

Modige børn

Louise Nabe-Nielsen

I essayet ser forfatteren nærmere på fænomenet *mod* og undersøger hvilken rolle mod spiller i børns dannelse i dag. Med inspiration fra Platons dialoger, særligt dialogen *Laches*, undersøges forskellige aspekter af mod. Hos Platon optræder mod som en dyd og er dermed forbundet med intentionen om at blive et fuldkomment og godt menneske.

I det praktiske liv kan mod opnås og forstås gennem øvelse og refleksion. Her tilbyder den hermeneutiske fænomenologi sig som en måde at undersøge og dermed reflektere over mod på. I den hermeneutisk-fænomenologiske tilgang lægges der vægt på, hvordan mod fremtræder i menneskets tilværelse, hvilke forforståelser, vi bygger vores fremstillinger på, samt hvorledes mod optræder, ikke bare i konkrete situationer, men tillige som et fænomen af almenmenneskelig karakter.

Emneord: Mod, dannelse, hermeneutisk fænomenologi

For mange år siden arbejdede jeg som pædagogmedhjælper i en børnehave. Det var på den tid, da man stadig tog på koloni med børnene. Tre voksne og mellemgruppen, altså de 4-5 årige, tog afsted i to dage med overnatning i en meget utæt hytte, hvor frøer hoppede rundt på gulvet og vandet sivede ind under dørene. Alle var ved godt mod, for vi var vel udstyret med regntøj og gode soveposer.

I gruppen af børn gjorde især én pige sig særligt bemærket. Hun hed Manon og var en meget vellidt pige. Men selvom de andre børn tydeligvis kunne lide hende, skulle det vise sig, at de ikke havde høje tanker om hverken hendes mod eller fysiske evner.

Da der i toppen af et træ pludselig hang en skat, som børnene skulle have fat i, blev hele gruppen sat på prøve. Børnene handlede hurtigt og var enige om, hvem der først skulle klatre op, nemlig de stærke drenge. De måtte dog alle opgive halvvejs oppe og klatre ned igen. Da næsten alle børn havde forsøgt sig, meldte Manon sig til at prøve kræfter med træet. De andre havde ikke meget tiltro til hende – snarere tværtimod – men Manon begyndte opstigningen til trods for, at hun tydeligvis frygtede turen. Efter få minutter sad hun i toppen af træet og firede skatten ned til resten af børneflokket.

Det fænomen, som trænger sig på, når jeg skal beskrive ikke bare Manons klatrebedrift, men også hendes kammeraters måbende ansigter og efterfølgende jublende udråb, er *mod*. Manons mod til at overvinde sin frygt, hendes mod til at gøre forsøget på trods af manglende tiltro fra hendes kammerater, men også hendes kammeraters mod til at erkende egne fejlbedømmelser og i stedet rose hende efter den vellykkede færd.

Men hvordan kan vi overhovedet forstå fænomenet *mod*? Og hvilken betydning har dette fænomen i en pædagogisk praksis?

Mod er en dyd

De fleste mennesker kan nok, ligesom jeg, beskrive situationer, hvor de selv eller andre har udvist eller manglet mod. Situationer, hvor vi i mødet med det farlige eller uhyggelige er nødt til at være modige eller hvor vi erfarer, at modet svigter os og vi i stedet må overgive os til frygten.

Men selvom vi alle har erfaringer med mod og det som sådan optræder som fænomen i vores tilværelse, er mod alligevel temmelig ubeskrevet, når vi ser på pædagogik og uddannelse. Lærebøgerne toner ikke frem med tætskrevne sider om modets karakter, dets etiske eller dannelsesmæssige værdi.

Retter vi i stedet blikket mod antikkens tænkere, får mod en ganske anden opmærksomhed. Platon beskriver således i flere af sine dialoger begrebet *andreia*, der netop oversættes til ridderlighed, tapperhed eller *mod*. Hos Platon er mod en af de fire kardinaldyder, dvs. et fænomen, der handler om menneskets erkendelse og fuldkommenhed, om dets indsigt i eget væsen og om dets forhold til andre mennesker.

