

”Der er to ting, der fylder mig med ærefrygt: stjernehimlen over mig og moralloven i mig”. (Kant)<sup>1</sup>

### 1. INDLEDNING

Når jeg genkalder mig nogle af de situationer, jeg har oplevet ved at hente og bringe min 4-årige datter i børnehave, hører jeg for mit indre øre mange kommentarer, der indeholder moralske aspekter. Kommentarer udtalt af børn, forældre og pædagoger i flæng. Kommentarer som: *det kan du ikke være bekendt - man er en dårlig kammerat, når man slår – lad være med at skubbe, vi skal alle sammen være her – Valdemar bliver da ked af det, når han ikke må være med – du skal ikke bestemme over mig.*

Hverdagskommentarer, der udspiller sig både i børnemiljøer og på hjemmefronten, og eksempler, der fortæller mig, at moralske landkort udfoldes overalt og af både store og små aktører.

For at få en forståelse af, hvad moral er og hvordan den udvikles, tager jeg en dyb indånding og vender blikket indad og omkring mig, for i litteratur og praksis at undersøge den tilsyneladende allestedsnærværende moral, i bredden som dybden.

Jeg har to grunde til at afrunde min pædagogiske diplomuddannelse i psykologi med en opgave om børns moral og moraludvikling. For det første har jeg en gryende forståelse af, at udviklingen af moral sker i en vekselvirkende proces mellem et barn og dets omgivende aktører, hvor gensidig respekt, medmenneskelighed og social tilknytning er indflydelsesrige elementer.

For det andet er dette tema i samklang med den røde tråd igennem mine tidligere pd-opgaver. Denne røde tråd er *synshandicappede børn og unges udviklings- og tilværelsesaspekter, set med psykologiske optikker.*

Mit perspektiv er altså ikke udelukkende generelt, men særligt på den måde, at jeg ønsker at kaste lys over sammenhængen mellem moral og social tilknytning/adfærd i børnehavemiljøer, hvor der er både seende og synshandicappede børn. Således en forsigtig arbejdshypotese, der lyder: Kan en større forståelse for de vekselvirkende sammenhænge mellem moraludvikling og social tilknytning fra pædagogers side have en fremmede indvirkning på de synshandicappede børns sociale kognition<sup>2</sup>? Denne arbejdshypotese, fordi der fra flere sider<sup>3</sup> udtrykkes bekymring om, hvorvidt synshandicappede børn kan udvikle sociale færdigheder og indgå i ligeværdige relationer med jævnaldrende, seende børn.

At jeg har interesse i blinde og svagtseende børns miljøer, skyldes, at jeg adskillige gange har undervist pædagoger og forældre med tilknytning til synshandicappede børn og bemærket behovet for nytænkning, især i en tid, hvor stort set alle blinde og svagtseende børn integreres/inkluderes<sup>4</sup>, og hvor støttepædagoger og bekymrede forældre for-

---

<sup>1</sup> Pahuus, Mogens: Psyke og Logos, temanummer om Moral, Dansk Psykologisk Forlag. Her citerer Mogens Pahuus det gamle Kant-citat. Side 358

<sup>2</sup> Social kognition skal her forstås som evnen til at erhverve og anvende viden og erfaringer i sociale sammenhænge. Kilde: Mogens Hansen m.fl., Psykologisk-pædagogisk ordbog, 14. udgave, 2003, s. 228

<sup>3</sup> Den udtrykte bekymring har jeg adskillige gange lyttet til under konferencer og debatter, hvor såvel psykologer, forældre og pædagoger, alle med tilknytning til synshandicappede børn har deltaget.

<sup>4</sup> Se Niels Egelund et al Specialpædagogik i en brydningstid, Systime, 2000. I kapitlet ”hvornår er specialpædagogikken på vej hen” beskrives hvordan blinde børn i løbet af 1970erne integreres sivende, efter et stigende ønske fra forældres side, og at integration bliver fast hverdag i løbet af 1980erne. I modsætning

holder sig entusiastisk, men famlende over for ”projektet” at gøre det synshandicappede til et socialt velfungerende barn.

Sekundært vil jeg nævne, at min situation er speciel, da jeg selv er blevet blind på grund af en fremadskridende øjensygdom. Dette gør, at jeg ikke kan se stjernehimlen over mig, hvilket måske bestyrker min interesse for udforskning af moral, der indtil nu nærmest har ligget som en samvittighedsrelateret tavs viden om, hvad der er rigtigt og forkert.

## 2 PROBLEMFORMULERING

Hvordan udvikler børn moral og moralfølelse, og kan en højnet psykologisk-pædagogisk forståelse af de vekselvirkende sammenhænge mellem moraludvikling og social tilknytning overhovedet skabe et vækstmiljø for både seende og ikke – seende børn i et senmoderne samfunds institutioner?

## 3 VALG OG OVERVEJELSER

Jeg har i denne opgave valgt at triangulere imellem Kristeligt Dagblads temanummer om moral, et udviklingspsykologisk teoriafsnit og en kvantitativ undersøgelse. Intentionen med dette valg er, at sætte begreber og synsvinkler i spil. Ligesom jeg ønsker at afdække og pege på sammenhænge mellem børns moraludvikling og deres sociale færdigheder i forskellige systemer.

Mine øvrige pd-opgaver har åbnet mine øjne for, at psykologiske teorier bør ses i sammenhæng med den tid og det samfund, de opstår i. Derfor vil der i denne opgave løbende være en sociologisk vinkel, da jeg mener, at sociologer som Lars Quortrup og Anthony Giddens har ret i, at ”man ikke kan forstå mennesket, hvis man ikke forstår den tid, som mennesket lever i<sup>5</sup>”.

Jeg har afgrænset emnet til moral og moraludvikling og tager således ikke det etiske aspekt med. Moral og etik nævnes hyppigt i flæng, og betyder ifølge Willemoes Knudsen<sup>6</sup> sæd og skik. I filosofien skelnes der imellem de to begreber, således at moral defineres som den faktiske handling, mens etik er at betragte som en filosofisk fundering af den konkrete moral<sup>7</sup>.

## 4 MORAL

Moral er et plus-ord i tiden, og jeg har i det nedenstående valgt at tage 5 citater med fra Kristeligt Dagblads moral-serie. For at illustrere nogle af de holdninger, der rører sig i det danske land 2004, og som endvidere relaterer sig til denne opgave.

”Et samfund i hastig forandring risikerer at miste sin samhørighed og klare grundlæggende værdier. Men uden fælles værdier smuldrer samfundet. Den ny tids individualitet kredser bestandigt om dette svære valg - enten at slå over i egoisme og griskhed, eller i

---

til den tidligere segregering på særskoler. Integration dækker over, at et barn *udenfor* skolen, skal *ind i* skolen, hvor nutidens *inkluderende* skole dækker over, at bl.a. blinde børn skal være i skolen fra starten og blive der.

<sup>5</sup> Se Det hyperkomplekse Samfund, Lars Quortrup, Nordisk Forlag, 2.udgave, 3. oplag, 1998 og Modernitetens konsekvenser, Anthony Giddens, Hans Reitzels Forlag 1994.

<sup>6</sup> Knudsen, Kirsten Willemoes: Moral ved årtusindeskiftet, Speciale i Almen Pædagogik, Danmarks Lærerhøjskole, 2000.

<sup>7</sup> Esben Jerlang siger ”det kan være svært at forholde sig til moral og etik, men nogle filosoffer mener, at etik forholder sig til et ”hvad” og ”hvorfor”, hvor moral forholder sig til et ”hvordan”. Esben Jerlang, Socialisering og habitus, Socialpædagogisk bibliotek, 2000

en ny spændende ansvarsbevidsthed, hvor det enkelte menneskes talent kan udfolde sig helt, uden at det går ud over andre. Derfor var - og er - det vigtigt at tale om, hvordan vores handlemåde som individer og som samfund skal være. Mange mennesker føler i dag, at vi lever i en splittet tid, der mangler retning og samling. Det virker næsten som en enorm centrifuge, hvor samfundet bliver slynget fra hinanden - både i Danmark, i Europa og på verdensplan”<sup>8</sup>.

”Psykologien har haft et spændt forhold til moral. Men der sker en ændring i disse år. Psykologer arbejder jo med mennesker, der netop søger hjælp til deres moralske problemer, og værdimæssige spørgsmål ligger meget i tidsånden - hvilket også stiller et krav om, at psykologerne selv tænker moral og etik ind i deres profession”<sup>9</sup>.

”Tanken om det frie valg har mange tilhængere, når det gælder moralen, hvor danskerne, som det fremgår af avisens undersøgelse, vælger deres egen moral. Frem for at være et sæt fælles spilleregler er moralen blevet individualiseret i en sådan grad, at tre ud af fire ser sig selv som deres eget moralske forbillede. Eller sagt på en anden måde: I mangel af ydre autoriteter agerer hvert enkelt menneske ud fra sin egen samvittighed, når det skal afgøres, hvad der er rigtigt og forkert”<sup>10</sup>.

”Selv om forældre, lærere og andre nærværende voksne stadig spiller en hovedrolle som moralske vejledere for børn, bliver denne position i dag truet af de normer, som kommer til udtryk i medierne og mellem børn indbyrdes. Derfor er der brug for at gøre moraludvikling til et fag på seminarierne, så kommende lærere bedre kan undervise børn i moralske spørgsmål. I Danmark har man en god tradition for at udvikle børns fornemmelse for rigtigt og forkert gennem samtale og selvstændig stillingtagen i stedet for fir-kantede bud fra oven. Men voksnes autoritet står i øjeblikket så svagt, at der er brug for en mere målrettet undervisning”<sup>11</sup>.

”Begreber som moral, etik og menneskesyn spiller så stor en rolle for alle de pædagogiske fag, at det ville være en svækkelse, hvis emnet blev trukket ud i kun ét fag. Desuden er jeg bange for, at hvis moral bliver gjort til en teknik, bliver det til en moraliseren, som ikke passer sammen med vores ambitioner om at opdrage eleverne til demokratiske medborgere”<sup>12</sup>.

I ovennævnte citater peges der på forskellige aspekter af moralen i tiden. Det er tydeligt, at den øgede individualisering skaber dilemmaer i det offentlige, sociale og personlige rum. Som opdagelsesrejsende skribent ønsker jeg at flytte begrebet moral ud af dets ”kasse”, så det bliver en dynamisk størrelse.

---

<sup>8</sup> Citat af Poul Nyrup Rasmussen, tidligere statsminister og spidskandidat til EU-Parlamentet. Fra artiklen ”Ansvarssamfundet leve”, artikel Kristeligt Dagblad, 24. marts 2004.

<sup>9</sup> Citat af Erik Schultz, dr.phil, Institut ved Kbh’s Universitet. Fra artiklen ”Psykologer får nyt syn på moral”, d. 23. februar 2004.

