

INDHOLD

FORORD

Side 3

INDLEDNING TIL BEMÆRKNINGERNE OM DEN PRAKTISKE GENNEMFØRELSE AF KONSEKVENS PÆDAGOGIKKEN

Side 5

KONSEKVENSORIENTERINGEN

Side 11

KONSEKVENSPÅPEGNINGEN

Side 21

APPEL – ANMODNING OG PÅBUD

Side 29

KONFRONTATION – KONFLIKT OG FORANDRING

Side 37

DISKONTINUITET OG REGELTÆNKNINGEN

Side 41

APPENDIKS

Side 45

BILAG

Side 47

PERSONLIGE NOTATER

Side 61

FORORD

Dette skrift er en redegørelse om hvordan konsekvenspædagogiske metoder er tænkt, og hvordan de bør anvendes uafhængig af en pædagogisk aktivitets formål og mål, da der er tale om en mere specifik og konkret indføring i metodernes anvendelse i forhold til gennemførelse af en pædagogik, hvor den sociale læring er genstandsområdet. Det er en pædagogik hvor udviklingen af en social handlingskompetence har erstattet den moralsk betingede opdragelse, som forældre har retten og pligten til at udmåle, og hvor den sociale læring skal forstås som en ambition om at få indført børn og unge i den sociale virkelighed ved i praksis at få skabt en forståelse for de konsekvenser, der er forbundet med at leve i et fællesskab med andre mennesker. Det er en pædagogisk arbejdsform der stiller krav om at metoderne og den konsekvenstænkning, som de bygger på, bliver forstået og brugt med omtanke og respekt for det enkelte individs integritet.

Det skal læses som en opfølgning af den fremstilling af grundlaget for pædagogikken som er blevet lagt frem i bogen om *"Konsekvenspædagogik – en pædagogik om eksistens og social handlingskompetence"* (Borgens Forlag 2005). Læsningen af den er forudsætningen for at få en forståelse for den holdning og det menneskesyn, som pædagogikken er udtryk for. De bemærkninger til de pædagogiske metoder, som dette hæfte er udtryk for, er et forsøg på at få fremlagt en mere praksisorienteret tilgang til pædagogikken for at modvirke eventuelle misforståelser i retning af, at pædagogikken på det praktiske plan kan benyttes som en adfærdsmodificeret aktivitet. Det kan forhåbentlig bruges af alle som en inspirationskilde til hvad formålet med metoderne er, og om de holdninger, der skal iagttages for at modvirke en skødesløs og en unuanceret brug af ordet konsekvens i en pædagogisk sammenhæng.

Jens Bay, september 2008



INDLEDNING TIL BEMÆRKNINGERNE OM DEN PRAKTISKE GENNEMFØRELSE AF KONSEKVENSPÆDAGOGIKKEN

Udgangspunktet for denne fordybning i metodegrundlaget er, at der i mange pædagogiske aktiviteter og arbejdsformer, som har reference til konsekvenspædagogikken, er klare tendenser i retning af, at indsatsen er præget af en stærk fokusering på konsekvenser. Det er ikke uforståeligt, da mange lærere og pædagoger til tider føler sig handlingslammede fordi de har meget få handlemuligheder over for de elever der i forskellige situationer har brug for grænsesætninger. Men hvis hovedfokus er på konsekvenser kan det føre til, at der ikke i tilstrækkelig grad er fokus på de metoder, som skal anvendes for at konsekvenser kan blive en nødvendig del af *den offensive sociale læring*, der er pædagogikkens udgangspunkt. Konsekvenser bliver på denne måde gjort til selve metoden og interesseområdet, og det er ikke i overensstemmelse med den tænkning som pædagogikken og dens menneskesyn er udtryk for.