I Staten beskriver Platon de fire dyder – visdom, mod, besindighed og retfærdighed – og i dialogen om *Laches* udfoldes *mod* yderligere (Platon 2011, 2013). Her møder vi Sokrates i dialog med fire mænd, Lysimachos, Melesias, Nikias og Laches. Udgangspunktet er en opvisning i nærkampsteknikker udført i fuld hoplitrustning i Athen, og det spørgsmål, som optager dialogens deltagere er, om Athens unge mænd bør lære sig det bevæbnede fodfolks kampform *hoplomachia*.¹

¹ *Hoplomachia* betegner kampe i tung rustning, hvortil soldater i de græske bystater trænes i strategi og brug af våben. Soldaterne – hoplitterne – var bevæbnet med spyd og et særligt skjold – hoplon – som forsvarsvåben (Wheeler 1982, s. 223 ff.).

Gennem dialogen undersøges mod og med Sokrates' velkendte spørgeteknik føres dialogens deltagere ud i forskellige forsøg på at afgrænse og definere mod. Imidlertid ender dialogen i såkaldt *apori*, dvs. uden en tilfredsstillende definition på, hvad mod er, hvilket lader deltagerne stå tilbage som rådvilde.

Undervejs i dialogen møder vi imidlertid flere interessante perspektiver, som må fremhæves. Først og fremmest understreger Sokrates, at vi må spørge til, hvad mod overhovedet er, før vi kan se på, hvordan man bliver modig. Dernæst fremhæver han, at nok kan man beskrive mænd, der under visse omstændigheder viser sig som modige, men spørgsmålet må være, hvad det er, der er det samme under de forskellige omstændigheder, altså hvori selve modet består – og hvori det adskiller sig fra fx fejhed; står man overfor noget, der indgyder frygt, kan man jo godt være modig, men også fej.

Senere i dialogen fremhæver Nikias, at mod består i en særlig form for viden om, hvad der er farligt og ufarligt i enhver situation, som kræver mod. Heraf følger, at små børn ikke kan være modige, selvom de nok handler frygtløst. For Nikias er mod og frygtløshed nemlig slet ikke det samme: "Det er min påstand, at det er de absolut færreste mennesker beskåret at være modige og forudseende, mens der er masser, der er dristige, vovemodige og frygtløse på grund af manglende forudseenhed" (Platon 2011, s. 167).

Sokrates' modsvar til Nikias indebærer en længere udredning, hvor det farlige forbindes med det dårlige og det ufarlige med det gode. Af udredningen følger, at mod i Nikias' udlægning må indebære viden om "alle gode og dårlige ting til alle tider" (Platon 2011, s. 170), hvilket jo gør mod til ikke bare én dyd ud af flere, men derimod i sig selv gør mennesket fremragende og fuldkomment. Som sådan er Nikias definition på mod ikke tilstrækkelig, da mod *må være* en blandt flere dele, der udgør menneskelig godhed.

Dannelse til mod

Selvom dialogen om *Laches* efterlader os uden eksakte svar på, hvad mod er, så giver indholdet i dialogen os stof til eftertanke. Nok er tiden en anden i dag og de mange kampe, som udspillede sig i antikken og krævede mod af Athens mænd, er blevet erstattet med andre former for kampscener, hvor både det farlige og uhyggelige kræver mod af os.

At forstå mod som en dyd – som vi ser hos både Platon, Sokrates og Aristoteles – betyder, at mod anskues som et etisk begreb. Dyderne, *arete*, blev i antikken forstået som udtryk for værdifulde egenskaber eller anlæg i mennesket, som må tilstræbes og som gennem øvelse kan realiseres. Mod udtrykker altså en form for værdifuld duelighed, som kommer til udtryk i især menneskets handlinger.

I dydsetikken anskues dyd som det et menneske må opnå for at blive et fuldkomment og godt menneske. Derved kan dyd forstås som et dannelsesbegreb, idet dyd er forudsætningen for og vejen til det gode liv.