<sup>10</sup> Citat af Jan Lenler, journalist ved Kristeligt Dagblad, der har redigeret en undersøgelse om danskernes moral, foretaget i februar 2004. Artiklen ”Moral”, d. 20. februar 2004.

<sup>11</sup> Citat af Hans Henrik Knoop, lektor ved DPU. Fra artiklen ”Skolebørn mangler undervisning i moral”, d. 8. marts 2004.

<sup>12</sup> Citat af Benedikte Vilslev Pedersen, formand for De pædagogiske fag ved seminarierne. Fra artiklen ”børn med mange forbilleder” d. 8. marts 2004.

Gandalf i Tolkien siger når der er noget, men ikke kan finde, er det bedste at gøre at lede efter det. Jeg vil i de kommende afsnit derfor lede efter, hvordan vi som mennesker *er moralske og udøver moralske handlinger*.

#### 4.1 MORALBEGREBET

I moraldebatten, der menes at have eksisteret blandt filosoffer igennem længere tid<sup>13</sup> har omdrejningspunktet været:

- Hvilke handlinger og tanker kan defineres som moralske, og kan der laves en definitiv definition af begrebet?

Problemet har været at definere, hvilke elementer, der skal være til stede, før der kan være tale om en moralsk handling. Det, der ifølge Elliot Turiel og Larry P.Nucci, er enighed<sup>14</sup> om, er, at en moralsk handling skal være en *autonom* handling<sup>15</sup>.

Videre er det karakteristisk for moralbegrebet, at der skal være tale om en personlig vurdering og et valg<sup>16</sup>. At kunne foretage en personlig vurdering relaterer sig til den enkeltes opfattelse af, hvad der er rigtigt/forkert og er dermed en beskrivelse af den enkeltes *samvittighed*. Samvittigheden afgør, hvilket valg, den enkelte tager. Yderligere to aspekter af moralbegrebet er, at der skal være et *foreskrivende* og et *universelt* element<sup>17</sup>.

Det foreskrivende element, eller ”*jeg burde gøre*”- opfattelsen, beskriver en sammenhæng mellem vores tanker og handlinger. Og er nært knyttet til den personlige moralfølelse.

Det foreskrivende element skal i en vis udstrækning føre til handling, for at man kan tale om en moralsk vurdering.

Det universelle element skal ses som en form for kontinuitet i handlingsmønstre. Hvad der gælder i én situation, skal også gælde i lignende situationer. Her gælder ”*man bør altid tænke/gøre sådan og sådan*”. Hermed kan det universelle element også ses som en slags moralsk princip.

Selv om det frie valg, handlingen, vurderingen, det foreskrivende og det universelle element, er punkter, der på den ene side er nødvendige for, at en adfærd kan kategoriseres som moralsk, er de på den anden side meget generelle og kan ikke definere moral på en sådan måde, at ikke-moralske situationer udelukkes<sup>18</sup>.

Det er derfor væsentligt at se på de indholdsmæssige værdier i moralske handlinger.

---

<sup>13</sup> Se Psyke og Logos, kapitlerne af: Michael May: Moralitet, samfundsmæssighed og handlingsanalyse, s. 313-337, Boye Katzenelson: Moralens inderside, s.354-377 og Mogens Pahuus: Filosofisk antropologi og moralbegrundelse, s.338-353.

<sup>14</sup> Nucci, Larry P.: Moral på skemaet, Nordisk Forlag,, 1. oplag, 2003.

<sup>15</sup> Autonom skal her forstås som en frivillig handling, og der kan således ikke være tale om, at en heteronom handling – en handling, der er styret af andre, kan være moralsk., se Moral på skemaet, Nucci

<sup>16</sup> Straughan, Roger : Can we teach children to be good, Open University Press, 1988

<sup>17</sup> Se Psyke og Logos, om Moral, kapitlet af Arne Poulsen, Moraludvikling, s. 396-401

<sup>18</sup> Her tænker jeg på, at en voksen, der straffer et barn korporligt, kan gøre dette af egen fri vilje og vurdere, at det er en nødvendig og rigtig handling. Det foreskrivende og universelle element i denne sammenhæng kan være personens overbevisninger om, at ”det er rigtigt – og altid rigtigt - at straffe et barn, når det har været specielt ulydigt. Det bør jeg gøre som den ansvarlige voksne”. Så altså et eksempel på, at bare fordi elementerne er til stede, forekommer denne situation ikke moralsk for i hvert tilfælde de fleste danskere.

Nogle af de områder, der har stor betydning for, om en handling kan kategoriseres som moralsk, er:

- At udvise og udøve retfærdighed
- At udvise medlidenhed og medfølelse
- At vise hensyn over for andres rettigheder

Dette vil sige, at vi som mennesker udviser moral, når ovennævnte elementer, der beskriver frivillighed, vurdering, forpligtigelse og bæredygtige næstekærlige principper indgår i vores handlinger.

Det gode psykologiske spørgsmål er så nu, hvordan alle disse elementer opstår/udvikles. Det er derfor nærliggende at rette blikket mod nogle af de mest væsentlige teorier for børns moraludvikling.

## 4.2 TEORIER OM BØRNS MORALUDVIKLING

Jeg vil præsentere to teorier, som begge har haft stor indflydelse på forståelsen af, hvad moral er og hvordan den udvikles.

Teorierne, som er udviklet af hhv. Jean Piaget og Lawrence Kohlberg, bygger begge på udviklingspsykologiens præmisser, og for ikke at dyrke ensidigheden, har jeg efterfølgende valgt at redegøre for to nyere teorier, nemlig domæneteorien af Larry P. Nucci<sup>19</sup> og teorien af den danske psykolog Benny Karpatschof<sup>20</sup>. I en tid, hvor nogle røster giver udtryk for, at udviklingspsykologien befinder sig i et paradigmeskifte<sup>21</sup>, kommer sidstnævnte teorier med et moderne bud på, hvad moral er, og hvordan den viser sig i et samfund, hvor vi ifølge Lars Quortrup, som borgere er aktører, der mødes på et globalt landsbymarked og virker i adskillige systemer,<sup>22</sup> der med dilemmaer på et globalt, socialt og personligt plan kalder på moralsk stillingtagen og handling.

### 4.2.1 JEAN PIAGETS TEORI

Piagets grundtanke om moraludvikling er, at børn udvikler moral i stadier, og at disse stadier gennemgås i en invariant proces<sup>23</sup>. Dette betyder, at stadie A ses som forudsætningen for udvikling til stadie B. Denne grundtanke bygger på en antagelse om, at der findes en form for struktur eller mønster i menneskers tanker og adfærd. Og at der er en form for sammenhæng mellem det stadium, som et barn befinder sig på og barnets adfærd.

Videre mener Piaget, at stadier altid ses som gående fra primitiv til avanceret. Udviklingen fra et stadium til et andet sker i form af en vekselvirkende proces, hvor barnet organiserer og reorganiserer strukturen af sine sociale erfaringer. Hver gang en eller flere reorganiseringer finder sted, vil barnet se anderledes på moralske og sociale forhold. Piaget mener hermed, at erhvervelse af ny viden via erfaringer, vil medføre en reorganisering, der vil resultere i en udvikling til et nyt stadium<sup>24</sup>.

---

<sup>19</sup> Nucci, Larry P: Moral på skemaet, Nordisk Forlag, 1. oplag 2003

<sup>20</sup> Karpatschof, Benny: ”moral handler om at knytte bånd til andre”, Kristeligt Dagblad, marts 2004

<sup>21</sup> Sommer, Dion: Barndomspsykologi, Hans Reitzels Forlag, 1996

<sup>22</sup> Se Quortrup, Lars: Det hyperkomplekse samfund, Nordisk Forlag, 1998

<sup>23</sup> Med invariant menes her, at alle skal igennem de samme stadier og i den samme rækkefølge

<sup>24</sup> Se Psyke og Logos, kapitlet af Arne Poulsen: Udviklingspsykologi, s.396-401 og Stefan von Tezchner: Udviklingspsykologi - Barne- og ungdomsalder, kapitlet om Piagets standardteori, s 165-179.

Piagets udgangspunkt var, at moral er en respekt for sociale regler, og hans stadiemodell bygger på 3 trin<sup>25</sup>, (bilag 1). Grundlaget for hans model var en række observationer af, og interviews med børn i leg, bl.a. kuglespil, hvor hans spurgte børnene, hvilke regler de havde, hvor reglerne kom fra, og hvor vigtige de var for spillet. Piaget lægger i sin model dermed stor vægt på *forståelsen* for regler, og det er denne forståelse, der udvikles i interaktion og som bevirker, at børn på stadie 3 udvikler evnen til, på egen hånd, at konstruere regler, der kan klare enhver situation der måtte opstå. Denne fremtoning af ny og dybere forståelse medfører, at barnet på sigt kan beskæftige sig med komplekse politiske og sociale fænomener.

#### 4.2.2 LAWRENCE KOHLBERGS TEORI

Piagets stadiemodell er siden hen blevet kritiseret og udbygget af Lawrence Kohlberg. Han tager i store træk udgangspunkt i Piagets teori, men kritiserer hans stadiemodell for at være mangelfuld. Kohlberg har opstillet en model med seks stadier i stedet for tre<sup>26</sup>.

Disse er opdelt i tre niveauer: prækonventionel, konventionel og postkonventionel (bilag 2).

På det prækonventionelle niveau tænker og handler barnet konkret og har et egocentrisk perspektiv. På det konventionelle niveau er barnets tanker og handlinger påvirket af andres behov og overholdelse af love og regler. Og på det postkonventionelle niveau er barnet i stand til at lave moralske ræsonnementer, der bygger på en forståelse af retfærdighedsprincipper og socialt samarbejde, der er grundlaget for samfundets love.

#### 4.2.3 PIAGET KONTRA KOHLBERG

Kohlberg uddyber altså Piagets teori, men han ændrer samtidigt også på nogle af de væsentlige punkter. Piaget beskriver overgangen fra en heteronom moral til en autonom som en glidende proces, og har i sine observationer oplevet børn, hvor begge former har været til stede på samme tidspunkt. Kohlberg, derimod, ser stadierne i sin stadiemodell som værende klart afgrænsede og ufravigelige i deres indbyrdes sammenhæng.

