

# Kapitel 3

fra bogen "Mod i pædagogikken", stig Broström & Karsten Mellon (red.). Akademisk forlag, 2022

## Et modigt læringsmiljø

Af Stig Broström

Mod er vovestykket at kunne mere, end man kan. (Wiesner i Liberg 2003: 39)

Titlen på dette kapitel, "Et modigt læringsmiljø", antyder, at der er tale om et læringsmiljø og et hverdagsliv, hvor der sættes noget på spil, og hvor der lægges op til tænkning og handlinger, der inspirerer og udfordrer børnene på en sådan måde, at de bliver motiveret for at tage chancen og kaste sig ud i nye, dristige og måske lidt farlige handlinger.

Mod er ikke kun et individuelt anliggende. Man kan også være modig sammen med andre. Og den sammenhæng, man befinder sig i, kan være mere eller mindre stimulerende i forhold til at agere modigt. Spørgsmålet er, hvordan man skaber et modigt (lærings)miljø i daginstitutionen. Hvordan skaber man et læringsmiljø og et hverdagsliv, hvor der sættes noget på spil? Hvor der lægges op til tænkning og handlinger, der inspirerer og udfordrer børnene? Og hvor såvel børn som pædagoger bliver motiveret i forhold til at tage chancen og kaste sig ud i nye, dristige og måske lidt farlige handlinger? Altså aktiviteter, der både fordrer mod og udvikler mod.

Mod i pædagogikken.indd 69 23.11.2021 07.14  
70

Et modigt læringsmiljø kræver også noget af pædagogerne. De må overskride den almindelige rugbrødspædagogik og den vanemæssige måde at afvikle dagene på. De må finde ny inspiration og give sig selv lov til at tænke nyt og anderledes. Ikke bare for absolut at skulle være anderledes, men fordi børn har krav på et interessant hverdagsliv, der inviterer til udforskning, fordybelse, kreativ tænkning og eksperimenterende handlinger – og dermed fordrer et vist mod.

## Begrebet læringsmiljø

Indførelsen af pædagogiske læreplaner i 2004 lagde vægt på mål og læring i den betydning, at pædagogerne fik til opgave at bidrage til, at børnene opnåede en læring svarende til de kundskaber og mål, der var nedfældet i læreplanen. Indførelsen af begrebet læring var dengang en positiv fornyelse, der udfordrede den vante forestilling om, at børns udvikling mere eller mindre automatisk udfoldes som resultat af en modningsproces. Men i løbet af et par år, blandt andet med krav fra Kommunernes Landsforening og Finansministeriet, gik læringsjagten ind. Pædagogerne fik læringsmanualer med bunkevis af læringsmål og dermed forhåndsdefinerede læringsresultater og en forsimpning af, hvad man kan forstå ved børns læring. Den snævre forståelse betyder, at der opstår et tab af pædagogens autoritet og personlige dømmekraft samt det lange uddannelsesmæssige og demokratiske perspektiv som korrektiv. Alt sammen noget, Biesta (2014) sammenfatter i begrebet læringsgørelse (learnification).

Mod i pædagogikken.indd 70 23.11.2021 07.14

71

Mange steder hoppede kæden af, og som reaktion herpå udvikledes mere nuancerede syn på læring, blandt andet den forståelse, at der ikke eksisterer et direkte kausalt forhold mellem de pædagogiske aktiviteter og barnets læring.

For at nedtone en direkte, og måske også til tider mekanisk læring, blev der med dagtilbudsloven (Børne- og Socialministeriet 2018a) og Den styrkede pædagogiske læreplan (Børne- og Socialministeriet 2018b) indført et overordnet dannelsesideal, anerkendelse af barneperspektivet samt et nyt syn på læring. Først og fremmest blev den overdrevne og direkte læring udskiftet med en indirekte læring med vægt på læringsmiljøet. Ikke sådan at forstå, at den nødvendige læring blev svækket, men at fokus blev anderledes. I stedet for et snævert blik på læringsresultatet blev fokus flyttet til at formulere mål for læringsmiljøet. Det betyder, at der til hvert tema i Den pædagogiske læreplan er formuleret to læringsmål for læringsmiljøet. Dermed er der skabt opmærksomhed på selve læringsmiljøet, på udformningen af hverdagslivet. Det betyder, at pædagogerne må reflektere over, om læringsmiljøet rummer kvaliteter, der kan bidrage til børns trivsel, læring, udvikling og dannelse. Med begrebet læringsmiljø menes den generelle kontekst, børnene er indlejret i, og som danner grundlag for

deres læring. Et læringsmiljø af høj kvalitet bygger på et samspil af strukturer og processer (Lekhal m.fl. 2016; Filtenborg 2021).

Hvor strukturer handler om normeringer, personalets uddannelse, børnegruppernes størrelse, de fysiske ram-

Mod i pædagogikken.indd 71 23.11.2021 07.14

72

mer og digitale medier, handler processerne især om barneperspektivet, det empatiske samspil mellem pædagoger og børn, samarbejdet mellem pædagogerne, hverdagens rytme samt de mange aktiviteter. Hertil kommer det pædagogiske indhold, hvorfor man kan tilføje begrebet indholds-kvalitet eller didaktisk kvalitet (Drugli m.fl. 2016). Hermed betones, at nok er normeringer og det empatiske forhold mellem pædagog og barn (struktur- og proceskvalitet) vigtigt, men afgørende er det, at børnene konfronteres med et interessant og dannende indhold, der udfordrer børnene.