Når vi taler om dannelse, taler vi altid om noget, der både rummer en proces og en intention, som processen er orienteret imod. Mod er som dannelsesbegreb netop en egenskab eller duelighed, der kan opøves og tilstræbes som en vej til dannelse. Derved udgør mod ikke et endegyldigt slutmål for dannelse, men kan – som andre dannelsesbegreber – betragtes som væsentlige bidrag til menneskets dannelse. Holder vi os til antikkens dydskategorier, vil også andre dyder være relevante som dannelsesbegreber, fx mådehold eller retfærdighed. Dyderne har en indbyrdes sammenhæng, men spørgsmålet om, hvad der kan siges at være en dyd, forandrer sig gennem historien. Således blev Platons fire dyder suppleret med adskillige hos Aristoteles, og også kristendommen bidrager til kategorien ved tilføjelsen af de velkendte dyder *tro*, *håb* og *kærlighed*. Selvom *mod* som dyd eller dannelsesbegreb bør ses i sammenhæng med andre begreber, så lægges fokus her først og fremmest på *modets* karakter og relevans i en pædagogisk sammenhæng.

Hvis mod skal udfolde sig som et dannelsesbegreb, der har relevans for en pædagogisk praksis, må vi nødvendigvis have en idé om, hvad mod er. Men som vi så i *Laches*, er mod ikke et fasttømret begreb, der blot kan sættes på formel og udledes, men må netop realiseres mens der reflekteres. Selvom vi nok kan sige en hel del om, hvad mod er og ikke er, kan vi ikke reducere mod til én bestemt måde at handle eller være på. Mod opstår, formes og viser sig i reflekterede handlinger.

Vi skruer øjeblikket en smule tilbage, til dér, hvor vi endnu ikke er modige, men hvor noget sker, som skal vise sig at kræve vores mod. Det er den situation, som de stærke drenge oplevede i træet, dér hvor modet svigtede dem og de klatrede ned igen. Eller den situation, hvor Manon trodsede kammeraternes manglende forventninger og begyndte at klatre. Både drengene og Manon havde – som Nikias fremhæver – en viden om (eller fornemmelse af), at klatreturen var farlig. Og ifølge både Nikias og Sokrates er det, vi oplever som farligt også det, vi frygter, og det er netop hér, i dén situation, hvor vi er bange og har frygt, at modet er nødvendigt. Uden mod kan vi ikke overkomme frygten – og må klatre ned ad træet igen.

Mod er efterstræbelsesværdigt og nødvendigt, ikke bare for at klare små opgaver på livets vej, men også for overhovedet at leve livet. For er vi overladt til frygten alene, risikerer vi at blive handlingslammede og derved miste meningsfulde dimensioner i tilværelsen.

Et etisk forhold

Selvom mod ikke er en entydig størrelse, betyder det ikke, at det ikke har en vis indholdsmæssig substans, noget som i en vis udstrækning kan siges at indfange essensen af mod. Vi så ovenfor, at mod knytter an til vores oplevelser af det farlige eller mere præcist, at mod må og vil udfolde sig, når vi oplever frygt. Det vil være forkert at tale om mod, når vi gør noget, som ikke er farligt – eller rettere, når vi gør noget, som vi ikke *oplever* som farligt. En faldskærmsudspringer behøver ikke samme mod for at springe som jeg gør. For mig er et faldskærmsudspring noget, der vækker en frygt i mig. Det er således ikke springet i sig selv, som er modigt, ej heller mennesket, der springer. Det er derimod springet – handlingen – set i lyset af den personlige oplevelse af frygt.

Antikkens dyder var kendetegnet ved deres etiske karakter, idet enhver dyd vedrørte både den enkelte og andre. Antikkens mod handler derfor ikke kun om personlige oplevelser og handlinger, men er derimod noget, som også har etisk karakter, dvs. som vedrører menneskets forhold til andre. I dag vil det måske være mere rigtigt at tale om, at mod som dannelsesbegreb bør reflekteres som et *etisk anliggende*. For nok vil det være modigt af mig at springe i faldskærm, men min handling fører ikke til et godt liv for andre mennesker, da den slet ikke involverer andre mennesker. Denne handling, hvad enten den er modig eller ej, illustrerer altså ikke modets fulde karakter som dannelsesbegreb. Dertil må mod også udfoldes som en mellemmenneskelig etisk kategori.

Mens retfærdighed og visdom er to dyder, der tjener det gode, er mod ikke kun rettet mod det gode. Mod har alle mennesker brug for, uanset om de handlinger, som kræver mod, har et godt eller ondt sigte. Terrorister kan være lige så modige som Robin Hood og Brødrene Løvehjerte. Det kan være lige så modigt at være den, der driller andre, som at være den, der siger fra. Men når mod udfoldes som et etisk begreb, hvor den modige handling er rettet mod eller får konsekvenser for andre mennesker, må modet vurderes etisk. Er den modige handling udført for at gøre andre ondt, mister vi agtelse, idet vi anser handlingen som forkert. Dermed handler mod som dannelsesbegreb ikke om enhver form for mod, men først og fremmest om det etiske mod.