Det prækonventionelle niveau hos Kohlberg svarer til Piagets stadie, der beskriver den moralske realisme, som er det punkt, hvor de to teorier krydser hinanden. I sine undersøgelser benyttede Kohlberg også den "moralske historie", men hans historier var mere avancerede end Piagets. Den mest berømte historie er nok "Heinz dilemma"<sup>27</sup>. Det, Kohlberg bed mærke i, var ikke om svaret på spørgsmålet var rigtigt eller forkert, men ræsonnementet for svaret. Kohlbergs stadiemodell bygger således på, hvorledes man ræsonnerer over moralske spørgsmål på forskellige udviklingstrin. Hvis jeg til sammenligning, skal sige noget om forskellen på Piaget og Kohlbergs arbejde, er det mest væsentlige nok aldersforskellen på undersøgelsesgruppen. Hvor Piaget undersøgte yngre børn, undersøgte Kohlberg ældre børn og unge<sup>28</sup>. Ens for både Piaget og Kohlberg, er,

---

<sup>25</sup> Der er blandt teoretikerne diskussion om, hvorvidt Piagets model har 3 eller 4 stadier. Myra Windmiller hævder, at modellen bør opdeles i 4 stadier, men jeg har valgt at bringe modellen fra Teztners bog, (bilag 1)

<sup>26</sup> Teztners, Stefan von: Utviklingspsykologi – Barne- og ungdomsalder, Gyldendal, 1. oplag, 4. udgave, 2003

<sup>27</sup> Heinz dilemma er et tænkt dilemma, hvor børn spørges om hvad de ville gøre i Heinz sted. Heinz er en fattig mand, der står i et dilemma imellem at stjæle en livsvigtig medicin til sin dødssyge hustru, eller lade være og lade hende dø, kilde: Windmiller: Moral Development.. 1980

<sup>28</sup> Windmiller, Myra, Moral Development, 1980.

at de karakteriseres som repræsentanter for logisk konstruktivisme og forholder sig mest til moralforståelse og i mindre grad til moralfølelse<sup>29</sup>.

#### 4.3 UDVIKLINGSPSYKOLOGIEN I ET PARADIGMESKIFTE

I nyere forskning er stadiemodellerne imidlertid blevet kritiseret betydeligt. Dion Sommer<sup>30</sup> beskriver i denne forbindelse et paradigmeskifte i udviklingspsykologien, hvor disse teorier forlades til fordel for nye teorier, der specialiserer sig frem for at forsøge at beskrive hele menneskets natur i en overordnende teori.

Dette udtrykker et behov for ”opdatering”. Derfor har jeg valgt at tage 2 nyere teorier med.

#### 4.4 DOMÆNETEORIEN AF LARRY P. NUCCI

Domæneteorien er oprindeligt udviklet af Elliot Turiel, men videreudviklet af Larry P. Nucci, der kalder den ”the domain theory of social cognitive development”<sup>31</sup>.

At tænkning i denne teori opfattes som opdelt i domæner, giver en indsigt i nogle af de områder andre teorier har haft problemer med at forklare. Et af de største problemer har været, at man ikke har kunnet forklare børns varierede handlingsmønstre i forskellige situationer. Hvis man ser på Piaget og Kohlbergs teorier, vil et barn tænke og handle ud fra det stadie, de befinder sig på. Udfra dette stadie skulle man således, i en eller anden udstrækning, kunne forudse, hvordan et barn vil handle i en given situation, men virkeligheden viser sig ganske anderledes<sup>32</sup>.

Nucci opererer med 3 domæner, det moralske, det konventionelle og det personlige domæne.

Et af de elementer, der giver denne teori en fordel over andre er, at den skelner mellem et moralsk og et konventionelt domæne. Det moralske domæne omhandler adfærd, der har en direkte effekt på en selv eller andre. Eksempelvis at slå, lyve og bagtale. altså handlinger, der har med retfærdighed og medfølelse at gøre. Det konventionelle domæne handler derimod om de samfundsbestemte konventioner, regler, love, traditioner, f.eks. at man ikke må snyde i skat, køre spritkørsel, udøve hærværk m.m. Altså situationer, der relaterer sig til hensyntagen til andre/andres rettigheder<sup>33</sup>. Både det moralske og det konventionelle domæne har et foreskrivende element, men kun det moralske domæne har et universelt, da det konventionelle bygger på bestemte og kulturelle regler og traditioner, gældende specifikt for hvert enkelt samfund for sig.

---

<sup>29</sup> Se Stefan von Tezchner: Udviklingspsykologi, kap. 24

<sup>30</sup> Sommer, Dion: Barndomspsykologi, 2000

<sup>31</sup> Se Moral på skemaet af Larry P. Nucci, 2003

<sup>32</sup> Tænk blot på barnet, der roses for hensynsfuld optræden i børnehaven, men som tyranniserer sine søskende derhjemme, eller det blinde barn, der på hjemmefronten virker aktivt og deltagende i familiens gøremål, men som virker kejtet og passiv i relationen til andre børn.

<sup>33</sup> Der er lavet undersøgelser, der viser, at mennesker verden over opfatter overtrædelse af moralske regler som værre end overtrædelse af konventionelle regler. Dette mener Nucci er et bevis på det moralske domænes berettigelse.

Selvom der, eksempelvis ikke er en regel, der fastsætter at det er forkert at slå, vil mennesket alligevel se/opleve det som forkert, da det at slå har en uundgåelig konsekvens - det gør ondt<sup>34</sup>.

I takt med at et barn vokser op, udvides evnen til at differentiere imellem moralske og konventionelle situationer og ligeledes til at indbefatte situationer, der ikke er direkte erfaringsbestemte.

Det personlige domæne kan give en forståelse af, hvorfor mennesket ikke altid overholder moralske principper.

Det personlige domæne omhandler situationer eller handlinger, der ses som værende et spørgsmål om personlig præference og ikke retfærdigvis kan reguleres socialt. Eksempelvis kan man spørge hvem der skal have lov til at bestemme, hvem der skal være et barns bedste ven, eller hvem barnet vil fortælle om sine sorger/hemmeligheder. Selvom der i forskellige kulturer er variation i, hvad der ses som personlig/privat, er der i alle kulturer en skillelinje mellem det sociale/samfundsmæssige og det personlige og private. Denne sociale grænse mellem selvet og gruppen/samfundet er essentiel for udvikling af individet og er en nødvendighed for det psykiske helbred<sup>35</sup>.

Udviklingen af det personlige domæne sker bl.a. i 2 års alderen (trodsalderen), hvor barnet via sin trods forsøger at definere, hvad det som person, selv kan bestemme og ikke kan bestemme<sup>36</sup>.

I og med at barnet i denne periode både lærer at gå og tale, får det større og bedre mulighed for at fortælle omverdenen, hvilke ting det selv vil bestemme. Det meste af denne proces foregår mellem barn og forældre, hvor en form for forhandling finder sted. Denne forældre/barn forhandling fortsætter op gennem barndommen, og fastsætter barnets personlige domæne i forhold til det moralske og det konventionelle. Hvis denne forhandlingsproces ikke fungerer ved at etablere en balance mellem barnets personlige domæne og forældrenes håndhævelse af social regulering, kan det iflg. Ericsson<sup>37</sup> få vidtrækkende konsekvenser for barnets sociale tilpasning. Dette er selv sagt en opdragelsesproces, og spørgsmålet er naturligvis, hvorvidt det i vores danske samfund er forældrene alene, der opdrager.

Domænerne udvikles med alderen, men ikke nødvendigvis i samme takt. Nucci har lavet en undersøgelse, der viser, at en forskel i undervisningen hos en 7. klasse over en periode på fire uger, kan medføre en forskel i udviklingen af hhv. det moralske og det konventionelle domæne.

#### 4.4.1 STADIETEORIERNE KONTRA DOMÆNETEORIEN

Nuccis teori dækker også over domæneoverlapping og domænesammenblanding<sup>38</sup> og tages disse nuancer med, virker domæneteorien mere kompleks end både Piaget og Kohlbergs. Det er muligt at kunne drage nytte af alle tre teorier i samspil, ved, eksempelvis som pædagog eller forældre først at bruge Piaget eller Kohlberg for at få et overblik over, hvor børnegruppen befinder sig i store træk, og i situationer, der kræver dybere analyse, kan man ty til domæne teorien.

---

<sup>34</sup> Ifølge Nucci er der lavet forsøg, der viser, at børn allerede fra 3½ års alderen behandler moralske og konventionelle situationer forskelligt, og i 4-årsalderen mener Nucci, at børn rimeligt konsistent kan differentiere imellem moralske og konventionelle situationer.

<sup>35</sup> Nucci, Larry P. Moral på skemaet, kapitel. se kapitel 3, s. 74-99 og kapitel 5, s. 118-131

<sup>36</sup> Jeg kan egentligt bedre lide Jesper Juuls benævnelse af trodsalderen. I bogen Dit kompetente Barn kalder han denne periode for *selvstændighedsalderen*. Se Juul, Jesper: Dit kompetente Barn, Schønfeldt, 1995.

<sup>37</sup> Ericsson; Eric: Barnet og samfundet, Hans Reitzels Forlag, 1983, tanker om social tilpasning.

<sup>38</sup> Se Moral på skemaet, hvor Nucci redegør for adskillige kombinationer og anviser, hvorledes moralske og sociale dilemmaer kan håndteres. Kapitel 4 s. 99-117, kapitel 8 s.168-199 og kapitel 10, s. 228-248.

#### 4.5 NY TEORI AF BENNY KARPATSCHOFF

Den danske psykolog og dr. phil. Benny Karpatschof forsker i menneskers moralske udvikling og mener, at vi udvikler en moral ved at knytte os til andre. Han beskriver i en artikel i Kristeligt Dagblad<sup>39</sup> via hverdageksemples<sup>40</sup>, hvordan moral spirer frem, når vi knytter os til mennesker og føler noget for dem. Karpatschof beskriver, at følelserne får os til at opleve, hvad der er rigtigt og forkert at gøre over for andre. Selv et barn, der kun lige er begyndt at lære sproget, og som slet ikke har en formuleret moral, har ifølge Karpatschof et moralsk landkort, der viser, at det vil være rigtigt at gøre eksempelvis sin mor glad igen<sup>41</sup>.

Karpatschof understreger, at moral ikke kun handler om at lære regler og grundsætninger som De ti Bud eller sociale regler for, hvordan man skal opføre sig i hjemmet/børnehaven/skolen.

Benny Karpatschofs udgangspunkt for at udvikle denne teori var, at han som psykolog mødte mange klienter med moralske problematikker, og at det som psykolog er væsentligt at forstå og kunne gennemskue de mekanismer, der ligger bag moralen. Når et lille barn får omsorg, lærer det også af forældrene, hvordan man viser omsorg. Det er det første spæde skridt til at udvikle en moral. Karpatschof læner sig op af psykiateren John Bowlby<sup>42</sup>, der i 1950'erne udviklede en teori om tilknytning - om de følelser, et barn danner tidligt i livet over for et andet menneske, i første omgang moderen.

Karpatschof mener endvidere, at det ikke kun er et anliggende for børn at udvikle moral. Han beskriver praktiske eksempler på voksne, der i behandlingsregi knyttes til en tilidsvækkende omsorgsperson, der giver kærlighed, trøster og udstikker moralske ledetråde, præcist som forældre gør det. Han giver flere eksempler på, hvordan en følelsesmæssig tilknytning får moral til at vokse frem, så konstruktive og bæredygtige handlinger, personligt som socialt, tager plads.

Forekommer moraludviklingen først i voksenalder, mener Benny Karpatschoff, at mennesket gennemløber de samme faser som et barn, der først har næsegrus beundring for og uhildet kærlighed til sin mor, og derpå frigør sig for i voksenalderen fortsat at elske sin mor, men at have en bevidsthed om at være uafhængig af hende.