Læringsmiljøet er således den samlede kulturelle kontekst, nærmere bestemt den fysiske, æstetiske, mentale og didaktiske kontekst, der udgør rammen for interaktionen mellem pædagog og børn og børnene imellem. Hertil må tilføjes refleksioner over, hvilke virkninger læringsmiljøet har på børnene. Med didaktikforsker og underviser på pædagoguddannelsen Anders Skriver Jensens ord:

Et pædagogisk læringsmiljø er de sammenhænge i daginstitutionen, som påvirker børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse – især strukturelle forhold og interaktionsprocesser, men også læreplanens indhold og anvendelse samt det pædagogiske personales inddragelse af barneperspektivet. (Skriver 2021: 132)

Denne definition løfter fire samvirkende dimensioner frem: procesperspektivet defineret ved "det, der sker", strukturperspektivet defineret som "rammerne om det, der sker", læreplansperspektiver, altså de pædagogiske in-

Mod i pædagogikken.indd 72 23.11.2021 07.14

73

tektioner, samt barneperspektivet, der handler om børnenes artikulerede ønsker, holdninger og oplevelser (Jensen 2012).

Pædagogerne kan teste, i hvilket omfang deres læringsmiljø har karakter af at "være modigt" ved at forholde sig kritisk undersøgende til, om der gives plads til nysgerrighed og undren, meningsfuldhed samt leg, fantasi, kreativitet og eksperimenterende virksomheder – og til det uforudsigelige (Broström 2020).

Om end begrebet læringsmiljø både rummer mange dimensioner, indkredses og defineres i det følgende fire

væsentlige dimensioner af læringsmiljøet (Broström 2019a).

Det fysiske læringsmiljø

*Det fysiske læringsmiljø* tillægges stor værdi og omtales ofte som "den tredje pædagog" (Rinaldi 2009; Wiborg 1995). Det fysiske miljø sikrer, at børnene både indendørs og udendørs møder et inspirerende, smukt, sanseligt og udfordrende miljø, der inviterer til og giver gode muligheder for samvær, leg og mangfoldige former for skabende virksomhed. Det fysiske miljø består af mange "rum" med et varieret udbud af materialer. Rummene så at sige "kalder" på børnene, fx: leg med både små og store armbevægelser, literacy-udviklende læse- og skriveaktiviteter, science med mulighed for forsøg og eksperimenter samt male- og tegneaktiviteter.

Mod i pædagogikken.indd 73 23.11.2021 07.14

74

Det æstetiske læringsmiljø

Det fysiske læringsmiljø har en tydelig æstetisk dimension og udgør således et særligt *æstetisk læringsmiljø* med en betoning af det sansende, det skønne og kunstneriske. Det indebærer, at både inde- og udeområderne er udformet således, at børn og voksne glædes over den måde, fænomenerne og genstandene fremtræder på, hvordan farver, former, lugte og lyde kommer dem i møde på en behagelig og udfordrende måde og indbyder til at gå på opdagelse, til at sanse og opleve og udtrykke sig i kropslig aktivitet, leg, samvær og male-, tegne- og byggeaktiviteter.

Det mentale eller psykologiske læringsmiljø

*Det mentale eller psykologiske læringsmiljø* refererer til den pædagogiske atmosfære. Når man som ny i institutionen træder ind i læringsmiljøet, opleves atmosfæren på et splitsekund, den "sidder i væggene" (Dupont & Liberg 2008). Børnene bliver stemt af atmosfæren, de oplever en følelse af veltilpashed, som har rod i de menneskelige handlinger, følelser og attituder, men også det fysiske rum, udsmykningen, møbler og hele indretningen har betydning for atmosfæren. Derfor anvendes begrebet "det stemte rum" til at indkredse faktorer, der kan stemme og dermed stimulere til aktivitet (Kirkeby 2006). Stemtheden er underbygget af empatiske relationer mellem pædagog og barn samt af de venskabelige relationer børnene imellem, der bidrager til et dynamisk og varmt børnefællesskab.

Mod i pædagogikken.indd 74 23.11.2021 07.14

75

Det didaktiske læringsmiljø

Endelig kan man tale om det *didaktiske læringsmiljø*, altså

de strategier, pædagogerne anvender i forhold til at omsætte deres didaktiske overvejelser til praksis, herunder deres evne til at indtage et barneperspektiv, gribe børnenes aktuelle undren og spørgsmål for sammen med børnene at skabe spændende pædagogiske forløb.

Det samlede læringsmiljø og ikke mindst kvaliteten af dette har afgørende betydning for barnets trivsel, læring, udvikling og dannelse. Det skal nærmere belyses i det følgende.

### Læringsmiljøets betydning

At flytte fokus fra mål til læringsmiljøet er helt i overensstemmelse med den amerikanske progressive pædagog

og forsker John Dewey, der argumenterer for, at udvikling af et rigt læringsmiljø er den bedste måde at støtte og styre den pædagogiske proces og dermed børnenes læring.

Frem for målstyring betones en styring af læringsmiljøet:

Den eneste måde hvorpå voksne bevidst kan styre den form for uddannelse, som de unge får, er at kontrollere det miljø, de handler og derfor tænker og føler i.