Ingen lille lort

Vender vi tilbage til det mod, som jeg nødvendigvis må besidde for at springe ud i faldskærm, er der ikke tale om et etisk mod. Det betyder ikke, at denne form for mod, ikke kan være relevant, også i en uddannelsessammenhæng. Men formålet med dette mod – som vi måske kan kalde for psykisk mod – er først og fremmest knyttet til min egen interesse. Ved at overvinde min frygt og mine grænser, styrker jeg min psyke (hvis ellers jeg overlever springet!) og bliver nok mere robust som individ. Men robusthed er ikke et dannelsesbegreb, idet det alene vedrører individet og dets evne til at håndtere modstand og klare

udfordringer. Robusthed har ikke et etisk sigte, hvor individet tænkes i relation til sin omverden.

I 2021-2022 kan man på *KØN – Gender Museum Denmark* i Aarhus se en udstilling om Astrid Lindgren. Som både forfatter og aktivist var Astrid Lindgren "ingen lille lort", men tværtimod en yderst modig kvinde:

Astrid Lindgrens engagement kommer til udtryk i hendes mange fortællinger. En af dem er Brødrene Løvehjerte, hvor Jonathan forklarer sin bror, hvorfor han må trodse sin frygt og tage af sted for at kæmpe mod ondskab: "Ellers er man ikke noget menneske, men bare en lille lort." (KØN 2021/22).

Jonathans pointe er ganske klar og viser også, hvorfor mod netop er et dannelsesbegreb. Ved at udvise mod, ved at turde kæmpe mod ondskab, kan vi som mennesker bidrage til at udfolde det gode liv – ikke kun for os selv, men også for vores medmennesker.

Astrid Lindgren var drevet af flere ting, når hun gik ind i debatten om især børns og dyrs rettigheder. Oplevelsen af uretfærdighed og den vrede, som en sådan oplevelse kan føre med sig, var for Astrid Lindgren afgørende for, at hun turde og insisterede på at blande sig. Som sådan kan uretfærdighed, modstand og vrede siges at være væsentlige drivkræfter for mod. Men måske kan man også tale om håbet som en drivkraft? At håb om fx forandring, sejr eller retfærdighed netop driver én til at være modig og handle.

Håb og vrede er eksempler på noget, der indtræffer før – eller ligefrem er drivkraft for – modige handlinger. Men hvad sker der egentlig, hvis frygten alligevel vinder og vi ikke formår at handle modigt? Her kan vi atter se på Platons dialog, hvor Sokrates som bekendt fremhævede, at mødet med noget, som indgyder frygt, jo ikke kun giver anledning til at vise mod, men også kan få os til at vise fejhed – eller med Jonathans ord, *være en lille lort*. Når vi ikke blander os i slagsmål, når vi hopper med på bagtaleri eller når vi tier stille, selvom vi burde bakke op om sandheden, kan det netop skyldes, at frygten er for stor; her kan vores manglende mod blive opfattet som fejhed, hvilket ikke kun har konsekvenser for os selv, men netop kan siges at have etiske konsekvenser.

En gylden middelvej

Aristoteles bygger videre på Platons tænkning, idet han taler om mange dyder, som alle har det til fælles, at de udgør en "mellemtig" mellem for meget og for lidt, også kaldet en gylden middelvej. Som dyd befinder mod sig mellem lasterne fejhed og dumdristighed. At være modig kræver derfor, at man er indstillet på at gøre noget – frem for at være fej – men samtidig holde igen, således, at man

ikke gør for meget og bliver dumdrstig eller overmodig. For meget mod fører til dumdrstighed og for lidt mod viser sig som fejhed (Aristoteles 1964).

Ifølge Aristoteles kan dyderne indlæres gennem øvelse. I denne forstand bliver dyd knyttet til den praktiske visdom, *fronesis*, som noget, man kan øve sig i og blive bedre til. Man kan altså øve sig i at være og blive modig ved, at man i hver enkelt situation foretager et skøn, hvor man vurderer, hvad der er den gyldne middelvej.