##### 4.5.1 KARPATSCHOFS TEORI KONTRA DE ØVRIGE TEORIER

Der, hvor Karpatschofs teori i mine øjne udmærker sig, er ved at fokusere på den følelsesmæssige tilknytning. Han drager et barns tilhørsforhold til en primær person ind, og lader dette være udgangspunktet for barnets moraludvikling. I modsætning hertil er Piagets og Kohlbergs teorier relateret til børns respekt for sociale regler og et barns ræsonnementer om, hvorfor noget er rigtigt/forkert, men stadieteorierne mangler at uddybe, hvorledes forståelsen og fornemmelsen af respekt opstår, og hvad der ligger til grund for, at ræsonnementet om rigtigt/forkert overhovedet kan være til stede.

Nuccis teori har en mere beskrivende vinkel, hvor Karpatschof understreger, at ingen følelsesmæssig kærlig tilknytning, ingen udvikling af høj moral. En anden styrke ved

<sup>39</sup> Kristeligt Dagblad, marts 2004, artikel med titlen moral er at knytte sig til andre

<sup>40</sup> For eksempel fortæller Karpatschof, hvordan et 2-årigt barn, der på trods af moderens utallige opfordringer ikke ville tage en vigtig medicin. Da moderen udmattet giver op og smider sig på sofaen, ændrer barnet adfærd og går imødekomment hen for at få medicinen, med ordene: "Mor ikke ked af det."

<sup>41</sup> Karpatschofs opfattelse deles af Judy Dunn og Judith Smetana, der fra en social konstruktivistisk tradition også er sikre på, at det er tilknytningen i især familien, der skaber forudsætningen for, at et barn udvikler moralsk forståelse. Judy Dunn beskriver, at børn, også før de er gode sprogbrugere, har en praktisk moral. Se von Tezchner, Utviklingspsykologi, s. 529.

<sup>42</sup> Se John Bowlby: En sikker base, tilknytningsteoriens kliniske anvendelser, Det lille Forlag, 1998

Karpatschofs teori, som Nucci dog også støtter, er, at moraludvikling ikke kun kan forekomme i barndomsalder; det tager længere tid og kræver nogle specielle foranstaltninger for voksne at udvikle moral, men er ikke umuligt, når de rette omstændigheder er til stede.

Dette aspekt vil ifølge invariansen i stadieteorierne udelukkes af Piaget og Kohlberg. Jeg er dog af den opfattelse, at enhver af teorierne har sin berettigelse. I forhold til synshandicappede børn mener jeg dog, at Nuccis og Karpatschofs teorier er mest brugbare, da forståelsen af de forskellige domæner giver en indgangsvinkel til at observere, hvor barnet har sine styrker og svagheder, og så at kunne sætte ind i forhold til dette. Teorien om den følelsesmæssige tilknytning åbner ligeledes op for at tænke ind i hvorledes pædagogen kan skabe en bedre følelsesmæssig tilknytning til barnet og herved styrke dets selv, så det optræder både nysgerrigt og deltagende i den sociale interaktion med jævnaldrende børn, og også bliver en ligeværdig respektfuld aktør. Og vel at mærke en aktør, der udviser retfærdighed, empati og hensyntagen overfor andres rettigheder.

## 5 SOCIALE FÆRDIGHEDER

Det er ud fra ovenstående afsnit tydeligt, at måden, børn er sammen på, har en regulerende og udviklende indflydelse på dannelsen af moral. Moralteoretikerne peger på, at moral udvikles i vekselvirkende systemer, hvor der bl.a. er gode forbilleder, der formår at udvise retfærdig, medlevende og empatisk samt hensyntagende adfærd. Hans Vejleskov<sup>43</sup> pointerer, at social udvikling og deraf børns sociale færdigheder består af 4 elementer (bilag 3).

Vejleskov beskriver:

1. At børn, når de bliver ældre og ældre, ændrer deres måde at opføre sig på over for andre børn og voksne – dette betyder, at de udvikler social adfærd<sup>44</sup>.
2. At børn med alderen ændrer sig med hensyn til at kommunikere med andre børn og med voksne – kommunikere sprogligt såvel som ikke-sprogligt – altså kommunikativ udvikling<sup>45</sup>.
3. At børn gradvist tilegner sig ”de normer, færdigheder og personlighedsegenskaber, der er almindelige i det pågældende samfund, også kaldet socialisation<sup>46</sup>”
4. At børn med stigende alder ændrer sig med hensyn til at opfatte, forstå eller begribe a) andre mennesker, b) forholdet mellem mennesker og c) sig selv – det vil sige udviklingen af social kognition og af social intelligens<sup>47</sup>.

Man behøver ikke at være psykolog for at indse, at nok kan man dele op i disse fire sider af social udvikling, så man bedre kan analysere dem og tale om dem – men at de fire sider indbyrdes hænger nøje sammen. For eksempel er det jo klart, at hvor god et barn

---

<sup>43</sup> Vejleskov, Hans: Artikel: Social udvikling – en oversigt.

<sup>44</sup> Her taler Vejleskov om det, som Nucci kalder en domænesammenblanding, nemlig udvikling indenfor det personlige og moralske domæne.

<sup>45</sup> Her ville Nucci beskrive, hvorledes udviklingen af det personlige domæne dominerer. Den tendens, der i øvrigt beskrevet af Hans Henrik Knoop og Poul Nyrop Rasmussen peger på en øget individualisering, hvor der tages udgangspunkt i, hvad den enkelte finder rigtigt og derfor giver udtryk for

<sup>46</sup> Her ville Nucci beskrive endnu en domænesammenblanding. I socialisation som begreb forekommer såvel det personlige, det moralske og det konventionelle domæne.

<sup>47</sup> Oprindeligt stammer begrebet social intelligens fra Howard Gardners teori om de mange intelligenser. Ser vi på begrebet fra Nuccis domæneopdeling, foregår udviklingen her indenfor det personlige og det moralske domæne.

på tre år er til at kommunikere med jævnaldrende, spiller en stor rolle for, hvordan dette barn opfører sig over for kammeraterne. Men omvendt er det også sådan, at det barn, som af en eller anden grund ikke er alderssvarende med hensyn til social adfærd, sandsynligvis også vil være forholdsvis dårlig til at kommunikere med sine kammerater.

Lige så klart er det, at der er en vis sammenhæng mellem, hvordan et bestemt barn har det med hensyn til social adfærd og med hensyn til social kognition. Hvis en syvårig for eksempel er vældig god til – intellektuelt – at opfatte eller indse (social kognition), hvad kammeraten føler i en bestemt situation, eller hvad kammeraten mener og tænker i denne situation, vil han sandsynligvis også opføre sig (social adfærd) forstående og hensynsfuldt. Hvad selve adfærden angår, taler man ofte om, at den efterhånden bliver mere prosocial<sup>48</sup> hos børn.

### 5.1 PROSOCIAL ADFÆRD

Som det læses af definitionen i fodnoten, er en prosocial adfærd samtidig en adfærd, der vidner om høj moral, da retfærdigheds- og empatiaspekterne her er naturlige elementer. Dens modsætning, den antisociale adfærd, der vækker opsigt, når den viser sig, dækker over en egocentrisk adfærd, der ignorerer andres følelser, behov, intention og rettighe-der<sup>49</sup>.

Hvornår den prosociale adfærd opstår tænker jeg blandt andet drejer sig om barnets tilknytning til sin primære omsorgsperson, som Karpatschhof også er inde på. Ligeledes tænker jeg, at et barn, der sluses ind i pasningsordninger m.v. naturligt præges af kulturerne i sådanne systemer. Personligt mener jeg derfor, at tidspunktet her ikke er det mest relevante, snarere vil jeg pege på vigtigheden af at vide, hvordan der kan sættes ind, hvis et barns adfærd bemærkes som antisocial i adskillige sammenhænge.

I forhold til punkt 2 mener Vejleskov, at det med stigende alder bliver sværere og sværere at adskille social adfærd og kommunikation, hvilket skyldes, at efterhånden som børn tilegner sig deres modersmål, så at sige snakker uafsladeligt, når de leger eller på anden vis er i samspil med andre. ”Kommunikation” betyder da også, at noget bliver gjort til noget fælles, det vil sige, at man deler en viden, en oplevelse eller en morsomhed med en anden<sup>50</sup>.

På den anden side er det vigtigt at være opmærksom på, at kommunikation ikke kun er sproglig.

Der findes også non-verbal kommunikation; som de første leveår er den helt dominerende<sup>51</sup>, men den spiller fortsat en stor rolle, selv om børnene efterhånden bliver dygtige sprogbrugere. Mundtlig kommunikation ledsages stort set altid af non-verbal.

Vejleskovs tredje aspekt socialisation, der har erstattet det tidligere ord opdragelse handler om, hvorledes børn tilegner sig og udviser de personlighedsegenskaber, der er almindelige i det pågældende samfund”. Det drejer sig altså om, at børnene efterhånden bliver bedre til at tage del i kulturen eller samfundslivet, og det opnår de netop ved at deltage i samspil med andre.

---

<sup>48</sup> Prosocial adfærd defineres som ”adfærd, der har til hensigt at hjælpe andre og dele ting som goder uden det er til fordel for individet selv”, se Stefan von Textchner, s. 634.

<sup>49</sup> Defineret af Stefan von Teztchner, s.634.

<sup>50</sup> Se Hansen, Mogens: Psykologisk-pædagogisk ordbog 14, 2003

<sup>51</sup> Rochat, Ph. :Spædbarnets verden, Gyldendal, 2003.

Færdigheder er, hvad man er i stand til at gøre, eller hvordan man har lært at opføre sig; på dette felt er det for eksempel en færdighed, at et barn kan deltage i en samtale (og ikke hele tiden afbryder den, der har ordet), og at et barn kan tage del i fælles aktiviteter og reagere hensigtsmæssigt på en kollektiv besked.

Forklaringen på socialisation<sup>52</sup> taler også om personlighedsegenskaber (eller personlighedstræk eller personlige egenskaber), der er almindelige i det pågældende samfund. Det vil sige, at socialisationen først er lykkedes, når et barn ikke bare hjælper en kammerat, der er kommet i vanskeligheder, fordi de voksne siger, at sådan gør man (en norm), men hjælper kammeraten, fordi barnet er hjælpsomt. Normerne skal internaliseres (blive en del af barnet selv, så ”jeg er sådan en, der hjælper andre”), eller at de skal tilegnes i egentlig forstand (gøres til barnets egne normer). Den sociale kognition dækker over en erkendelse af, indsigt i eller bevidst viden om menneskelige og sociale forhold.

