, at lærerne skal være kompetente til at undervise i en bred palette af fag, samtidig med at de skal kunne imødekomme de krav til lærere som blev fremlagt i starten af dette afsnit. Dette er umiddelbart mange krav at have til en folkeskolelærer.

Et kompromis der ikke vil kræve de samme omlægninger fra det skolesystem vi kender i dag, men som samtidig vil imødekomme ønsket om at give læreren bedre mulighed for at få gennemslagskraft over for børnene, kan være at lade en person, som ikke nødvendigvis er lærer, følge den samme klasse igennem alle klassens skoledage igennem hele klassens skoletid, også selvom klassen skifter fag (og faglærer) i løbet af skoledagen eller selvom klasse går fra indskoling på mellemtrinnet. På den måde reduceres sandsynligheden for at børnene vil rette deres tilknytningssamvittighed imod andre børn, da der igennem alle skoledage og gennem hele skoletiden vil være en konsistent voksen. På den måde er der en voksen, der er der en lige så stor del af tiden, som børnenes klassekammerater er der, og da denne voksne, højst sandsynligt, er bedre i stand til at læse børnenes tilknytningssamvittighedsbehov, samt aktivt forsøger at gøre dette, er der en større sandsynlighed for at børnenes tilknytningssamvittighed vendes imod denne voksne fremfor de andre børn. Denne person vil fremover kaldes for primærpersonen. Det er essentielt at primærpersonen er etisk dannet, formår at møde børnenes tilknytningssamvittighedsbehov og generelt imødekommer alle kravene til en lærer, som blev opsummeret i starten af dette afsnit. Primærpersonen skal formå at få børnenes tilknytningssamvittighed og skal derigennem motivere børnene til at engagere sig, når der i de forskellige timer kommer forskellige faglærere ind for at undervise. Primærpersonen skal med sin ageren overfor børnene benytte sig af, at børnenes tilknytningssamvittighed er rettet mod ham eller hende, ved at vise at børnene er "gode" i hans eller hendes øjne, når de deltager i undervisningen faciliteret af en faglærer. På den måde behøver den enkelte faglærer ikke at bygge det samme fundament op for at få gennemslagskraft overfor børnene, fordi faglæreren eventuelt kan

få gennemslagskraft overfor børnene, i kraft af at primærpersonen viser børnene, at det, faglæreren faciliterer, er vigtigt, og primærpersonen derfor med sin oparbejdede gennemslagskraft overfor børnene, giver denne videre til faglæreren. Eventuelt kunne uddannelsen til primærperson gøres til en linje på læreruddannelsen eller en helt separat uddannelse.

Slutteligt er det vigtigt at en skole, der ønsker at behandle børn etisk, både giver børnene frihed i løbet af deres barndom, samt lærer dem at blive frie som voksen. Dette kræver at børnene har mulighed for at forholde sig til *intet* og har rum til leg, som beskrevet i afsnittet *Børn og frihed*. Dette kræver, at antallet af skemalagte timer reduceres kraftigt. På den måde får børnene mere rum til at forholde sig til frihedens mulighed i en afgrænset og tryk virkelighed. Herigennem lærer børnene at forholde sig til angsten uden at synke i den. De tilbageværende skemalagte timer skal barnet kunne sætte spørgsmålstejn ved relevansen af, hvor disse spørgsmål tages seriøst, som beskrevet i afsnittet *Børn og frihed*.