Konsekvenser skal i modsætning hertil opfattes som det, der giver metoderne et konkret indhold, med det sigte, at få det enkelte individ til både at forstå og til at påtage sig ansvaret for sine handlinger, herunder være opmærksom på de kort- og langsigtede følger af dem. En sådan forståelse fremmes ikke ved at den enkelte i konkrete situationer får lov til at *marke konsekvenserne* at sine handlinger. Det er den traditionelle udlægning af konsekvenspædagogikken. Men hvis det var pædagogikkens metode ville det være udtryk for en *adfærdsmodificering*, hvor det enkelte individ opfattes som et objekt, der kan styres gennem straf og belønning. Det ville også være udtryk for en teknisk og mekanisk tilgang, hvor en bestemt handling udløser en bestemt konsekvens uden interesse for *grundene* til handlingen, og den situation som den blev gennemført i. Tager en sådan holdning over vil det føre til at samspillet med eleverne bliver primitiviseret, og de ville opleve at

konsekvenser er noget som er vendt mod dem som en straf, fordi de ikke gør det, der forlanges af dem. Men straf er ikke et pædagogisk anliggende. Det er i højere grad et begreb som hører hjemme i opdragelsen, og opdragelse er ifølge konsekvenspædagogikken ikke en opgave som skoler eller uddannelsesinstitutioner kan eller skal påtage sig. Målet for pædagogik er at supplere den opdragelse, som forældre bør varetage, med en aktivitet som vi kalder social læring.

Der er mange grunde til at konsekvenser vægtlægges så stærkt både internt i de skoler og institutioner, som har reference til konsekvenspædagogikken, og hos dem der ser pædagogikken ”udefra”. En nærliggende grund er, at både på det almene og i særlig grad på det pædagogiske felt bruges ordet *konsekvens* mere og mere som et svar på den sociale uro og de disciplinære problemer i børneinstitutioner, klasseværelserne og ungdomsinstitutioner. Det er ligefrem blevet til et nøgleord i tiden, ikke mindst i den politiske verden, i forsøget på at bringe noget nyt ind i den pædagogiske verden som en nødværgereaktion over for det som kaldes *asocial adfærd*, og for at få fjernet magtesløsheden. Men det er med det som med så mange andre ord, at der går inflation i det, og det går hen og bliver et tomt og tankeløst modeord uden et reelt indhold.

Den største risiko ved at benytte konsekvenspædagogikken som et pædagogisk referencegrundlag er, at man som lærer og pædagog falder for denne modebølge. Det vil føre til at konsekvenser bliver en teknisk betinget *automatreaktion* der bygger på fastlagte og fastlåste regler, nedfældet i et skema, og hvis mål er at ensrette reaktionerne over for elevernes handlinger i form af, at *hvis eleven gør sådan, så gør vi sådan*. En forståelig drøm om at kunne benytte den samme *mål-middel-model*, som i vores bearbejdning af den fysiske verden. Her kan man nemmere udvikle en teknisk orienteret metode, da den fysiske verden består af objekter. Men da pædagogik ikke handler om objekter men om subjekter, som lever og fungerer i en praktisk social verden, ville eleverne, uanset om det er børn eller unge, med rette opleve en sådan metodisk tilgang som en fjendtlig modreaktion, rettet mod

dem, og ikke som konsekvenser der skal tilføre dem en forståelse for, hvad det vil sige at leve og fungere i en tilværelse, hvor samspillet med andre bygger på sociale normer og fastlagte regler.

Det skal ikke opfattes som et forsøg på at nedtone konsekvensbegrebet. En af de vigtigste styrker ved konsekvenspædagogikken er den handlingsorienterede tilgang, som dette begreb er udtryk for. Men det bliver en *gold* pædagogisk kultur, der vil vokse frem i det omfang den metodiske indsats nedtones til fordel for skematilrettelagte konsekvenser. I denne sammenhæng skal man huske, at metoder betyder "*en vej at gå*", og forudsætningen for at børn og unge kan finde vejen ind i den sociale virkelighed er, at der er nogen som fortæller dem hvordan den skal forstås, og hvordan den kan findes. Det er udtryk for en meget forenklet tænkning, hvis vi bygger den pædagogiske indsats på den opfattelse, at børn og unge gennem konsekvenser vil finde *deres individuelle vej* ind i den sociale virkelighed.