(Dewey 2005: 41)

Ud over at Dewey vægter miljøet, er hans helhedssyn værd at bemærke, nemlig samvirket af tænkning, følelser og handling. Også den amerikanske psykolog og forsker Uri Bronfenbrenner betoner både dette helhedssyn og miljø-

Mod i pædagogikken.indd 75 23.11.2021 07.14

76

ets afgørende betydning. Bronfenbrenner understreger, at det er samspillet mellem barnets biologiske dispositioner og dets omverden (mikro-, meso-, ekso- og makrosystem) og dermed daginstitutionens læringsmiljø, der skaber læring og udvikling. Barnets udvikling forløber gennem gradvise processer, hvor barnet indgår i en vekselvirkning med de sociale systemer og naturligvis de mennesker, der er indlejret heri. Disse processer betegner Bronfenbrenner proximale, altså nære processer, som ændres og udvikles over tid i samspil med de systemer, som barnet interagerer med – og som sætter skub i barnets udvikling (Bronfenbrenner & Morris 2012). Læringsmiljøets kvalitet og barnets aktive virke i dette, herunder dets interaktioner med pædagoger og andre børn, er så at sige omdrejningspunkt for dets læring og udvikling. Der er således gode grunde til at rette fokus mod læringsmiljøet.

Betydningen af læringsmiljøet løftes også frem af den russiske psykolog Vygotsky, der dog tilføjer, at barnets virksomhed i læringsmiljøet kun vil bidrage til dets læring og udvikling, når der er særlige kvaliteter til stede, nemlig når læringsmiljøet udfordrer barnet på en sådan måde, at barnet overskrider zonen for nærmeste udvikling (zone of

proximal development, jf. Bronfenbrenners begreb proximale processer) (Vygotsky 1978). Kort sagt skal læringsmiljøet være tilpas differentieret, således at det kan udfordre alle børn uanset alder og aktuel udvikling, særlige interesser osv. Det er en voldsom og krævende opgave og fordrer aktive og nærværende pædagoger, der mestrer at skabe særlige betingelser, således at det enkelte barn kan

Mod i pædagogikken.indd 76 23.11.2021 07.14

77

komme til at fordybe sig, være eksperimenterende og udforskende. Endvidere peger Vygotsky (1994) på en meget vigtig kvalitet, som læringsmiljøet skal rumme, nemlig at åbne for en *perezhivanie*-erfaring (Veresov & Fleer 2016). Dette russiske begreb bruges i en række forskellige sammenhænge og med forskellige forståelser. Men i forbindelse med læringsmiljøet betyder det, at der skabes en uforglemmelig erfaring, en slags vendepunkt, som har mulighed for at bidrage til udvikling af individets personlighed. I den forstand indeholder en *perezhivanie*-erfaring en række processer af katarsisk karakter, hvormed menes en følelsesmæssig renselse, der er opnået gennem en æstetisk oplevelse.

En *perezhivanie*-erfaring er kendetegnet ved, at den rummer en enhed af fantasi, kreativitet samt det følelsesmæssige og intellektuelle. En pointe, som Dewey antydede gennem enheden af det følelsesmæssige og emotionelle, jf. det tidligere citat af Dewey.

Barnets *perezhivanie*-erfaring har en prismefunktion. Ligesom lyset brydes af en prisme, brydes de modtagne sanseindtryk af barnets aktuelle *perezhivanie*-erfaringer. Det betyder, at de mange sanseindtryk og oplevelser, som et dynamisk og mangfoldigt læringsmiljø leverer, og som "rammer" de enkelte børn, først skal "brydes", nedbrydes, i det psykiske. Således er det enkelte barns *perezhivanie*-erfaringer en portvagt, som læringsmiljøets stimuli skal passere og viderebringe. Derfor må pædagogen have et analyserende blik på læringsmiljøet for at skabe "match"

Mod i pædagogikken.indd 77 23.11.2021 07.14

78

mellem læringsmiljø og de enkelte børns *perezhivanie*-erfaringer. I et forenklet sprogbrug kan man sige, at barnets tidligere erfaringer er bestemmende for, hvordan og i hvilket omfang det kan tilegne sig nye. Det stemmer overens med Deweys syn på samme: "Enhver erfaring er en bevægende kraft, der lever videre i mennesket og får betydning for fremtidige erfaringsmuligheder" (Dewey 2008: 49). Læringsmiljøet udgør først et brugbart læringsgrundlag

for barnet, når det tilbyder oplevelser, der passer til det enkelte barn. Og da børn er meget forskellige, skal læringsmiljøet være rigt, varieret og mangfoldigt. Det betyder i sin enkelthed, at det, der udfordrer og kræver en modig handling af ét barn, ingen betydning har for et andet barn. Det, der er en modig handling for det ene barn, er en hverdagshandling for det andet barn. Således kan pædagogen ikke forfalde til blot at gentage tidligere brugte og succesfulde pædagogiske aktiviteter, som på en virksomhedsfuld måde rejste modet hos disse børn. En ny børnegruppe rummer nye børn, der hver for sig skal udfordres med tænkning og handling, der matcher det individuelle barn. Netop det gør det svært at være pædagog, men samtidig er det også den unikke tilgang til det enkelte barn, der beriger og gør det pædagogiske arbejde meningsfuldt for pædagogen.

#### Læringsmiljø og mod

For at fremme børnenes mod skal læringsmiljøet bidrage til, at de skridt for skridt overvinder deres nervøsitet, angst og frygt. De skal hjælpes til at turde lidt mere. Den

Mod i pædagogikken.indd 78 23.11.2021 07.14  
79

tyske forfatter Heinrich Wiesner (Liberg 2003: 39) siger således, at "mod er vovestykket at kunne mere, end man kan". Barnet bringes, jf. Vygotsky, i sin nærmeste udviklingszone, der definerer de funktioner, der endnu ikke er udviklet. Det er udviklingsknopper eller blomster, som vil komme til syne i morgen som udviklingsfrugter (Vygotsky 1978: 86).