## Konklusion

En grundskole, der har etisk behandling af børn som sit omdrejningspunkt, bør have mindre fokus på fagundervisning og mere fokus på at hjælpe børnene med at blive myndige, med Kants forståelse af myndig, hvilket vil sige at barnet skal lære at lede sig selv uden en andens ledelse. For at lære dette skal barnet blandt andet have en balance mellem frie stunder og det Kant kalder for *lære at arbejde*, hvoraf de frie stunder er det vigtigste i forhold til at lære at tænke selv, da det er her barnet er *tvunget* til selv at forholde sig til sig selv og til det Kierkegaard kalder for *intet*. Den institutionaliserede hverdag som børn, i de fleste tilfælde, lever i, i dag, efterlader meget lidt rum til at lære at tænke selv i børnenes dag-til-dag liv og dermed også til at børnene lærer at forholde sig til intet, og til at have frihed og tænke selv. En skole, der lærer et barn at tænke selv og blive selvledet, giver plads til at barnet får rum til at tænke selv, i løbet af dets dagligdag, hvilket kræver at en stor del af barnets skoletid ikke skal være skemalagt.

Med mere frihed til at tænke selv og forholde sig til intet, vil der, i Kierkegaards optik, med stor sandsynlighed dukke en angst op ved børnene. En angst, der er en del af at blive bevidst om sin egen ansvarlighed og derfor skal denne angst håndteres tidligt og ikke undgås eller udskydes. Børnene skal lære at forholde sig til angsten ved, at der er plads til, at de kan få støtte til at forholde sig til frihedens mulighed i en "præ"-virkelighed som børnenes leg repræsenterer for dem, samt ved at børnene er i en social kontekst, eventuelt i form af sin klasse, der tillader dem at høre til, med Brene Browns forståelse af at *høre til*. For føler barnet at det skal tilpasse sig, og dermed ikke hører til, så gemmer barnet dele af sit autentiske selv væk, for at være en del af fællesskabet og i den tilstand vil barnet altid have en opmærksomhed på hvad andre mener, i frygt for at blive udstødt. Barnets rationelle hjerne vil, som konsekvens heraf, indtage passagersædet og barnet vil ikke have rum til at lære at forholde sig til, hvad barnet selv tænker og mener. Dermed bliver barnet ikke myndigt med Kants forståelse af myndig.

Hertil bør en skole, der ønsker at have etisk behandling af børn som sit omdrejningspunkt, være meget bevidst om, at tilknytning er en forudsætning for at have gennemslagskraft over for børn og at gennemslagskraft er en forudsætning for at kunne facilitere nogen form for læring for børnene. Det er derfor vigtigt, at en person, der skal facilitere læring for børn, formår at få tilknytning til dem. De, der har et barns tilknytning, er eksempler for barnet og vil derfor uundgåeligt også blive en del af børnenes etiske dannelse, både når de er bevidste om dette og når de ikke er det. Det er

derfor vigtigt at de, der underviser børn, selv er etiske mennesker og viser dette gennem deres adfærd, hvilket kræver at disse mennesker har fri vilje og er fornuftsvæsener, der er selvlovgivende under moralloven. Det er særligt vigtigt at tilknytningspersonen, gennem sin adfærd over for det specifikke barn, viser hvordan etisk behandling ser ud, hvilket kan være svært, da man kan løbe ind i den problematik, som Kant kalder for *opdragelsens største udfordring*, nemlig at udsætte et barn for tvang i forsøget på både at tæmme barnets hang til det onde og at lære barnet at blive fri. Denne udfordring kan Gabor Maté og Gordon Neufelds teori om tilknytningssamvittighed hjælpe med. Erstattes Kants disciplinering med tilknytningssamvittighed, kan barnets ønske om at være god i tilknytningspersonens øjne eventuelt erstatte tvang imod barnets frihed og barnet kan muligvis lære derigennem både at tæmme hangen til det onde, uden at dette går ud over barnets evne til og mulighed for at være fri og at lære at lede sig selv.