## 5.2 URIE BRONFENBRENNERS ØKOSYSTEM-TEORI

Når nu børns sociale udvikling og adfærd er beskrevet, vil jeg pege på de sociale systemer, som børn befinder sig i og derfor udvikler moral indenfor. Urie Bronfenbrenner har lavet en oversigt, han kalder en udviklingsøkologisk model (bilag 4). Den beskriver børns opvækstmiljø i 4 relative systemer, mikrosystem, mesosystem, exosystem og makrosystem. Det, der sker i et system, indvirker på de øvrige<sup>53</sup>.

- Mikrosystemer består af et barns helt nære og daglige relationer, som forældre, søskende, nære slægtninge, folk i nabolaget og børnehaven/skolen.
- Mesosystemet består af forbindelserne mellem 2 eller flere mikrosystemer, som barnet aktivt deltager i. Exosystemet består af de øvrige sociale relationer, som barnet ikke direkte er en del af, men som er vigtige for forældrene og dermed også indvirker på familiens trivsel. Exosystemet omhandler forældrenes arbejdsplads, kolleger, fjernere slægtninge og forældrenes venner.
- Makrosystemet dækker over de samfundsmæssige systemer som regering, offentlige tjenester og de love, regler og værdier, der er her.

Bronfenbrenners økologiske model beskriver altså systemer, der repræsenterer trinvis udvidelser af børns miljøer. Med tiden bliver systemerne mere komplekse, men den væsentlige pointe er som sagt, at det er de gensidige påvirkninger indenfor systemerne, der skaber hvert barns udvikling.

At jeg har fundet det relevant at tage Bronfenbrenners teori med, skyldes hans pointe om sammenhængen imellem systemerne. Og at det giver en klarhed at kunne beskrive især de synshandicappede børns mikro- og mesosystemer, men ikke uden at skele til, hvordan barnet i disse er påvirket af exo og makrosystemet.

## 5.3 DET SYNSHANDICAPPEDE BARNES MIKROSYSTEM

I tråd hermed har jeg naturligvis overvejet, hvordan et barn med særlige biologiske forudsætninger virker i dets mikrosystem. Jeg har tænkt på, hvordan aktørerne i mikrosystemet evner at lære barnet – og at lade barnet lære at udvise prosocial adfærd som en markør for moralsk udvikling.

---

<sup>52</sup> Se Schmack, K.: Psykologisk opslagsbog, 3. udgave, Hans Ejlerts Forlag, 2002.

<sup>53</sup> Se von Tezchner: Udviklingspsykologi, kap.4 og 24.

Det, der har optaget mig mest, har været, om det at mangle synssansen med deraf følgende ændrede repræsentationer, begrebs- og virkelighedsforståelse i et mikrosystem hvor barnet som regel anno 2004 er den eneste synshandicappede, har en indvirkning på dette at fungere i sociale sammenhæng ligeværdigt og med gensidig respekt og afhængighed. Det er givet, at al nonverbal kommunikation som øjekast, kropssprog og mimik er udelukket som regulerende markører for en social forståelse hos et synshandicappet barn, ligesom barnets oplevelse af virkeligheden indeholder adskillige afhængighedsaspekter. Som Vygotsky siger, er blindhed set fra et overlevelseshensigtsmæssigt synspunkt en klar begrænsning<sup>54</sup> men dog ser Vygotsky, at den vekselvirkende proces, som han beskriver i virksomhedsteorien, er af stor betydning for barnets udvikling og følelse af afhængighed. Synstabet alene gør ikke et barns adfærd antisocialt. Var det tilfældet, ville mange pædagoger, der arbejder med seende børn være fri for megen frustration. Men fraværet af synet påvirker på den måde, at barnet konstant konfronteres med at skulle forholde sig til en verden, hvor det skal lære spillereglerne og belæres om disse via primært auditive og taktile input<sup>55</sup> Og selvom den auditive sans fungerer i mørke og registrerer fænomener fra alle sider<sup>56</sup>, er der den begrænsning i forhold til en intakt synssans, at modtagelsen og bearbejdningen af auditive og taktile inputs foregår forholdsvis langsom<sup>57</sup>.

Et tilstødende aspekt, som Elsebeth Mortensen peger på<sup>58</sup> er, at synshandicappede børn i Danmark lever en form for dobbeltliv, der tager en stor del af børnenes psykiske energi. Dilemmaet i børnenes liv er, at de på den ene side dels skal forholde sig til deres egen indre verden med de verserende repræsentationer, overbevisninger, det nedsatte tempo, afhængighed og en funderet følelse af stort set altid at skulle skille sig ud og være anderledes, samtidig med, at de på den anden side deltager i systemer på seendes præmisser med andre sociale koder, tempi og krav, og hvor der ligger en forventning om en prosocial og helst aktiv adfærd. Jeg har med voksenord forsøgt at formulere dilemmaet, som jeg ser det. Det lyder: ”hvordan kan jeg holde fast i mig selv og det, der er vigtigt for mig, gøre tingene i mit tempo og på min måde kontra jeg vil også gerne være i kontakt og leg med de andre børn og føle, at jeg bliver anerkendt og opfattet som en ligeværdig kammerat. Og allerhelst vil jeg jo også gerne have en bedste ven, men jeg kan ikke se, hvornår jeg er ”for meget” eller ”for lidt”, for initiativtagende på egne præmisser eller for initiativløs på andres præmisser, og hvem kan lære mig at navigere i dette farvand?”.

---

<sup>54</sup> Se Danielsson, Eric: Vygotsky – psykologiens Mozart, Dansk Psykologisk Forlag, kapitel ”nyt syn på handicappede.

<sup>55</sup> Severinsen, Christina Åvall: Det kan være svært at se, Dansk Psykologisk Forlag, 1997, s. 5-29.

<sup>56</sup> Gade, Anders: Neurovidenskab og hjerneprocesser, Frydenlund, København, 4. udgave, 2003

<sup>57</sup> Tænk her blot på, hvor mange informationer, du får ved at betragte et billede i 10 sekunder, modsat at høre et stykke musik i 10 sekunder. Den visuelle oplevelse skaber i løbet af dette korte tidsrum en form for overblik med et stort antal detaljer, hvor det at lytte til et stykke musik i 10 sekunder kun giver en vag fornemmelse af, hvilke instrumenter, der er med og ingen fornemmelse af nummerets komposition, forløb eller et evt. tekstmæssigt indhold. Gade, Hjerneprocesser, s.157-158.

<sup>58</sup> Mortensen, Elsebeth: Nogle træk ved blinde børn og unges identitetsdannelse, Indlæg ved Nordisk Psykologkonference, november 1985. Elsebeth Mortensen er cand. psych og har i mere end 20 år været den ledende psykolog på Refsnæsskolen, Kalundborg. Den eneste kostskole for blinde børn i Danmark.

Denne erfaring og påstand er dels min egen, dels hentet fra bogen *Blinde Vinkler*<sup>59</sup>, dels opstået som led i foredrag og undervisningssammenhænge, som jeg selv har deltaget i eller afholdt for forældregrupper og støttepædagoger. Så selvom Adler<sup>60</sup> og Vygotsky<sup>61</sup> mener, at det blinde barn af sig selv udvikler selvkompensatoriske kræfter som en naturlig følge af deres biologiske begrænsning og derfor kan præstere for andre helt uforståelige opgaver som at spille virtuost på et instrument i tidlig alder, stå på ski eller ”læse med fingrene”, mener jeg, at tiden og samfundets fokus er løbet fra disse optimistiske teorier. Det ændrede fokus er, at der i vores samfund fokuseres langt mere på de sociale færdigheder og ikke så afgrænset på, hvad barnet præsterer eller ej. Her opstår de åbenlyse problematikker for mange synshandicappede børn, deres forældre og støttepædagoger, med andre ord: barnets mikrosystem, i hvert tilfælde i en tid, hvor der er fokus på et barns personlige og sociale kompetencer.

Da børns moral- og socialudvikling hænger så nøje sammen, besluttede jeg på baggrund af ovennævnte refleksioner at undersøge disse scenarier mere systematisk og med en tilknytning til praksis.

## 6 UNDERSØGELSEN; METODOLOGISKE OVERVEJELSER OG VALG

Bag valg af metoder skjuler sig altid en generel videnskabsteoretisk problematik, hvor et klassisk videnskabeligt forbillede(positivisme) står overfor et kvalitativt forskningsideal. Den klassiske positivisme hævder bl.a. at der findes én form for videnskabelig erkendelse, nemlig den naturvidenskabelige<sup>62</sup>. Den bærende grundtanke her, at ”der findes en objektiv virkelighed derude, uafhængigt af os. Den kan undersøges, og resultaterne kan måles”. I modsætning hertil hævder det kvalitative forskningsideal, at der kan stilles spørgsmålstegn ved, hvorvidt der kun findes én virkelighed derude,- og at man som forsker ikke kan indsamle værdifrie data, da forskerens intentioner, teorier og værdier vil påvirke de undersøgte fænomener<sup>63</sup>. Jeg læner mig som ”forsker” op af sidstnævnte hermaneutiske ideal og har overvejet, hvilken form for metode, jeg ville anvende for at få belyst sammenhænge mellem moraludvikling og sociale færdigheder i børnehavemiljøer anno 2004.

Ifølge Holme og Solvang (1996) skelnes der almindeligvis mellem to former for metoder indenfor samfundsvidenskaberne: den kvalitative og den kvantitative metode. Den kvalitative metode har primært et *forstående* frem for et *forklarende* kundskabsmæssigt

---

<sup>59</sup> Se *Blinde Vinkler*, redigeret af Diana Steentoft Reese et al, Krogs Forlag, 2003, hvor 34 unge blinde og stærkt svagtseende har givet deres narrative bud på, hvordan det er at vokse op i et integreret miljø på godt og ondt.

<sup>60</sup> Adler, Alfred: *Menneskekundskab*, J. Winthers Forlagsboghandel, 1971. Adler var individualpsykologiens grundlægger og interesseret i det enkelte individ og havde især interesse i børn med sansehandicaps. Hans fokus var de individuelle processer, og hans tankegang var ikke systemisk eller af socialpsykologisk karakter. Hans teori om, at et sansehandicappet barn udvikler selvkompensatoriske kræfter som modvægt til et grundlæggende mindreværdskompleks stammer fra 1927.

<sup>61</sup> Se *Psykologiens Mozart* af Eric Danielsson, Dansk Psykologisk Forlag.. Vygotsky var leder af Institut for Defektologi i Moskva og havde i flere år speciel interesse i døve og blinde børn. Hans grundtanke var, at også disse børn kunne undervises og udvikle sig på tilsvarende måde som almindelige børn. Vygotskys medium var således *undervisning*, allerhelst på integrerede og ikke segregerede skoler. Vygotskys store kærlighed og begejstring for de blinde børn stammer dog fra segregerede skoler. Hans teori om de blinde børns evner og muligheder stammer fra 1928.

<sup>62</sup> Kruuse, Emil: *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og andre beslægtede fag*, Dansk Psykologisk Forlag, 4.udgave, 1. oplag 2001, s. 27-33.