Læringsmiljøet skal være præget af mangfoldighed og variation og rummer en række karakteristika, som vil kunne bidrage til udvikling af børnenes mod. Variationen i læringsmiljøet skal både være struktureret og trygt, men også rumme vildskab og udfordringer. Endvidere skal det være et sted, hvor barnet har mulighed for at tage ansvar og selv beslutte sine aktiviteter, samtidig med at det bliver inddraget i og lærer gennem sociale interaktioner og fællesskaber. Sådanne variationer og modsætninger er mere eller mindre medtænkt i de følgende pædagogiske principper og typiske aktiviteter for "modets pædagogik".

#### Børn viser mod

Læringsmiljøet skal kunne bringe børnene ud til kanten af deres formåen, således at det rummer udfordringer. For at få glæde af udfordringer må børnene grundlæggende opleve læringsmiljøet som en tryk havn, hvor de oplever tilknytning og anerkendelse. Når børn løbende oplever, at

pædagogerne er nærværende og til stede i deres liv, og når risikoen for at blive skammet ud eller drillet i forbindelse med fejl og "uheldig" adfærd er minimeret eller helt fraværende, åbner det for, at børnene tør møde nye udfor-

Mod i pædagogikken.indd 79 23.11.2021 07.14  
80

dringer og kaste sig ud i nye ikke-afprøvede handlinger – modige handlinger. Eksemplerne er utallige:

På en udflugt bestiger børnene en skrænt. Emil og Lucas står på toppen, de kigger ned og ser på hinanden. Lucas siger: "Jeg kan flyve, jeg hopper." "Der er langt ned," svarer Emil, hvortil Lucas siger: "Vi holder hinanden i hånden, OK?" De to drenge springer og skriger begejstret.

En gruppe børnehavebørn besøger en byggelegeplads med kaniner, geder og høns. "I må godt gå ind til gederne," siger et af de ældre børn, "men pas på den der sorte, den kan godt stange lidt." På trods af advarslen kravler to fireårige piger over hegnet og kæler med de små gedekid.

På en vinterudflugt til stranden mødes børnene af flotte is- og sneformationer, som de straks med stor forsigtighed bestiger og kravler rundt på. De ser på vandet, og en dreng siger: "Det er meget koldt, når der er grødis." "Lad os undersøge det," foreslår pædagogen, der hurtigt tager sko og strømper af og begynder at soppe, og en del børn følger hans eksempel.

Pointen i eksemplerne er, at pædagogen finder den enkeltes grænse med henblik på at flytte den en smule. De to piger syntes fx, at det var vildt farligt at gå hen til gederne og klappe dem, men deres lyst og nysgerrighed lå til grund for, at de rejste deres mod. Pædagogen bidrager til, at det

Mod i pædagogikken.indd 80 23.11.2021 07.14  
81

enkelte barn flytter sine grænser. Om det er ud til kanten eller et stykke mere, beror på pædagogens dømmekraft. Pædagogen fortolker, hvordan barnets nærmeste udviklingszone kan håndteres.

Også de mange planlagte pædagogiske aktiviteter i institutionen byder på både store og små udfordringer, der kalder på modige handlinger. Fx rummer deltagelsen i den daglige formiddagssamling (rundkreds) en række udfordringer. For ét barn, der er ny i børnehaven, er det lidt farligt i sang at skulle svare på sætningen: "Jeg hedder August, hvad hedder du?" Lige så svært kan det være for et erfarent børnehavebarn at indgå i nye krævende aktiviteter. Eksempelvis undviger mange drenge praktiske/musiske aktiviteter, da de har fuld bevidsthed om deres begrænsninger.

Netop derfor bliver de af pædagogen inddraget i kunstaktiviteter med sigte på at bidrage til en alsidig

udvikling. Inspireret af tilgangen "dialogisk læsning" (Broström, de Lopez Jensen & Løntoft 2012), hvor fælles læsning af en god børnebog bliver efterfulgt af samtale, tegneaktivitet og leg, vælger pædagogen en "dramatisk" bog, som kan fange drengenes interesse, nemlig *Den frygtelige fisk*, som er et eventyr fra Samoaerne (Zak & Runnerström 1995).

Pædagogen og en lille drengegruppe sad tæt sammen, så alle kunne se forsiden: et kæmpegab og to drenge i en kano. Pædagogen fortalte, at "bogen handler om en kæmpefisk, der går til angreb på menneskene". Hun begyndte at læse om den store fisk, der havde ædt en

høvding og fem krigere samt tre søstre, hvorfor to mo-

Mod i pædagogikken.indd 81 23.11.2021 07.14

82

dige drenge padlede ud for at dræbe fisken. Bogen var fuld af spændingspunkter, der fangede drengenes interesse og skabte motivation for at tegne og male. Drengene skabte et stort fællesmaleri, der forestillede de to drenge i en kano lige foran kæmpefiskens gab, der var fuld af pile, som drengene havde affyret. De var stolte af deres værk og var hjulpet et stykke på vej i forhold til at overvinde deres angst og forbehold over for at tegne og male. En succes, der måske kunne bane vejen til at vække deres tegne-mod.