Tilknytningspersonens evne til at agere etisk overfor barnet afhænger i høj grad af personens syn på barnet. Tilknytningspersonens evne til at være et godt eksempel, og dermed være et positivt bidrag til den etiske dannelse af børn, kræver derfor et *godt børnesyn*. Et godt børnesyn er udledt til at være et syn på børn og barndommen som mål i sig selv og ikke som et middel til formålenes rige. Børnenes barndom er mål i sig selv og det eneste andet et barns barndom kan bruges som mål til, er dets egen voksenalder - ikke menneskehedens progression mod formålenes rige, som Kant ellers foreslår. Dette er fordi barnet med Kants tænkemåde risikerer at blive gjort til middel for opdragerens syn på hvordan der skal opdrages for at nå til formålenes rige. På tidspunkter hvor den voksne er i tvivl om hvorvidt den etiske behandling af børn, i løbet af den barndom, går på kompromis med den etiske behandling af den voksne barnet engang bliver, skal etisk behandling af barnet i nutiden vægtes højere end at barnet bliver livsduelig voksen og en etisk dannet voksen sigt, da det må erkendes at det aldrig kan vides med sikkerhed hvad fremtiden bringer.

En del af at lave en skole der giver betingelser for at etisk behandling af børn kan lade sig gøre, er at både børnene og de voksne kan stille hinanden etisk ansvarlige igennem bebrejdelse. Etisk bebrejdelse af børn består af tre elementer: Positive forbilleder for modtagelse af bebrejdelse, tilknytning og alderstilsvarende bebrejdelse. Alt efter om disse tre elementer er på plads, kan etisk bebrejdelse af børn have positiv, negativ eller ingen effekt.

Børn bør tilmed have ret til the *freedom of questioning*, da børn i tvivlstilfælde altid skal behandles som fornuftsvæsener med selvbestemmelse. Børns spørgsmål skal derfor tages seriøst og for at de

reelt kan blive det, kræver det, at børnene kan stille spørgsmål til dem, der har beslutningsretten og ikke blot dem der udfører det, der er besluttet. Derfor skal lærerne have frihed til at ændre i pensum og give et barn fri.

En stor del af det der er afgørende for, at børn behandles etisk, er ikke noget der kan laves regler for eller laves en struktur for at sikre, for dette handler om lærerne og andet skolepersonales vilje og evne til at sætte denne vilje igennem til handling, generelt set og over for det specifikke barn. Det er altså kun det specifikke skolepersonale, der reelt set kan sikre denne del af at lave en skole, der ønsker etisk behandling af børn som sit omdrejningspunkt. Uddannelse af personalet kan eventuelt sandsynliggøre at de får et godt børnesyn, en god intention over for barnet, at de formår at få fri vilje og at de evner at modtage bebrejdelse og kan møde det enkelte barns tilknytningsbehov. På et strukturelt niveau kan mindre skemalagt tid samt en struktur, hvor personalet har mulighed for at bygge et tilknytningsbånd med eleverne danne rammerne for mere etisk behandling af børn. Dette vil eventuelt kræve en mindre barn-til-voksen-ratio og mindre udskiftning af personalet i løbet af barnets skoletid, samt i løbet af barnets skoledag. Dette kan løses ved at den samme voksne er til stede i løbet af hele barnets skoledag samt i løbet af hele barnets skoletid.

De betingelser der skal være opfyldt for at muliggøre etisk behandling af børn i grundskolen er sammenfattet som følgende: For det første skal lærerne på skolen have et godt børnesyn, hvilket betyder en udvidelse af det kategoriske imperativ til at omfattet børn som fornuftsvæsener. For det andet er det en betingelse at de voksne i børnenes liv, heriblandt lærerne, ikke ser deres egen rolle i børnenes liv som værende at bringe menneskeheden tættere på formålenes rige, men at derimod opfatter børn og selve barndommen som et formål i sig selv. Dette med undtagelse af tilfælde hvor barnets barndom bruges som middel til dets egen voksenalder. I tvivlssituationer skal barnet i barndommen altid prioriteres over barnets fremtidige voksne selv. For det tredje skal lærerne på skolen anerkende at opdragelse, etisk dannelse og undervisning af børn ikke kan skilles ad. Læreren skal derfor også påtage sig rollen som etisk forbillede og opdrager. Det betyder at lærerne skal formå at få barnets tilknytningssamvittighed og samtidig være et godt etisk forbillede for barnet ved at være etisk kompetent - hvilket ikke er det samme som etisk ansvarlig. For det fjerde skal børnene have frihed og selvbestemmelse, samt hjælp til at håndtere den angst som