<sup>63</sup> Kruuse, Emil: *Kvalitative forskningsmetoder, i psykologi og beslægtede fag*, Dansk Psykologisk Forlag, 4. udgave, 1. oplag 2001, s. 41-45.

sigte. Målet er nemlig via bl.a. kvalitative interviews at skabe en *dybere* forståelse af det problemkompleks, der studeres. Kvantitative metoder minder meget om de metoder, der bliver brugt inden for naturvidenskaberne, dvs. udbredt brug af matematik, statistik og ret klare retningslinier for fremgangsmåde ved gennemførelse af en undersøgelse. Det primære kundskabsmæssige sigte er at årsagsforklare de fænomener, der er gjort til genstand for undersøgelsen. Dette er nødvendigt for at kunne afprøve, om de opståede resultater gælder for alle de enheder, man ønsker at udtale sig om. Derved bliver forudsigelserne af fænomenerne mulige<sup>64</sup>. Da jeg ultimo marts 2004 var blevet bedt om at afholde et narrativt oplæg og foredrag for 32 støttepædagoger på Refsnæsskolen i Kalundborg<sup>65</sup> og min tidsramme var at være på stedet i 3-4 timer, så jeg det som oplagt at foretage en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse. Fordi en sådan kan udfyldes hurtigt, og fordi jeg ønskede at afdække et eventuelt værdigab mellem respondenternes idealforstillinger mht. moral og social interaktion - og den daglige praksis. Jeg vurderede desuden, at en kvantitativ undersøgelse bedst ville kunne give mig et billede af et eventuelle divergenser mellem ideal og praksis og dermed pege på et udviklingsområde for såvel børn som pædagoger. Dette ville give mig en mulighed for at årsagsforklare nogle af resultaterne. At jeg ikke valgte eksempelvis 1-2 kvalitative interviews hang også sammen med et behov for ikke at fortabe mig i detaljer, men at få det brede billede af respondenternes opfattelse af moral og dermed måske bemærke tendenser på, hvordan respondenterne overfører det moralske landkort til en børnehavepraksis. Men tidsfaktoren var umiddelbart den afgørende faktor.

### 6.1 SPØRGESKEMAETS UDFORMNING OG GENNEMFØRELSE

For at udforme spørgeskemaet, vendte jeg blikket mod mine tidligere pd-opgaver for at vurdere, hvilke begrebspar der er i spil i de synshandicappede børns mikro- og mesosystemer og for på dette grundlag at sammenkæde tidligere refleksioner med denne opgaves fordybelse i moral, moraludvikling og social interaktion.

De begrebspar, jeg på denne baggrund, valgte at indvæve i mine udsagn var: individgruppe-kultur, legitim deltagelse-perifær deltagelse, habitus-refleksion, verbal kommunikation-nonverbal kommunikation, ressourcer-begrænsninger, nysgerrighed-passivitet, godkendelse-anerkendelse, frivillighed-fastholdelse, aflæring-omlæring, hensyntagenlige gyldighed og isolation-fællesskab.

Jeg konstruerede et omfattende ikke-standardiseret spørgeskema (bilag 5), der starter med 2 faktuelle spørgsmål, hvor respondenterne skal afkrydse hhv. børnenes køn og synsstatus.

Derefter følger et udsagn for at afdække respondentens ideale overbevisning. Der er 16 af disse. Hvert idealudsagn dækker over et aspekt, der relaterer sig til moral og social interaktion og således kan genkendes i ovennævnte begrebspar. Eksempelvis lyder udsagn 9: Børn skal lære at vise hensyn. Under hvert idealudsagn er der tilhørende udsagn, der relaterer sig til respondenternes daglige praksis. Der er 45 af sådanne tilhørende udsagn. Eksempelvis lyder hhv. 9a og 9c: Det synshandicappede barn viser hensyn til de seende børn, og De seende børn viser hensyn til det synshandicappede barn.

---

<sup>64</sup> Andersen, Ib: Den skinbarlige virkelighed – om vidensproduktion inden for samfundsvidenskaberne, Samfundslitteratur, 2. udgave, 2. oplag 2003, s. 41

<sup>65</sup> Refsnæsskolen ligger i Vestsjællands Amt og er landets eneste kostskole for synshandicappede børn. Det primære "klientel" på Refsnæsskolen er dog børn med en eller flere funktionsnedsættelser udover synstabet. Refsnæsskolen er også kursuscenter og afholder kurser for lærere, pædagoger og andre relaterede til synshandicappede børn, integreret/inkluderet i deres respektive skoler rundt om i landet. Kilde: Videnscenter for Synshandicap, [www.visinfo.dk](http://www.visinfo.dk).

Respondenternes svarmulighed var at afkrydse på en skala fra 1 til 5, graduerende fra *helt uenig* til *helt enig*.

Jeg introducerede spørgeskemaet og var til stede, mens respondenterne udfyldte det. Det betød, at de kunne stille mig spørgsmål, hvilket skete adskillige gange.

Jeg fik alle spørgeskemaer med hjem i udfyldt stand samme aften.

## 6.2 UNDERSØGELSENS VALIDITET

Validiteten af en sådan undersøgelse er nødvendig at afklare. Ifølge Kruuse går en almindeligt anvendt definition af begrebet ud på, at: ”validitet er et udtryk for, hvor godt man kan måle det, man vil undersøge<sup>66</sup>”.

I spørgeskemaet har respondenterne haft mulighed for at vælge mellem et givent antal svarmuligheder, derved opnår jeg en større mulighed for at kategorisere svarene til videre forarbejdning.

En deltagelse og besvarelse fra 32 respondenter kan ikke betragtes som repræsentativ for alle støttepædagoger til blinde og svagtseende børn og resultaterne kan derfor ikke bruges til at generalisere med. Men til at give et fingerpeg om respondentgruppens holdninger og handlinger.

Svarprocenten er 100, og kun i få tilfælde har nogle respondenter sprunget spørgsmål over. De, der har undladt at besvare enkelte spørgsmål, har i en afsluttende kommentar begrundet dette med, at det barn, de støtter, har andre funktionsnedsættelser end synstabet. Bl.a. beskriver en respondent ”mit støttebarn er spastisk, hvorfor jeg ikke kan forholde mig til spørgsmålene om kommunikation og spørgsmålene om deltagelse i alle institutionens aktiviteter, og heller ikke spørgsmålene om at tage initiativ, da det ikke er muligt for barnet at tale og bevæge sig ved egen hjælp”.

Jeg kunne have valgt at lave et faktisk spørgsmål mere i starten af spørgeskemaet, der omhandlede, om barnet havde yderligere handicaps end synet.

Spørgeskemaets udsagn er meget værdibaserede. Og da der ikke er begrebsafklaringer i undersøgelsen, beror hver besvarelse derfor på den enkelte respondents fortolkning.

Dette kan i en undersøgelse, hvor der fordres øjeblikkelig stillingtagen til ”store” spørgsmål, måske betyde, at lidt uklare udsagn som ”det er vigtigt at deles om tingene” giver blandede svar. Og at jeg, når jeg analyserer og vurderer resultaterne kun kan tale ud fra min egen fortolkning af begreberne og ikke tage for givet, at den enkelte respondent har svaret på det, jeg oprindeligt har ment med udsagnet.

Desuden er nogle spørgsmål uhensigtsmæssigt formuleret. Et aspekt, der først gik virkeligt op for mig, da jeg skulle behandle svarene. Eksempelvis lyder et spørgsmål: ”det synshandicappede barn bliver ikke drillet”. Dette spørgsmål gør det umiddelbart lidt vanskeligt at besvare med tallene fra 1 til 5, hvor spørgsmålet kunne have været omformuleret til ”det synshandicappede barn bliver drillet”. Det havde skabt en større klarhed for respondenterne.

Spørgeskemaet er omfattende med dets 63 spørgsmål, og respondenterne blev først introduceret til, om de ville udfylde det, 2 timer før det skulle udfyldes. De havde da været på kursus siden kl. 9 om morgenen, og da klokken på besvarestidspunktet var 21.30. kan fysisk og mental træthed måske have en indvirkning på besvarelserne.

---

<sup>66</sup> Kruuse, Emil: Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag, Dansk Psykologisk Forlag, 4. udgave, 1. oplag, 2001, s. 193.

Dette kunne jeg en anden gang undgå ved at sende spørgeskemaet til de ansvarlige kursus konsulenter, og invitere til, at respondenterne i løbet af en kursusuge kunne udfylde skemaet. De situationer, der dog så kunne opstå, ved at jeg ikke selv kunne være til stede, kunne betyde en dårligere svarprocent.

Jeg vil tilføje, at de ansvarlige kursus konsulenter var blevet spurgt 1 måned tidligere og havde sagt god for ideen.

Således er der flere faktorer, der kan have indvirkning på resultaterne. Dette betyder, at jeg tager besvarelsene som et fingerpeg og er bevidst om, at jeg som forsker filtrerer alt gennem egne filtre.

### 6.3 BEARBEJDNING OG FORMIDLING AF DATA

Efter at have indført samtlige besvarelser i et statistikprogram, har jeg valgt at vedlægge procentsatserne for hvert idealudsagn besvarelse. Når man ser resultaterne på bilaget, er der også et resultat, der giver plads til de respondenter, der indimellem har sprunget et spørgsmål over. Jeg har valgt specifikt at beskrive svarene på idealspørgsmålene, da disse fortæller mig om respondenternes overbevisninger om moral og vigtigheden af børnenes sociale interaktion. Jeg har valgt at beskrive tendensen i hver kategori, og vil i diskussionen give speciel opmærksomhed til de besvarelser, hvor der er mere end 60 % divergens mellem ideal og praksis. Det betyder, at jeg vil diskutere og forsøge at årsagsforklare de responser, der udtrykker en stor divergens.

Jeg har valgt at vedlægge en grafisk oversigt over, hvordan besvarelsene for idealudsagnene viser sig (bilag 6).

### 6.4 UNDERSØGELSENS RESULTATER

Idealspørgsmålene scorer generelt over 80 % i svarkategori 5, der fortæller, at respondenterne er *helt enige* i udsagnet. To idealudsagn fik en respons på 100 %, nemlig nr. 5 ”Alle børn skal lære hvad der er rigtigt og forkert i samspillet med andre” og nr. 4: ”alle børn skal ses som unikke individer med hver deres ressourcer og udviklingsmuligheder, personligt som socialt”.

4 besvarelser af idealudsagnene skiller sig dog ud. Der er blandet enighed om, hvorvidt børnene skal deles om tingene, hvorvidt det er vigtigt, at børn har interesse i hinandens virkeligheder, hvorvidt det talte sprog og kommunikation er vigtigt i en børnegruppe bestående af seende og ikke-seende børn, samt om alle børn skal deltage i institutionens aktiviteter.

#### Kategori 1: LIGEVÆRDIGHED

81 % af respondenterne svarer, at alle børn er ligeværdige.