Ikke kun de organiserede aktiviteter kan være udfordrende – også det "frie" liv i børnefællesskabet rummer krav og udfordringer. Først og fremmest gælder det for børnene om at finde deres plads i fællesskabet. At finde sin rolle eller sin position, altså hvor man står. Indordningen i hierarkiet sker både under indflydelse af det enkelte barns egne initiativer og de andre børns åbenhed og lukkethed. Men afgørende er det, at det enkelte barn tør vise sig frem og kan give interessante input både til enkelte børn og til børnefællesskabet. I takt med at barnet gør sig synligt, vil det modtage invitationer til samvær.

Anja og Camilla, begge tre år, sidder på hver sin gyng.

Anja, der lige er startet i børnehaven, ser nysgerrigt på Camilla, som tilsyneladende virker uinteressert. Så siger

Anja: "Se, hvad jeg kan!" Hun slipper med den ene hånd, og gyngen slingrer lidt. "Det vil jeg også," siger

Camilla og griner, og straks er kontakten etableret.

Mod i pædagogikken.indd 82 23.11.2021 07.14

83

Anja er ny i børnehaven, hun står uden for legefællesskaberne og har så at sige ingen position. Det kræver en aktiv indsats at opnå en placering. I bestræbelsen herpå udtrykker Anja et dobbelt-mod. Dels er det lidt farligt at gyng med én hånd, dels kræver det mod at kæmpe for sin position.

Børnene udfordrer hinanden med fysiske aktiviteter.

Fra klatrestativet, der består af edderkoppenet, klatrestang,

monkey bar og stige op til en platform, lyder hele tiden ivrige børnestemmer: "Hey, se mig, se, hvad jeg tør." Straks svarer andre børn: "Se så, hvad jeg tør", hvilket fører til, at børnene klatrer højt op og udfører farlige spring fra store højder. Børnene har det sjovt, og de udvikler mod og kammeratskab. Men medaljen har ofte en bagside. Nogle børn bliver presset for meget. De tør ikke sige nej i angst for at miste gruppefællesskabet med risiko for at opnå nederlag og manglende trivsel. Andre børn har på forhånd meldt sig ud og må opsøge andre børnefællesskaber. Pædagogerne kan ikke leve børnenes liv, men de må være observerende og nu og da deltagende, således at alle børn finder en plads i fællesskabet, hvor de både kan indgå i modige handlinger samt udvikle kammeratskaber og venskaber.

Mod til at sige nej

*Mod til at sige nej.* I det social samspil i børnegrupperne indgår ofte et magtaspekt, der til tider har en undertrykkende karakter, hvilket typisk kommer til udtryk i leg, hvorfor man taler om "den onde leg" (Schousboe 1993).

Det er illustreret nedenfor, hvor en gruppe femårige piger,

Mod i pædagogikken.indd 83 23.11.2021 07.14

84

Sanne, Ida og Katrine, Emma og Clara, leger sammen i børnehaven. Sanne er initiativrig og spændende at lege med, men er også dominerende og til tider undertrykkende.

Sanne foreslår, at de skal synge. Hun stiller sig op på en stol og siger: "Kender I den der sang om Rudolf?" "Ja, ja," svarer flere børn. "OK," siger Sanne og fortsætter: "Dem derhenne de stiller sig derover, så synger vi." "Koret", bestående af Ida og Katrine, Emma og Clara, synger med. Da sangen forstummer, fortsætter Sanne: "Når jeg gør sådan her, så starter I." Sanne står oppe på bordet, hun løfter armene og viser, hvordan sangen skal startes. "Er I parate? Det er en speciel julesang. Her er mine to venner. Jeg vil gerne have dig op, også dig." Hun henter Ida og Katrine op på bordet, som fungerer som dirigentpodie. De tre piger kigger ned på Clara og Emma og begynder med høj stemme at synge "Kattejammerrock":

"Hvæs, hvæs, riv, riv, riv, jeg er en  
baggårdskat,

det er et hundeliv." Efter et par strofer

stopper Sanne sangen og siger til sine to venner: "I skal synge højere." Pigerne skriger sangen ned i hovedet på Clara og Emma, og på "hvæs-hvæs"-omkvædet strækker alle tre hænderne ned i hovedet på Clara og Emma, hvilket trykker de to piger ned. "Jeg gider ikke," siger Emma og går ud ad døren. "Men du gider godt," siger Sanne hurtigt til Clara. "Er det ikke også rigtigt, at du gider?" Uden at vente på svar formulerer hun en ny aktivitet til Clara: "Nu skal du også danse." "Jeg vil ikke," svarer Clara. "Så er du ude af legen," siger Sanne prompte.

Clara går ud af rummet.

Mod i pædagogikken.indd 84 23.11.2021 07.14

85

Pigerne vil gerne lege og går tilsyneladende tillidsfuldt ind i processen. Men da de bliver spundet ind i Sannes spil og oplever, at de må danse efter hendes fløjte, bliver tilliden erstattet af mistillid<sup>11</sup>. Det blev for meget for Emma, der opøvede mod til at vælge, mod til at sige fra og dermed at tage konsekvensen, som meget vel kan være fremover at blive udelukket af Sannes spændende lege. Også Clara viser mod, selv om hun ikke i første omgang fulgte Emmas resolute udmeldelse af legen. Clara tøvede lidt, hvorefter hun i næste omgang udviste vilje og mod og gik ud af rummet. Om børn i situationen opøver mod eller lader sig undertrykke, lader sig ikke entydigt forklare. Men både Clara og Emma turde sige nej til den stærke Sanne, og det bidrager til udvikling af selvrespekt og selvværd. Det modsatte, at bøje nakken for ofte over for urimeligheder, kan reducere selvværdet.