I en pædagogisk og uddannelsesmæssig kontekst må ikke bare spørgsmålet om, hvad mod er og hvorfor mod er et dannelsesbegreb, beskrives. Man må også se på, hvordan mod kan og bør udfolde sig i praksis. Og her kan vi – med inspiration fra Aristoteles – anskue mod som et fænomen, der udfolder sig i børns og unges levede liv og som kan øves gennem en reflekterende praksis. Som dannelsesbegreb må modet opøves på en sådan måde, at børn og unge hverken mister modet eller bliver overmodige, at de hverken fremstår som en lille lort, der ikke tør handle etisk eller som overmodige karle, der glemmer sig selv.

Hos Manon og hendes venner kan ikke bare klatreturen, men hele skattejagten anskues som en "modets øvebane". Det var ikke målet med skattejagten, at børnene skulle øve sig i at være modige, men som enhver anden situation, der udfolder sig i en pædagogisk sammenhæng (og i enhver anden sammenhæng), kan der reflekteres over de fænomener, som har været på spil. Uanset hvad intentionen har været. Og netop heri – i sammensmeltningen af praksis og refleksion – kan mod øves og opøves.

Var de drenge, som ikke klarede klatreturen feje? Var Manon modig? Var hun overmodig? Var vennerne modige, da de klappede og jubede af Manon? Hvornår er noget modigt? Hvornår er man overmodig? Hvordan erfarer mod? Hvordan øver man sig i at være modig?

Den refleksion, som børnenes erfaringer giver anledning til, er ikke bare en refleksion forbeholdt de voksne, som arbejder i forskellige praksisser, men må netop være en refleksion hos børnene selv. Kun derved kan fænomenet udfolde sig og undersøges på en måde, som har betydning for børnenes videre liv.

En fænomenologisk tilnærmelse til mod

Ifølge den tyske filosof Ekkehard Martens (2009) reduceres Sokrates' dialoger ofte til en form for begrebslig-argumentativ metode, selvom dialogerne kan forstås langt mere nuanceret. Således viser netop en dialog som *Laches*, hvordan samtaltens deltagere ikke kun udfører forskellige former for logisk begrebsafklaring, men eksempelvis også inddrager egne personlige erfaringer af mod. Dialogen viser os altså, at det at forstå et fænomen som mod, ikke kun tilnærmes gennem en sproglig-begrebslig analyse, men desuden indebærer en udfoldelse af personlige erfaringer af fænomenet.

Mens det *at være og blive* modig kræver, at man agerer i praksis og opnår erfaringer med at handle modigt, er det *at forstå og opnå indsigt* i, hvad mod er, noget der finder sted gennem refleksion. Og det er netop disse to aspekter af mod, som hører hjemme i en pædagogisk praksis – på den ene side de konkrete handlinger, hvori børnene øver sig i at være modige (som vi så hos Manon og hendes kammerater), på den anden side refleksionen over de modige handlinger.

De to aspekter er nødvendigvis tæt forbundne. Det at øve sig i at være modig handler ikke kun om hovedløs handling, men kræver netop et skøn – en form for refleksion – knyttet til situationen. Samtidig er det heller ikke nok kun at reflektere over mod uden at forbinde fænomenet med vores erfaringsverden; gør vi det, risikerer refleksionen at blive hypotetisk og dermed løsrevet fra vores praktiske liv.

Retter vi blikket mod den del af den pædagogiske praksis, som handler om *at forstå mod*, kan vi lade os inspirere af Platons dialoger, som jo netop viser os forskellige måder at reflektere på (Martens 2009). I fx dialogen *Laches*, kan vi tale om refleksionsform, der kan karakteriseres som fænomenologisk.

Fænomenologiens ærinde er at beskrive fænomener, som de fremtræder i menneskets livsverden. Som sådan knytter fænomenologien an til vores dagligdag, til de situationer, hændelser, tidspunkter, steder, hvor fænomener fremtræder for os. Et fænomen som mod har som ethvert andet fænomen forskellige fremtrædelsesformer, idet det kan perciperes, erindres eller fantaseres forskelligt. Her vil en fænomenologisk undersøgelse eller tilnærmelse indebære, at man ved at se på de forskellige fremtrædelsesformer, kan undersøge de menneskelige erfaringer af fænomenet nærmere.