dette medfører. For det femte skal lærerne kunne give relationsopbyggende bebrejdelse som består af tre dele: At være etisk forbillede for modtagelse af bebrejdelse, hvilket betyder at man skal være bevidst om at man eventuelt selv er ikke-selvforskyldt umyndig, have tilknytning til barnet og bebrejde alderstilsvarende. For det sjette skal lærerne på skolen kunne arbejde i rammer, der ikke tillader at deres eget syn på etik udfoldes fuldstændigt, uden at dette påvirker deres etiske kompas. For det syvende skal lærerne på skolen være gode fagundervisere generelt set og i forhold til de specifikke børn. Slutteligt skal der, for at kunne muliggøre etisk behandling af børn, kunne tilbydes rammer der giver mulighed for at børnene kan have en gennemgående tilknytningsperson gennem sin skoletid.

## Bibliografi

### Bøger

Brown, B., 2010. *The gift of imperfection*. s.l.: Hazelden Publishing & Educational Services .

Gibran, K., 1923/2018. *The Prophet*. s.l.:Aionas .

Goleman, D., 1995. *Følelsernes intelligens*. 1. udgave, 16. oplag red. København: Borgens Forlag.

Kant, I., 1784/2009. *An Answer to the question: What is Enlightenment?*. London: Penguin Group.

Kant, I., 1785/1999. *Grundlæggelse af sædernes metafysik. Oversat af Tom Bøgeskov*. København: Hans Reitzels Forlag .

Kant, I., 1801/2018. *Om det radikale onde i den menneskelige natur. Oversat af Chrom Jacobsen*. København: DET lille FORLAG.

Kant, I., 1803/2020. *Om pædagogik*. Aarhus: Forlaget Klim.

Kierkegaard, S., 1844-45/1991. *Samlede værker bind 6 - Philosophiske Smuler \* Begrebet Angst \* Tre Taler ved tænkte Leiligheder*. København: A.B, Drachmann / Nordisk Forlag.

Kierkegaard, S., 1844-45/1991. *Samlede værker bind 6 - Philosophiske Smuler \* Begrebet Angst \* Tre Taler ved tænkte Leiligheder*. København: Tre Taler ved tænkte Leiligheder. København: A.B, Drachmann / Nordisk Forlag..

Kierkegaard, S., 1847/1991. *Søren Kierkegaards samlede værker bind 12. Kjerlighedens Gjerninger*. København: Nordisk Forlag A.S. Copenhagen

Maté, G. & Neufeld, G., 2004/2022. *Dit barn har brug for dig*. Ballerup: Skjødt forlag.

### Udgivne artikler

Burkitt, Esther, et al. "Children's Understanding of Mixed Emotions in Self and Other: Verbal Reports and Visual Representations." *Infant and Child Development*, vol. 27, no. 3, 2018, <https://doi.org/10.1002/icd.2076>.



Feldman, Ruth, et al. "Maternal-Preterm Skin-to-Skin Contact Enhances Child Physiologic Organization and Cognitive Control Across the First 10 Years of Life." *Biological Psychiatry* (1969), vol. 75, no. 1, 2014, pp. 56–64, <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2013.08.012>.

Narvaez, Darcia. "Blog Watch Dangers of 'Crying It Out': Damaging Children and Their Relationships for the Long-Term." *Clinical Lactation*, vol. 3, no. 1, 2012, pp. 32–35, <https://doi.org/10.1891/215805312807010827>.

Schact, Lore. "The Mirroring Function of the Child Analyst." *Journal of Child Psychotherapy*, vol. 7, no. 1, 1981, pp. 79–88, <https://doi.org/10.1080/00754178108255018>.