Madmod

Hvor mange børn hjemme i familien viser en vis modstand og endda kræsenhed over for ny mad, er det anderledes i daginstitutionen. Her er børnene indlejret i et børnefællesskab, hvor det på grund af pædagogernes indsats ofte bliver til en "sport" at turde smage og spise dagens nye retter. Økonomaen overrasker børnene løbende med nye smagsoplevelser, der kalder på deres madmod (jf. kapitlet af Warrer og Hansen), hvilket en mor fra en aarhusiansk børnehave fortæller om (Vestmarken-survey, intet år):

<sup>11</sup> Se også kapitel 6 af Matthiesen og Tanggaard.

Mod i pædagogikken.indd 85 23.11.2021 07.14

86

Børnene bliver madmodige! De bliver udfordret til at smage på nye og anderledes retter som fx blåmuslinger, blæksprutter og pillerejer. Deres mod bliver "belønnet" ved, at de får et klistermærke, som de stolt kan vise derhjemme, når de har smagt på nye retter. Sines mad er varieret, indbydende og farverig og byder på sunde alternativer til kendte ting, fx kikærte-nutella, som alle børnene vist elsker. Samtidig er der altid gnavegrønt, brød eller lignende, så ingen går sultne fra bordet.

At overvinde sin kræsenhed er selvsagt en del af en sund levevis, men det påvirker også barnets samlede personlighedsudvikling, for modet til at turde smage på ny mad kan brede sig til andre områder og hjælper barnet til at håndtere uforudsigelige situationer.

*Børnene møder det uforudsigelige.* I takt med de løbende udfordringer kan pædagogerne bringe børnene i stadig mere uforudsigelige situationer. Det kan fx være deltagelse

i den årlige gadefestival, hvor børnene i det offentlige rum tildeles en rolle og inviteres til at spille med. Nogle børns deltagelse kræver at holde en pædagog i hånden, mens andres mod udfoldes mere åbenlyst. Men det uforudsigelige kan også installeres hjemme i institutionen. Fx havde en personalegruppe over weekenden indrettet en af stuerne som regnskov med både eksotiske blomster og buske, "udstoppede dyr" og mærkelige og eksotiske lyde og lugte. Det kaldte på børnenes mod at snige sig ind i regnskoven. Ved en anden lejlighed havde pædagogerne indrettet et mørkerum, der bestod af nogle labyrintiske gange. Børnene kom ind i mørkerummet via en

Mod i pædagogikken.indd 86 23.11.2021 07.14

87

stoftunnel, og med små lommelygter kunne de spotte nogle ophængte reflekser, som viste vejen gennem labyrinten. De modigste børn gennemførte turen alene og oplevede dobbeltheden af angst og glæde ved at stå det farlige igennem.

Foruden sådanne pædagogtilrettelagte aktiviteter rummer hverdagslivet i sig selv en række uforudsigelige hændelser og handlinger, der kalder på børnenes mod.

Mod til at opsøge sociale relationer

De fleste børn i daginstitutionen lever et aktivt liv i kammeratgrupper, og en del har nære venskaber (Broström 1998). De mestrer uden store problemer at gå ind og ud af skiftende børnefællesskaber, der i høj grad er præget af leg. At være en del af sådanne børnefællesskaber, at have kammerater og være med i legen er afgørende for børnenes trivsel (Kousholt 2011). Men for nogle børns vedkommende "går det ikke som en leg". De er tilskuere og står udenfor og kæmper dagens kamp for at komme ind i legen. For dem er det svært at spørge "må jeg være med?" Det kræver mod og ofte også en hjælpende pædagoghånd. Men nogle børn udviser stædighed og mod i kampen for at blive optaget i legefællesskabet:

Alfred og Konrad, begge fem år, leger, at de er jægere i urskoven. De ligger beskyttet bag nogle puder og bruger bambuspinde som geværer. De taler om farlige dyr, som de ser. Magnus spørger, om han må være med, men drengene svarer ham ikke. Han lægger sig et stykke fra de to jægere og venter en tid, hvorefter han

Mod i pædagogikken.indd 87 23.11.2021 07.14

88

siger: "Jeg har et elefantgevær." Men Alfred lader sig ikke lokke og siger: "Du er ikke med." Efter lidt tid foreslår Magnus: "Hvad nu hvis jeg var en tiger?" Drengene overhører ideen og fortsætter deres hvisken om farlige dyr. Magnus tager ikke et tavst afslag for gode varer. Han sniger sig langsomt frem, gemmer sig bag nogle

puder og knurrer højlydt. Alfred og Konrad skyder efter ham og siger: "Du er ramt, du er død," hvortil Magnus svarer: "Nej, nej, jeg er bare såret. Jeg er en rasende tiger, der angriber jer."

Selv om Magnus bliver udelukket fra legen, opgiver han ikke. Han er vedholdende og finder kreative veje ind i legen. Det kræver en vis portion selvværd og mod.

Mod i legen

I legen ses også en anden form for mod, nemlig modet til at gennemføre lege, der rummer et faremoment. Visse rollelege kan opleves truende og farlige for børnene. Typisk kan en leg, hvor børnene er vilde dyr, udarte sig til at være skræmmende for nogle børn. Ligeledes kan en lægeleg eller et tandlægebesøg pludselig kamme over og blive for farlig. I sådanne situationer vil nogle børn gå ud af legen, mens andre børn formår at afbalancere det farlige, og med lidt mod vender de angsten til en succes. Men ikke mindst er det i den fysiske leg, at børnene møder det udfordrende og farlige. I de såkaldte risikofyldte lege præget af høj fart og store højder kaldes der på børnenes mod<sup>12</sup>.