Tendens: De synshandicappede børn i halvdelen af tilfældene viser tegn på selvoplevet ligeværdighed, men at kun 12-15 % af de seende børn er interesserede i uopfordret at lege med den synshandicappede. Også selvom 60-70 % af de synshandicappede viser gå på mod og interesse i leg med de seende børn.

#### Kategori 2: LIGE RET TIL AT UDTRYKKE SIG

96 % svarer, at alle børn har lige ret til at udtrykke deres mening.

Tendens. Der er blandede meninger om, hvorvidt der igangsættes initiativ-aktiviteter, og at de seende børn kun respekteres i 30 % at tilfældene, hvis de ikke vil have det synshandicappede barn med.

### Kategori 3: ACCEPT OG HJÆLPSOMHED

81, 3 % svarer, at alle børn skal kunne acceptere hinanden.

Tendens: Hvor det synshandicappede har svært ved at acceptere egen begrænsning, accepterer de seende børn det ekstra behov for hjælp og hjælper også gerne med orientering mv.

### Kategori 4: MENNESKESYN OM BØRN SOM UNIKKE

100 % er enige i, at børn skal ses som unikke individer.

Tendens: De seende børn reagerer kun i ringe grad med interesse over for det synshandicappede barn, og dette respekteres fra pædagogisk side i over 50 % af tilfældene. Der igangsættes pædagogiske aktiviteter for hver af børnegrupperne.

### Kategori 5: BØRNS MORALSKE OPFATTELSE AF RIGTIGT/FORKERT

100 % er helt enige i, at alle børn skal lære denne moralske skelnen.

Tendens: Der reageres kraftigere fra pædagogisk side, når de seende børn er korporlige over for de synshandicappede end omvendt.

### Kategori 6: KAMMERATSKAB

75 % svarer, at det er forkert at drille, overordnet set.

Tendens. Både seende og synshandicappede børn korrigeres, når de driller. Der tales i øvrigt i mange tilfælde moral til det seende barn, hvis det bevidst undgår det synshandicappede barn.

### Kategori 7: FÆLLESSKAB og SOLIDARITET

56 % svarer, at det er vigtigt at deles om tingene, ex. på legepladsen.

Tendens: Det synshandicappede barn opprioriteres ikke i fællesskabet på ex. legepladsen, men det deler af sig selv i en større udstrækning.

### Kategori 8: INTERESSE I ANDRES VIRKELIGHEDER

68, 8 % svarer, at det er vigtigt, at børnene har interesse i hinandens virkeligheder

Tendens: De seende børn er generelt mere lydhøre overfor det synshandicappede barn end omvendt.

### Kategori 9: HENSYNTAGEN

87, 5 % svarer, at børn skal lære at vise hensyn.

Tendens: Hverken de synshandicappede eller seende børn viser specielt hensyn til hinanden. Dog kan medlidenhedsaspektet få seende børn til at udvise større hensyn.

### Kategori 10: ANERKENDELSE

78, 1 % svarer, at børn skal anerkendes og kunne anerkende.

Tendens: De seende børn roses mere for deres små aktiviteter end det synshandicappede barn. Mere end 40 % af pædagogerne mener dog, at børn skal anerkendes lige meget.

### Kategori 11: SAMVITTIGHED

90, 6 % svarer, alle børn skal lære, hvad det vil sige at føle god og dårlig samvittighed

Tendens: En tredjedel af pædagogerne korrigerer de synshandicappede børn og mere end 40 % anviser, hvordan man kan være en god kammerat. De seende børn får det i stort tal at vide, hvis de er ukammeratlige og får anvist andre muligheder, for bedre at kunne føle god samvittighed.

#### Kategori 12: VERBAL KOMMUNIKATION

57 % svarer, at man bør være specielt opmærksom på det talte sprog i en "blandet" børnegruppe.

Tendens: Mellem 50 og 60 % træner i kommunikation og det at lære børnene at formulere eksempelvis nonverbal adfærd og interne oplevelser.

#### Kategori 13: DELTAGELSE

15, 6 % svarer, at det er vigtigt, at alle børnene deltager i alle institutionens aktiviteter.

Tendens: De seende børn i større, men ikke høj grad deltager på det synshandicappede barns betingelser, men det synshandicappede barn prøver ikke ret mange kræfter med de seende børns aktiviteter.

#### Kategori 14: FORÆLDRES HOLDNING

81, 5 % svarer, at alle forældre bør forholde sig positivt og naturligt til det synshandicappede barn.

Tendens: Der er en stor enighed om, at forældre bør anerkende og ikke vise for stor usikkerhed overfor det synshandicappede barn.

#### Kategori 15: DET PÆDAGOGISKE SYN PÅ BØRN

93 % svarer, at man som pædagog skal kunne se barnets ressourcer.

Tendens: Mere end halvdelen af pædagerne mener, at de er gode forbilleder, at de godt tør slippe det synshandicappede barn og lade det prøve grænser af på egen hånd.

#### Kategori 16: POSITIV UDVIKLING

96, 9 % svarer, at man som støttepædagog skal sikre, at barnet udvikler sig positivt.

Tendens: Den fornemste opgave ses som at få barnet til at føle sig trygt. 2/3 arbejder på at følge barnet tilbage til børnegruppen, og halvdelen arbejder på at lade barnet blive fuldgældigt medlem af denne.

### 7 DISKUSSION

Jeg spørger i min problemformulering, om en højnet psykologisk pædagogisk forståelse af de vekselvirkende sammenhænge mellem moraludvikling og social tilknytning overhovedet kan skabe et vækstmiljø for seende og ikke seende børn i et senmoderne samfunds institutioner. Dette socialkonstruktivistiske fokus`nøgleord som *psykologisk/pædagogisk forståelse, moraludvikling, social tilknytning, vækstmiljø* og det temporale og sociologiske aspekt i kraft af *det senmoderne samfund* skal nu bruges til at dreje nøglen rundt i låsen. Den symbolske "lås", som psykologer, pædager, lærere og forældre fortæller om, når de iagttager og reflekterer over "projektet" synshandicappede børns sociale adfærd og kognition. Og som de synshandicappede børn også selv beskriver bl.a. i bogen *Blinde Vinkler*, hvor der tales om ensomhed, magtesløshed, mangel på brugbare forbilleder og det ikke at have en bedste ven og endog være en dårlig kammerat<sup>67</sup>. Fokus understreges af alle moraludviklingsteoretikerne fra Piaget til Karpatschof. De peger på, at moral udvikles i vekselvirkende og regulerende processer og systemer. At der så er forskel på opfattelsen af, om det er ligesindede børn eller snarere gode kærlige forbilleder, der er forudsætningen for moral, diskuteres. Som Vejleskov og Bronfenbrenner peger på, udelukker den ene opfattelse ikke nødvendigvis den anden. Børns sociale rum og interaktionen her, bliver derfor altafgørende for både det enkelte barn og gruppen, når talen falder på moraludvikling. Derfor har jeg i min undersøgelse været specielt opmærksom på at afklare, hvordan samspillet mellem børnene fungerer.

---

<sup>67</sup> Se *Blinde Vinkler*, Krogs Forlag, kapitlerne *Blinde børn er dårlige kammerater*, *At handle sig til status*, *Hjem til isolation*, *Meningsløs atletik*, *Gruppe søges*, *Synlig og usynlig*, *Som seende blind* og *En ligning med to ubekendte*.

Det, jeg bemærker, er at pædagogerne har et naturligt fokus på at få det synshandicappede barn til at føle sig trygt og udvikle sig positivt, ligesom der er stor pædagogisk- enighed om, at børn skal lære, hvad der er rigtigt og forkert – samt at alle børn bør ses som unikke med hver deres ressourcer og udviklingspotentialer. Så det skorter umiddelbart ikke på gode intentioner og høje idealer. Omvendt viser nogle resultater en forholdsvist lav score, da der er blandet opfattelse af, om børn bør vise interesse i hinandens virkeligheder, om der bør fokuseres på verbal kommunikation som det medierende element i samspillet i børnehaver, om der overhovedet skal være en bevidsthed om at dele og deles om, og at børnene ikke behøver deltage i alle institutionens aktiviteter. Endvidere har det undret mig, at der ikke svares *helt enig* til, at alle børn er ligeværdige, og heller ikke til, hvorvidt det *er vigtigt at tage hensyn til andre*. Resultaterne fra praksis peger på, at der pædagogisk arbejdes primært med at aktivere det synshandicappede barn, men ikke i overdreven grad at have opmærksomhed på betydningen af at kunne fungere interaktivt. Godt nok gives der idealistisk udtryk for, at barnet lempeligt føres tilbage til øvrige børnegruppe, men den praktiske indsats for at lade børnene lege uden voksenkontrol og uden pædagogisk indgriben forekommer i mindre grad, hvilket resultatet om børnenes interesse for hinanden vidner om.

En mulig forklaring på dette scenarium kunne være, at pædagogen er mest optaget af ”støttebarnet”. Og ikke har en forståelse af, hvor vigtigt det er, både mht. moral, identitetsdannelse og selvopfattelse, at barnet kan fungere og lege med andre. Forklaringen på, hvorfor pædagogen mon ikke skubber mere på og lader barnet selv finde sin plads i børnegruppen og prøve kræfter her som det primære tiltag, kan være, at der mangler pædagogiske redskaber. At det simpel hen virker for svært og u håndgribeligt at føre værdierne om hensyntagen, hjælpsomhed, frivillighed og retfærdighed ud i livet, så de bliver internaliseret i barnet. Det kan skyldes flere ting. For det første er den enkelte støttepædagog, der har med et synshandicappet barn at gøre, lige så alene som barnet, blot på et fagligt plan. Der er langt til den næste børnehave med endnu et synshandicappet barn. Det kan betyde, at muligheden for at reflektere med andre, der oplever ens problematikker kun opnås i den årlige kursusuge på Refsnæs. Nok kan pædagogen reflektere med børnehavens øvrige personale, men muligheden vil tit være at bruge selvdesignede metoder og sin intuition.

Som undersøgelsens resultater også peger på, kan denne mulige forklaring på mangelfuld refleksion betyde, at det kan være svært at se barnets ressourcer, selvom der er vilje til det. Og kan i det sociale rum for børnene betyde, at den interesse, som det synshandicappede barn har i de andre børn, ikke følges til dørs ved at lade børnene lege. Måske fordi idealet om at sikre, at barnet er trygt, nedprioriterer at give barnet lov til at opleve skuffelser og nederlag i en startfase. Desuden er der et resultat, der viser, at selvom der forekommer hjælpsomhed fra seende børn, og der er interesse fra det synshandicappede barn, ja så er billedet meget broget for eksempel i de praksisresultater, der omhandler, at børnene beskriver hver deres verden. Det synshandicappede barn viser her ikke synderlig opmærksomhed for de seende børns beskrivelse af aktiviteter. Især her kunne pædagogen med fordel gå ind og med institutionens tilladelse arbejde bevidst på at gøre *verbal kommunikation* til det fælles-skabende bindeled mellem børnene. Jeg mener, at det er fatalt, at der tilsyneladende ikke er opmærksomhed på, at såvel blinde som seende børn taler, og jeg ser, at det fremmer et vækstmiljø at have noget, man er fælles om. Et muligt bud kunne her være, at man opbygger en kultur, hvor der sættes ord på fænomener af både fysisk, social og følelsesmæssig karakter. Skulle dette praktiseres, skulle

pædagogen indvillige i en dramaturgisk selvfremsstilling og derigennem vise børnene, hvordan man beskriver følelser, genstande, interaktion, moralske spørgsmål mv<sup>68</sup>.