Derfor handler konsekvenspædagogikken i langt højere grad om målrettet at satse på at børn og unge får udviklet en konkret kompetence til at kunne håndtere de udfordringer, der er forbundet med den individuelle tids krav om *selvbestemmelse, selvhjulpenhed, troværdighed, ansvarlighed, respekt, samarbejdsvilje og modtagelighed*. En sådan kompetence vokser ikke frem i det enkelte individ ved egen drift. Den skal læres, og den læres bedst i den praktiske sociale virkelighed, som en skole eller uddannelsesinstitution er udtryk for. Det forudsætter, at den sociale handlingskompetence vægtlægges lige så højt som den faglige.

Efter vores opfattelse burde begreberne i den sociale handlingskompetence indgå i enhver pædagogik, der har *myndiggørelse* og *selvstændiggørelse* som en forudsætning. Men at skabe grundlag for det kræver metoder i form af en fremgangsmåde, hvor man igen og igen følger den samme vej, som man tidligere har gået, for at undgå den velkendte og almene *nu-kan-det-være-nok-reaktion* over for børn og unge, der ikke har lært at forholde sig til sociale normer og indforståede samspilsregler. En

sådan reaktion kan for mange børn og unge være en smertelig oplevelse i mødet med den del af den pædagogiske verden, hvor de har fået lov til at løbe linen ud i form af en asocial optræden indtil læreren og skolen har fået nok, og konsekvensen træder ind i form af en afvisning af personen. Enten i en indirekte forstand, hvor der ikke længere stilles krav, eller også i form af en straffende konsekvens. Her bliver konsekvens til en stopklods og ikke et led i en læringsituation.

I en konsekvenspædagogisk sammenhæng har konsekvenser en mere appellerende karakter. Den konkrete situation, f.eks. den asociale optræden, skal bruges til at få skabt grundlag for fremtidige handlinger ved gennem samtaler at få den enkelte til at forstå, hvad konsekvenserne af den asociale være-måde vil kunne blive på kort og længere sigt. Derfor handler metoderne ikke om, hvad eleven har gjort, det skaber alene grundlaget for en intervention, men i højere grad om at få eleven til at forstå, hvad følgerne kan og vil blive ved at fortsætte i det samme asociale spor. Det er konsekvenspædagogikkens særkende, og det er i den betydning begrebet konsekvens skal forstås som grundlag for en pædagogisk metodik. Det gælder for de metoder, der skal styrke den sociale læring, på samme måde, som dem der skal medvirke til at fremme den faglige læring.

Det er blevet hævdet fra teoretisk hold, at når konsekvenspædagogikken griber ind i det enkelte individs tilværelse gennem udvikling af metoder, som handler om social læring, er det i strid med den eksistentielle filosofi. I denne filosofi er forudsætningen, at det enkelte individ må bære eksistensens byrde på sine egne skulder. Herunder hævdes videre, at der i denne filosofiske retning lægges afstand til enhver form for indgribende metoder og rådgivning, som presser individet ind i en social tilpasning. Sandheden er subjektiv, og den enkelte træffer selv sine valg, og vælger selv sine handlinger med alle dens konsekvenser. I forhold til disse betragtninger skal vi gøre opmærksom på, at konsekvenspædagogikkens udgangspunkt er pædagogik, og handler derfor om pædagogiske problemstillinger, hvor eksistensfilosofien alene er en vigtig inspirationskilde. Ikke mindst fordi der bør være en nøje sammenbinding mellem eksistens og pædagogik, da pædagogik handler om

eksistens og dermed om at leve og virke på grundlag af de sociale vilkår, og forståelsen for at disse vilkår kræver læring i lighed med at kunne forstå forholde sig til de fysiske vilkår kræver viden. Derfor vægtlægges den sociale læring, og derfor lægges der vægt på metoder der kan styrke den sociale handlingskompetence, og ikke på socialisering og tilpasning. Så meget har pædagogikken fået ud af referencen til eksistensfilosofien.