Børnene iagttager hinanden og efterligner de farlige mo-

<sup>12</sup> Se også kapitel 4 af Sandseter og Kvalnes.

Mod i pædagogikken.indd 88 23.11.2021 07.14

89

menter og søger at overskride grænsen for deres mod. Det kan være at turde klatre lidt højere op i træet, end man plejer. At erobre den næste gren. Et mod, som nogle børn oplever som en trussel, hvorfor pædagogen må være opmærksomt til stede i børnenes hverdagsliv og være iagttagende og lyttende og løbende overveje, om barnet skal støttes, og i så fald hvornår og hvordan. Nogle gange er det tilstrækkeligt, at pædagogen blot opnår øjenkontakt med barnet og måske giver barnet et opmuntrende smil.

Mod til at møde skolen

At være skoleparat defineres ofte som at være nysgerrig og lærevillig, at have lyst til at møde udfordringer og at få ny venner (Broström 2019b). Alt sammen noget, der fordrer et vist mål af mod. I overensstemmelse hermed indgår de kommende skolestartere i de fleste børnehaver i en såkaldt "skolegruppe", hvor de udfordres med sjove, pirrende og udfordrende opgaver. I en børnehave får børnene "ugens opgave", som gennemføres i små grupper eller parvis. Fx skulle børnene i Byparken opsøge en hundeluffer og spørge om lov til at fotografere hunden. En anden dag skulle de sammen gøre noget i Byparken, som de aldrig tidligere havde gjort, og bagefter i børnehaven fortælle om denne overskridende handling. Endelig havde de det sidste halve år hver især haft til opgave at lære noget helt

særligt, en "kunst". Det kunne være at synge en sang, vise en dans, balancere på "line" eller køre baglæns på cykel, og denne kunst skulle de i forbindelse med deres børnehave-afslutning hver især optræde med på Byparkens lille scene.

Mod i pædagogikken.indd 89 23.11.2021 07.14

90

#### Modige rollemodeller

Børnene må være omgivet af modige modeller. Både børne- og voksenmodeller. Først og fremmest må pædagogerne optræde som gode rollemodeller. De må vise børnene og deres kolleger, at der er plads til at tage chancer, til at prøve noget nyt og til at tage fejl – uden at blive gjort til grin. Men pædagogerne kan også sætte modet på dagsordenen ved sammen med børnene at finde modige børn og voksne ude i verden. Det kan blandt andet ske gennem læsning af god børnelitteratur, hvor børnenes følelser og retfærdighedssans bliver mobiliseret. Børnelitteraturen vrirler med bøger, der omhandler mod og modige børn, eksempelvis: *Grislings lille bog om heltemod* (Milne 2003); *Sofie er modig* (Blanchut 2007); *Sofie, den modige pilot* (Blanchut 2018); *Mulle, verdens modigste muldvarp* (Stewart 2011); *Morten den modige struds* (Bech & Tinggaard 2015); *Jeg er stærkere end dig* (Könnecke 2012); *Modige Magnus – en uge vendt på hovedet* (Ehrlin 2019) og for de ældste børn: *Gummi Tarzan* (Kirkegaard 2000). For slet ikke at nævne Astrid Lindgrens mange bøger, hvor modet kommer til syne. Fx viser Emil fra Lønneberg (Lindberg 2018) mod, da han inviterer alle fattiglemmerne til middag på Katholm. Måske på kanten af dumdristighed. Og i *Brødrene Løvehjerte* bliver begrebet eksplicit brugt:

Jeg spurgte Jonatan, hvorfor han var nødt til at indlade sig på noget, der var så farligt. Han kunne jo lige så godt sidde herhjemme ved ilden i Ryttergården og have det godt. Men så sagde Jonatan, at der var ting, som man var nødt til at gøre, selv om det var farligt. "Hvorfor

Mod i pædagogikken.indd 90 23.11.2021 07.14

91

det?" spurgte jeg. "Ellers er man ikke noget menneske, men bare en lille lort," sagde Jonatan. (Lindgren 1974)

Når sådanne bøger inddrages i dialogisk læsning, giver det gode muligheder for at fokusere på modet – i bøgerne og i børnenes liv.

#### Afslutning

I dette kapitel har jeg argumenteret for et varieret læringsmiljø med mange former for og niveauer af udfordringer, således at alle børn får chancen for at stille op og tænke og handle mere dristigt, end de plejer. Når børn befinder sig i situationer, der kræver modige handlinger, er der mulighed

for, at modet indfinder sig. For det er ikke altid sådan, at man enten er modig eller frygtsom. Modet til at handle risikofyldt opstår i virksomheden, i livet, i sekundet. Når de andre hopper ned fra skrænten, eller når ens retfærdighedssans bliver udfordret, fx når en kammerat bliver drillet eller mobbet, så bringes modet til live, og barnet optræder som den gode og modige kammerat.

Læringsmiljøet skal give mulighed for modige handlinger, og pædagogen skal gennem en anerkendende holdning støtte barnet i at vælge modet. Ja, pædagogen skal ikke bare støtte barnets selviværksatte modige handlinger, men også udfordre børnene og bringe dem i situationer, der kalder på mod. Det er netop i virksomheden, at modet opstår, hvilket Sartre så præcist peger på (Henrik Høgh-Olesen, citeret af Lindberg 2021).