Og ikke bare en gang imellem, men som en daglig rutine, så det kunne integreres og bryde en habituel tankegang og adfærd hos børn som voksne.

Med aviscitaternes beskrivelse af et senmoderne samfund med en øget individualisering, en generel opfattelse hvor 3 ud af 4 ser sig selv som deres eget moralske forbillede, tegnes der et billede af et samfund, hvor det *personlige domæne* tilsidesætter eller i hvert tilfælde nedprioriterer *det moralske og konventionelle* domæne. Dette bekræftes i undersøgelsen, hvor der er forbløffende lav score på *accept af hinanden, at skulle vise hensyn til hinanden* og personligt begriber jeg ikke, hvordan uddannede pædagoger ikke mener, *at alle børn er ligeværdige*. Nok er jeg klar over, at der er et fortolkningsfilter, men en mulig forklaring på, hvorfor der ikke arbejdes intenst med moralske værdier som *retfærdighed, medfølelse og respekt for andres rettigheder* kunne være denne øgede individualisering. Pædagogerne arbejder med deres støttebarn og ser ikke hele gruppen af børn og dennes samspil som det væsentlige. Dilemmaet opstår, når denne individualisering ikke gøres til en ansvarsbevidst stillingtagen og handling, men til en holdning om at gøre barnet trygt. Ikke fordi barnet skal føle sig utrygt, men fordi et individuelt fokus begrænser at kunne føre barnet ind i dets nærmeste udviklingszone. For pædagogen ville dette betyde, at de skulle udvide deres pædagogiske synsfelt og måske faglige selvopfattelse fra at være støttepædagog til bonuspædagog. Hermed mener jeg, at pædagogen med gevinst for alle parter holdt sit fokus på den samlede børnegruppe og dennes interaktion. Ikke bare en gang imellem, men hele tiden. Jeg ved fra debatter, at det her er mig, der er idealistisk, da diskussionerne om det at støtte og hjælpe kan blive ganske følelsesladede, også for bekymrede forældre til det handicappede barn.

Flere af resultaterne modsiger hinanden. Jeg undres for eksempel, når jeg bemærker, at pædagogen ønsker at sikre barnet en positiv udvikling, da jeg med teorierne i hånden ikke kan få øje på, hvordan udviklingen bliver positiv, hvis barnet ikke internaliserer en adfærd med prosociale træk. Forklaringen på resultatet kan være, at den pædagogiske praktiker nok har høje idealer og værdier, men sværere ved at praktisere disse i en dagligdag. For at flytte værdierne fra et refleksivt eller habituel plan, bør der sættes fokus på intervention.

Et spændende tema er at lære børn at vise hensyn. Her kunne forklaringen på det blandede resultat igen være, at hensyn kan forstås som en tilsidesættelse af sig selv, og hvis fokus ligger på at styrke barnets personlige domæne, bliver hensyntagen ikke den kvalitet, der står øverst.

Det er på sin plads at indvende, om det *overhovedet er pædagogens ansvar at sikre et barns moralske og personlige udvikling, hvad med forældrenes indflydelse*. Af pladshensyn i opgaven kunne jeg ikke medtage barnets hjemmemiljø, men spørgsmålet kan besvares ved, at i en tid, hvor der foregår en dobbeltsocialisering, da så mange børn har et liv i børnehaven og et liv i hjemmet, må pædagogen tage det ansvar at være det forbillede, der både kan udstikke retningslinier, trøste og kræve. Karpatschofs teori om at følelsesmæssig tilknytning er forudsættende for udviklingen af høj moral kan skabe mange overvejelser hos en pædagogisk praktiker. Jeg tror, at hver enkelt praktiker må afgøre, på hvilken måde de vil knytte sig til barnet. Jeg mener personligt, at det har høj værdi for et synshandicappet barn at opleve en ægte interesse og medfølelse, og at det har stor vigtighed at kunne spørge både om hjælp og vejledning. Det kan skabe et fagligt dilemma for pædagogen at veje de to sider op imod hinanden, både at knytte sig til og give slip. Det, en følelsesmæssig tilknytning kan styrke, er at barnet dels udvikler

---

<sup>68</sup> Se Specialpædagogik i en brydningstid, Preben Kierkegaards kapitel om Det fælles Tredje.

moral, dels har opfattelsen af at blive mødt og derfor tør og kan træde ind i børnegruppen, skabe relationer og tage sin plads som et mere fuldgyldigt medlem og ikke bare en, der hele tiden skal hjælpes. Undersøgelsen fortæller ikke om pædagogens og barnets relationelle forhold. Synshandicappede børn har ofte et ret mimikløst udtryk og en ringe nonverbal kommunikation<sup>69</sup>. Jeg ser, at en følelsesmæssigt tilknytning fra pædagogens side kan styrke pædagogens aflæsning og forståelse af barnet, så dialog og interaktion kan dreje sig om, hvad barnet har lyst til og brug for, og om det kan praktiseres i det personlige eller sociale rum.

At pædagogen er så nær med barnet, at hun forstår barnets små signaler, kan desuden betyde, at hun kan videreformidle dette på et konkret plan til de andre børn. Eksempelvis når *Ane har det udtryk i ansigtet, betyder det, at hun er interesseret i, hvad I leger med*. En personlig vision for mig er at optræde som tutor for barnet og vejleder for støttepædagogen. Denne mulighed er en endnu uafprøvet model, men jeg tænker, at et af mine egne ønsker som synshandicappet barn var at kende en voksen, der forstod, hvordan jeg havde det, og som jeg kunne spejle mig i.

Ligesom aviscitaterne peger på, at psykologers tidligere spændte forhold til moral er ved at løsnes, tænker jeg, at støttepædagogikkens måske uopdagede anspændte forhold til moral og social udvikling er ved at blive tydelig. Skal vi så, som Knoop anbefaler, til at indføre moraludvikling som et specifikt fag på seminarierne? – og også på de pædagogiske seminarier. Eller skal vi tro på, at det er indvævet i de øvrige pædagogiske-psykologiske fag. Eller vil det være endnu mere hensigtsmæssigt at indføre et fag om *social tilknytning* eller et fag om *at være et forbillede*? Jeg mener selv, at det kunne være gavnende at få gjort moral til en bevidst størrelse. Så den pædagogiske praktiker får mulighed for i sit uddannelsesforløb at overveje egen moral og blive klar over de elementer, der er i spil for at kunne være en af aktørerne i et barns proces og mikro/mesosystem. Især fordi vi, som det nævnes i artiklen Ansvarssamfundet længe leve, ellers let kan risikere at føle os som i en stor centrifuge, hvor alle værdier og begreber risikerer at blive vendt på hovedet. Jeg tror, at denne undersøgelse har givet et godt fingerpeg om, at socialiseringen er lykkedes halvt på den måde, at de synshandicappede befinder sig i institutionerne og hjælpes meget, og at det næste skridt i den udvikling må være at flytte optikken over i det sociale rum, da det er her, at den udvikling, der skal bære barnet ind i fremtiden, udspiller sig.

## 8 KONKLUSION

At beskæftige sig med så allestedsnærværende et tema som moral har skabt stor refleksion hos mig som skribent. At sætte mig ind i den logiske konstruktivisme, den sociale konstruktivisme, at vurdere domæner og ”opdage” en teori, der kalder på mig, som har den specielle forudsætning selv at være synshandicappet, nemlig teorien om den sociale tilknytning, har været særdeles ”øjenåbnende”. Personligt og intellektuelt at blive bevidst om hele tiden at have et valg om, hvorvidt jeg vil forsøge at udvise prosocial adfærd eller svinge over i antisocial adfærd, har betydet dette sælsomme, at jeg vender ”blikket” såvel indad som udad. Indad fordi jeg må mærke efter, hvad jeg som menneske, forælder, kollega selv føler er moralsk forsvarligt, og udad fordi det er i det sociale rum, at min moralopfattelse kommer i spil og reguleres.

Denne viden er brugbar, og i min undersøgelse af en pædagogisk praksis har jeg diskuteret resultater, der vidner om høje idealforestillinger og besværligheder ved at integrere disse i praksis. Måske fordi fokus er i det individuelle ”rum” på et barn, der har specielle forudsætninger og begrænsninger. Måske fordi det ikke er bevidst for den enkelte

---

<sup>69</sup> Se Severinsen, Christina Åvall-: Det kan være svært at se, Dansk Psykologisk Forlag, 1989, s. 5-29.

pædagog, at udviklingen af moral sker i sociale systemer, og at det som børnehaven som mikrosystem kan tilføre et barn, er en form for fremtidssikring, hvis da internaliseringen lykkes. Børnehaven gør det ikke alene, barnet har forældre, måske søskende, nære og fjerne slægtninge og er også påvirket af exo- og makrosystemerne. Og et hyperkomplekst senmoderne samfund, hvis kvalitet godt nok er at kunne anskue sig selv udefra udover at det indeholder mange små systemer, der vekselvirker på kryds og tvært, påvirker også barnet, der efter Kristeligt Dagblads artikelserie at dømme tegner et scenarium, hvor man udover at skulle have et solidt jeg for at kunne overkomme centrifugens rystelser, må håbe på, at der er kærlige voksne forbilleder, der udstikker ledetråde, trøster og fastholder.

Når vi ikke at udvikle moral i barnealder, er det måske ikke for sent. Uanset hvad bliver vi jo ved som sociale væsener at interagere, regulere og blive reguleret. For det positive ved dette samfund er også, at der fordres udadvendthed og udvikling af kompetencer på et moralsk, intellektuelt og socialt plan. Blandt andet.

Undersøgelsen har lagt op til at kunne forske videre i området. Den undren, jeg har oplevet ved at gennemgå og bearbejde resultaterne har betydet, at jeg med fordel kunne designe en interviewguide til et semistruktureret interview for at få uddybet den enkelte praktikers oplevelse af de moralske byggesten og den proces det er, at få disse interverneret i praksis i en børnegruppe, bestående af seende og ikke-seende børn. Så hvis og når den pædagogiske praktiker orienterer sig mod hele børnegruppens personligheder og aktiviteter og skifter sin titel ud til bonuspædagog, er muligheden for at udvikle en høj moral og den dertil hørende prosociale adfærd inden for syne.

Christel sonne Rasmussen  
Dalbygade 15  
6000 Kolding

[www.sonnerasmussen.dk](http://www.sonnerasmussen.dk)

[info@sonnerasmussen.dk](mailto:info@sonnerasmussen.dk)