At bringe en fænomenologisk tilgang ind i den pædagogiske praksis, betyder, at vi – med inspiration fra Sokrates – må skabe rum for en dialog, hvori børn og unge får mulighed for at beskrive deres erfaringer af mod, dvs. beskrive, hvordan mod fremtræder for dem. Vi må skabe rum for, at børn og unge kan komme til orde med deres egne tanker og beskrivelser, og vi må tage dem alvorligt i denne proces. Gennem den fænomenologiske undersøgelse kan vi skabe rum for en dybere forståelse af mod hos børn og unge, og dermed også en dybere forståelse af modets forskellige fremtrædelsesformer. Vi må spørge ind til erfaringerne og til selve essensen af modet. Selvom vi som voksne bør give plads til netop de enkelte erfaringer, må vi også sikre, at mod undersøges filosofisk, dvs. som et fænomen af almen karakter. Glemmer vi dette aspekt, risikerer vi at gøre mod til et rent subjektivt fænomen. I stedet må vi fastholde mod som noget, der erfares af mennesket og hvis essens kan beskrives uden at de enkeltstående erfaringer negligeres (Nabe-Nielsen 2019).

I en sådan form for fænomenologisk dialog vil Manon og hendes kammerater måske bringe *det farlige* på banen som det, der krævede deres mod – på samme

vis som Nikias og Sokrates taler om *frygten*. Netop i dialogen skabes der rum for, at de fænomener som knytter sig til mod, kan beskrives og udfoldes. Måske har børn og unge erfaret, hvordan modet vokser, når man er håbefuldt, vred eller når andre har tiltro til én. Mod er ikke et definitivt begreb, men tværtimod noget, der knytter sig til vores handlinger i forskellige situationer.

Hermeneutisk fænomenologi

Min far bliver smidt ud.

Jeg ser ham ikke.

Han skriver.

Jeg svarer ikke.

Mit navn er Rosa, jeg er 12 år, og jeg er modig.

Jeg brød kontakten til min far, da jeg var 11. Det var en hård, men meget sikker beslutning.

(KØN 2021/22).

Således skriver en pige fra 6. klasse, da hun bliver spurgt om, hvad mod er for hende. Hendes beskrivelse er et stærkt eksempel på, hvordan mod som fænomen nærmest vælter frem af hendes personlige erfaringer. Modet trænger sig på og fremtræder i Rosas liv som en styrke til at gå imod hendes egen vilje: "Jeg tager beslutninger, jeg ikke vil tage, men jeg gør det alligevel" – supplerer hun.

Netop ved at gå fænomenologisk til værks, hvor der spørges til, hvordan fænomenet fremtræder i børns eget liv – uden at ville moralisere eller anspore til en bestemt forståelse – gives der mulighed for, at børn faktisk kan reflektere over mening og sammenhæng i tilværelsen. I den fænomenologiske spørgen er der ikke ydre og eksakte mål, som er bestemmende for indholdet i svarene.

I *Væren og Tid* (2007) kobler Heidegger fænomenologi og hermeneutik, idet han peger på, at enhver udlægning af fænomener udtrykker en forståelse, som derfor må tolkes. Man kan altså sige, at fænomenologien forudsætter en hermeneutik. Mere konkret betyder dette, at selvom intentionen i den fænomenologiske undersøgelse er at se på, hvordan fænomenet fremtræder uafhængigt af viden, teoretiske positioner, værdier mv., så vil der altid allerede være en bestemt erfaringshorisont, som er bestemmende for, hvordan vi ser fænomenet. Når Rosa beskriver mod, rummer hendes fortælling nogle forforståelser, som er afgørende for, at hun udlægger mod på netop sin måde.

Når man arbejder med et fænomen som mod i fx skolen, er det altså relevant ikke blot at spørge ind til elevernes umiddelbare forståelser af og erfaringer med

fænomenet, men også at undersøge, hvad der ligger til grund for de forskellige forståelser. Hvorfor er det modigt, når Rosa ikke svarer sin far? Bør man svare sin far? Hvordan forstås mod i denne udlægning?