## Websteder

Andersen, S. H., Ladenburg, J. & Dyssegaard, P. S., 2021. *Danskernes mentale sundhed*. [Online] Available at: [https://bedrepsykiatri.dk/wp-content/uploads/2020/12/RFF\\_Danskernes-mentale-sundhed-2020.pdf](https://bedrepsykiatri.dk/wp-content/uploads/2020/12/RFF_Danskernes-mentale-sundhed-2020.pdf) [Senest hentet eller vist den 25 6 2023].

Børne- og undervisningsministeriet. (2023). *Emu*. Hentet fra Kristendomskundskab Fælles Mål: [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_FællesMål\\_Kristendomskundskab.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FællesMål_Kristendomskundskab.pdf)

Danmarks Statistik. (2014). *Børnepasning mv*. Hentet fra Nyt fra Danmarks Statistik: <https://www.dst.dk/Site/Dst/Udgivelser/nyt/GetPdf.aspx?cid=19245> [Senest hentet eller vist den 12 10 2023].

Den Store Danske Lex. (2012). *Den Store Danske Lex*. Hentet fra den sorte skole : [https://denstore-danske.lex.dk/den\\_sorte\\_skole](https://denstore-danske.lex.dk/den_sorte_skole) [Senest hentet eller vist den 05 06 2022].

Det Danske Sprog- og Litteraturselskab , u.d. *Den Danske Ordbog*. [Online] Available at: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=angst&tab=for> [Senest hentet eller vist den 05 06 2022].

Det Danske Sprog- og Litteraturselskab, u.d. *Den Danske Ordbog*. [Online] Available at: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=angstens> [Senest hentet eller vist den 25 6 2023].

Fridays for Future, u.d. *Fridays for Future*. [Online] Available at: <https://fridaysforfuture.org> [Senest hentet eller vist den 25 6 2023].

Kragh-Müller, G. & Holt Nielsen, K., 2014. *Hvad optager forskeren?*. [Online]  
Available at: <https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Asterisk/72/Asterisk-72-s24-25.pdf>  
[Senest hentet eller vist den 25 6 2023].

Kristiansen, A. M. (2018). »I unge har jo så mange muligheder«. Hentet fra Information:  
<https://www.information.dk/debat/2018/02/unge-saa-muligheder>

Lange, P., 2021. *KOL, årsager til*. [Online]  
Available at: <https://www.sundhed.dk/borger/patienthaandbogen/lunger/sygdomme/kol/kol-aarsager-til/>  
[Senest hentet eller vist den 25 6 2023].

Mandela, N. (8. 5 1995). *Address by President Nelson Mandela at the launch of the Nelson Mandela Children's Fund, Pretoria*. Hentet fra Nelson Mandela Foundation: [http://www.mandela.gov.za/mandela\\_speeches/1995/950508\\_nmcf.htm](http://www.mandela.gov.za/mandela_speeches/1995/950508_nmcf.htm)

Maté, G., 2019. *Gabor Maté – Authenticity vs. Attachment*. [Online]  
Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=l3bynimi8HQ>

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. (2023). *Dansk - Fagformål for faget dansk*. Hentet fra Emu: [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_FællesMål\\_Dansk\\_10.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FællesMål_Dansk_10.pdf)

Nielsen, R. E., 2022. *Generaliseret angst, oversigt*. [Online]  
Available at: <https://www.sundhed.dk/borger/patienthaandbogen/psyke/sygdomme/angsttilstande/generaliseret-angst-oversigt/>  
[Senest hentet eller vist den 25 6 2023].

Rosenberg, R., 2021. *Diagnostik af angst*. [Online]  
Available at: <https://pro.medicin.dk/Sygdomme/Sygdom/318143>  
[Senest hentet eller vist den 05 06 2023].

Skole og Forældre. (2014). *Undervisningspligt*. Hentet fra Skole og Forældre: <https://www.skole-foraeldre.dk/artikel/undervisningspligt>

Skole og Forældre. (2019). *Elevernes timetal*. Hentet fra Skole og Forældre: <https://www.skole-foraeldre.dk/artikel/elevernes-timetal>