Mod i pædagogikken.indd 91 23.11.2021 07.14

92

Mod og fejhed er muligheder, som hele tiden er omkring os. Hvis vi handler modigt, bliver vi modige. Og hvis vi handler fejt, bliver vi feje. Mod og fejhed er ikke egenskaber inde i en person, men muligheder omkring en person.

## Litteratur

Bech, E.B. & Tinggaard, P. (2015). *Morten den modige struds*. Aalborg: Spilopmageriet.

Biesta, G.J.J. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Aarhus: Klim.

Blanchut, F. (2007). *Sofie er modig*. København: Carlsen.

Blanchut, F. (2018). *Sofie, den modige pilot*. Farum: Arvids.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2012). The Bioecological Model of Human Development. I: I. Siraj-Blatchford & A. Mayo. *Early Childhood Education, Vol. 1* (s. 201-262). London: Sage Library of Educational Thought and Practice.

Broström, S. (2019a). *Mål og formål: didaktiske pejlemærker i dagtilbud og skole*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Broström, S. (2019b). *Overgange og sammenhænge i børns liv*. København: Akademisk Forlag.

Broström, S. (2020). Læring. I: K. Avenstrup, N. Borre, S. Broström, A. Rasch-Christensen, S. Elverkilde, T.B. Fisker & S. Smidt. *Det, vi er sammen om – det fælles pædagogiske grundlag i praksis*. Frederikshavn: Dafolo.

Broström, S. (1998). *Social kompetence og samvær. Vi er venner ik'?* Aarhus: Systeme.

Mod i pædagogikken.indd 92 23.11.2021 07.14

93

Broström, S., de Lopez Jensen, K. & Løntoft, J. (2012). *Dialogisk læsning. Teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.

- Børne- og Socialministeriet (2018a). *Dagtilbudsloven*. LOV nr. 554 af 29/05/2018. Gældende. Offentliggørelsesdato: 30.5.2018. København: Børne- og Socialministeriet.
- Børne- og Socialministeriet (2018b). *Bekendtgørelse om mål og indhold i de seks læreplanstemaer*. BEK nr. 853 af 22/06/2018. Offentliggørelsesdato: 27.6.2018. København: Børne- og Socialministeriet.
- Dewey, J. (2008). *Erfaring og opdragelse*. København: Gyldendal.
- Drugli, M.B., Moser, T., Lekhal, R., Solheim, E. & Zachrisson, H.D. (2016). *Det ved vi om betydningen af kvalitet i daginstitutionen*. København: Dafolo.
- Dupont, S. & Liberg, U. (2008). *Atmosfære – i pædagogisk arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Ehrlin, C.-J.F. (2019). *Modige Magnus – en uge vendt på hovedet*. København: Alvilda.
- Filténborg, D. (2021). *Læringsmiljøer med høj kvalitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, A.S. (2021). Et didaktisk perspektiv på pædagogiske læringsmiljøer i dagtilbud. I: M. Carlsson & M. Stovgaard (red.). *Almendidaktik. Udfordringer og åbninger* (s. 127-140). København: U Press.
- Kirkeby, I.M. (2006). *Skolen finder sted*. Aarhus: Statens Byggeforskningsinstitut, Arkitektskolen, KTH.
- Kirkegaard, O.L. (2000). *Gummi Tarzan*. København: Gyldendal.
- Mod i pædagogikken.indd 93 23.11.2021 07.14
- 94
- Kousholt, D. (2011). *Børnefællesskaber og familieliv: Børns hverdagsliv på tværs af daginstitution og hjem*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Könnecke, O. (2012). *Jeg er stærkere end dig*. København: Turbine.
- Lekhal, R., Zachrisson, H.D., Solheim, E., Moser, T. & Drugli, M.B. (2016). *Betydningen af kvalitet i dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo.
- Lindberg, C.L. (2012). *Hvor sidder vores mod?* Videnskab.dk.
- Lindgren, A. (1974). *Brødrene Løvehjerte*. København: Gyldendal.
- Lindgren, A. (2008). *Emil fra Lønneberg*. København: Gyldendal.
- Milne, A.A. (2003). *Grislings lille bog om heltemod*. København: Gyldendalske Boghandel.
- Rinaldi, C. (2009). *I dialog med Reggio Emilia – lytte, utforske og lære*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schousboe, I. (1993). Den onde leg: En udvidet synsvinkel på legen og dens funktioner. *Nordisk psykologi*, 45(2), 97-119.
- Stewart, A. (2011). *Mulle, verdens modigste muldvarp*. København:

Lamberth.

Veresov, N. & Marilyn Fleer, N. (2016). Perezhivanie as a Theoretical Concept for Researching Young Children's Development. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 325-335.

Vestmarken-survey (intet år). *Hvad siger børn og forældre om kostordningen?*

Mod i pædagogikken.indd 94 23.11.2021 07.14  
95

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1994). The problem of the environment. I: J. Valsiner & R. van der Veer (red.). *The Vygotsky Reader* (s. 347–348). Oxford, UK: Blackwell.

Wiborg, A. (1995). Rummet er den tredje pædagog. *Børn & Unge*, 26(3).

Zak, M. & Runnerström, B.A. (1995). *Den frygtelige fisk*. København: Sesam.

Mod i pædagogikken.indd 95