Når der i det følgende vil blive knyttet bemærkninger til metoderne i konsekvenspædagogikken, vil vi forsøge at fastholde det perspektiv, at de rene pædagogiske metoder er *konsekvensorientering*, *konsekvenspåpegning*, *appel - anmodning og påbud*, samt *konfrontationen*. De tager alle udgangspunkt i de handlinger, som den enkelte vælger i givne situationer med det hovedformål, at anvise *nye veje* og handlemuligheder. Der er i lighed med andre pædagogiske metoder tale om at vejlede den enkelte om hvad der er fornuftige eller ufornuftige handlinger, acceptable eller uacceptable handlinger set i forhold til den sociale virkelighed og de bærende normer. Der hvor konsekvenspædagogikken gør en forskel i forhold til andre pædagogiske metoder er, at vi hele tiden har fokus på konkrete konsekvenser og afviser enhver form for tom moralisering.

Afslutningsvis skal det fremhæves, at forståelsen for og brugen af metoderne forudsætter en forståelse for det humanistiske menneskesyn, som konsekvenspædagogikken bygger på med reference til eksistensfilosofien. For at fastholde dette perspektiv har vi i skriftet medtaget fem dokumenter som bilag. Det er dokumentet "*Konsekvenspædagogik*", der er en kort og præcis beskrivelse af hvad konsekvenspædagogik er, et skema over konsekvenspædagogikkens "*Systemteori*", set som et sammenhængende system med en kort beskrivelse af den helhed som pædagogikkens filosofiske reference og teorier er udtryk for, det er også en oversigt over "*De 3 konsekvenspædagogiske videnområder*", der er et forsøg på at give et sammenkædende billede af det filosofiske grundlag, den pædagogiske holdning, og den pædagogiske metode, "*De syv teser*" om metodernes baggrund, en oversigt om "*Normer – social læring – og social handlingskompetence*", som giver

en kort beskrivelse af pædagogikkens forståelse for de alment accepterede normer, som danner grundlaget for den sociale læring og skaber forudsætningen for begreberne i den sociale handlingskompetence, og endelig de fem ”*vigtige elementer i en uddannelseskultur som bygger på konsekvenspædagogik*”. De er samlet set udtryk for metodernes grundlag.



KONSEKVENSORIENTERINGEN

Den pædagogiske metode, som vi har kaldt konsekvensorientering, er blevet udviklet for at få et reelt indhold i ordet samtale, som vel nok er et af de mest benyttede og tvetydige ord i den pædagogiske verden. Ofte i form af sætningen som, at der er *"en som må tage en samtale med ham"*, eller også, at *"nu er det snart nødvendigt at følge hende op med en alvorlig samtale"*. Problemet er, at en samtale ikke er en pædagogisk metode, men derimod et mangetydigt ord og en form for aktivitet, hvor det er op til den enkelte at fastlægge begrundelsen for og indholdet i den. Herunder at bestemme om samtalen skal være moraliserende i form af du-kan-nok-forstå-sætningen, eller om der er tale om en irettesættelse eller en skælde-ud-samtale. En samtale kan bevæge sig i mange retninger, alt efter holdningen hos den, der tager initiativ til den, og som følge af den måde vi fortolker den eller de begivenheder, som udløser den. Indholdet i den kan endda være bestemt af medarbejderens personlige holdning over for eleven, eller i ekstreme tilfælde af hvorvidt medarbejderen har en god eller dårlig dag. Hertil kommer i øvrigt, at lærere, pædagoger og administrativt personale forhåbentlig har mange samtaler med elever i løbet af et døgn om små og store spørgsmål. Enten på deres initiativer, eller også fordi eleverne har behov for det.