En hermeneutisk-fænomenologisk tilgang rummer altså både et beskrivende og et fortolkende aspekt. Og netop det fortolkende indebærer, at vi også må se på, hvordan fænomenet – altså mod – fremtræder for andre. Vores forforståelser, dvs. de forståelser, som ligger til grund for vores udlægning af fænomenet, er netop formet i mødet med vores omverden. Og i en pædagogisk kontekst er det vigtigt, at dette "møde med omverden" fortsat finder sted, således at samtalen og undersøgelsen af mod ikke bliver subjektivistisk og ender i ren relativisme.

Når man i den hermeneutisk-fænomenologiske undersøgelse lader børn og unge møde andre forståelser af fænomenet, både hinandens og de forståelser, som kommer til udtryk i kunsten, filosofien, musikken osv., bliver det samtidig tydeligt, at mod som fænomen ikke blot er en personlig sag, men derimod har almenmenneskelig karakter. Det er et fænomen, som optræder på tværs af tid og sted, og som viser sig i ethvert menneskes tilværelse. Derved understreges endnu en gang betydningen af at se på mod som et dannelsesbegreb, der ikke bare optræder i Manons, Jonathans, Astrid Lindgrens og Rosas liv, men netop hører til dette at være menneske.

Modets øvebane

Man kan ikke *tænke* sig til at være og blive modig. I en pædagogisk praksis må børn og unge derfor ikke blot reflektere over mod, men tillige praktisere mod. Og selvom vi nok kan og bør sætte børn og unge i situationer, som kræver deres mod og som giver dem mulighed for at øve sig i at være modige, så er det vigtigt at huske, at mod ikke lader sig definere – heller ikke som en praktisk handling. Hvad der kræver mod af ét barn, kræver ikke nødvendigvis mod af et andet, og hvad der den ene dag indgyder frygt, kan den næste dag opleves som morsomt. Mod er således ikke noget, der en gang for alle kan tillæres, men er tværtimod noget, der udspiller og forandrer sig livet igennem. Modets øvebane må derfor også betragtes som noget, der kan udfolde sig alle de steder, hvor børn og unge lever deres liv – ikke bare i skolen, men også i fritiden, i mødet med andre mennesker osv.

Når der i essayet her lægges vægt på, hvorledes dialogen kan og bør udfolde sig i den pædagogiske praksis, handler det ikke kun om, at børn og unge gennem dialogen kan sætte ord på deres forskelligartede erfaringer af mod, eller at de får indsigt i, at mod er en værdifuld del af deres dannelsesproces.

Dialogen har også betydning for, hvordan børn og unge kan agere og foretage skøn i deres praktiske handlingsliv. Aristoteles' idé om fronesis indebærer et skøn, som må finde sted i de konkrete situationer, hvor børn og unge har brug for at

være modige. Når de i mødet med det farlige eller uhyggelige skal vurdere, hvad den modige handling er, spiller deres reflekterede erfaringer – dvs. de refleksioner, som kommer til udtryk gennem den hermeneutisk-fænomenologiske dialog – en vigtig rolle. For netop ved at reflektere over sine erfaringer, forberedes man til at foretage et skøn næste gang, man står i en situation, som kræver mod.

Louise Nabe-Nielsen, cand.pæd. i pædagogisk filosofi, forfatter og praktiserende filosof – Rum for Undren (www.rumforundren.dk)

Referencer

Aristoteles (1964). *De store tænkere. Aristoteles*. Berlingske Forlag.

Heidegger, M. (2007). *Væren og Tid*. Klim.

KØN – Gender Museum Denmark (2021/22). *#ingenlillelort. En udstilling om aktivisten Astrid Lindgren*.

Martens, E. (2009). Filosofi med børn og Teologi med børn – familieligheder. I: *Religionspædagogisk Forum*, 2009:3, s. 14-28.

Nabe-Nielsen, L. (2019). *Filosofi i skolen. Undervisningens rum for undren*. Hans Reitzels Forlag.

Platon (2011). *Platons samlede værker i ny oversættelse. Bind III*. Gyldendal.

Platon (2013). *Platons samlede værker i ny oversættelse. Bind IV*. Gyldendal.

Wheeler, E. L. (1982). *Hoplomachia* and Greek Dances in Arms. In: *Greek Roman and Byzantine Studies*, vol. 23, 1982, s. 223-233.