Hvis vi derimod taler om en samtale, som skal benyttes i en social læringsaktivitet, er forudsætningen at det bliver et begreb, der beskriver en metode, som kan danne grundlag for gennemførelsen af den, uanset hvem der har ansvaret for den. Konsekvensorientering er i konsekvenspædagogikken udtryk for en sådan begrebsliggørelse, og heri ligger en forpligtelse til, at en samtale skal handle om fremtiden med udgangspunkt i de konkrete handlinger, som viser, at eleven er på kollisionskurs med de holdninger, normer og regler der gælder for skolen eller institutionen. Det er det, der menes med at tilbyde eleven *"andres øjne"*, med det sigte, at få den

enkelte til at forstå, at en skole eller en institution også er en social enhed, hvor man ikke er sig selv nok, og derfor ikke kan gøre som man har lyst til.

Intensionen med en sådan opfølgende samtale er at få indkredset hvad følgerne (konsekvenserne) ville kunne blive, hvis de konstaterede handlinger og være-måder bliver et fastlåst mønster hos en elev. Det er her vigtigt at understrege, at den konkrete situation, som udløste samtalen, ikke er interessant, men derimod at få eleven til at tænke over hvad følgerne kunne være i fremtiden ved at fortsætte i samme spor. Hvis samtalen alene handler om det gjorte vil man havne i den moraliserende blindgyde i form af *"at du kan nok forstå"*, mens man i konsekvensorienteringen skal lægge mere vægt på spørgsmålet om, hvorvidt eleven har tænkt på *"hvad konsekvenserne kunne blive ved at fortsætte af samme vej"* og begrundelserne for, hvorfor de ville kunne blive det. Det er vigtigt i samtalen at fastholde, at valget i forhold til at fortsætte med at gøre det samme har eleven ansvaret for, og dermed ansvaret for mulige konsekvenser.

Når man gennemfører en samtale for at få en dialog om mulige konsekvenser af handleformer skal den være individuel og bygge på et tydeligt du-jeg-forhold, og ikke på det emotionelle *os-imellemforhold*. Derfor skal man allerede i indledningen af samtalen tydeliggøre hvad den handler om for at få fjernet den usikkerhed, som altid er forbundet med sådanne samtaler. Denne usikkerhed kan kun fjernes hvis begge parter allerede i starten kender grundlaget. Samtidig skal begrundelsen være rensset for enhver form for moraliserende og en bebrejdende tone.

Følgende bemærkninger er alene tænkt som en eksemplificering af metoden, og de kan alene benyttes som en anskueliggørelse:

1. Det klassiske eksempel kan være eleven, som læreren mener optræder uinteresseret, og hvis attitude og holdning er præget af manglende engagement og ligegyldighed over for omgivelsernes krav og forventninger. Han har hele tiden travlt med alt andet, end det han burde, og præger gennem sin manglende koncentration andre elever, der for nogens vedkommende lader sig rive med. Når lejlighed byder sig har han travlt med sin mobiltelefon, for enten at se efter eller at sende sms'er. Allerede i indledningen af samtalen skal han præsenteres for, at vi fortolker hans handlinger eller være-måde som udtryk for et manglende engagement og en høj grad af ligegyldighed der foregår i undervisningen eller arbejdsgruppen. Det kunne være at eleven bekræftede det, og samtalen vil derefter tage udgangspunkt i at få eleven til at begrunde hvorfor det er situationen. Først når man har lyttet til det kan, man arbejde på at få en dialog i gang om hvad konsekvenserne vil kunne være på kort eller langt sigt, hvis han ikke har vilje til at finde engagementet.

Det handler ikke om, hvad konsekvenserne vil blive, men alene om hvad de kunne blive, og hvilke valg- og handlemuligheder han har for at undgå den situation. Målet er dels at få eleven til at påtage sig ansvaret for sin egen situation og arbejde på at få den ændret. Omvendt kunne det jo også være, at eleven afviste vores opfattelse, og vi ville da afslutte med, at det kunne være at vi tog fejl, men det ville hans handlinger i fremtiden vise os. En sådan samtale kan handle både om *social interaktion*, om det at være til sammen med andre, om det individuelle *ansvar*, og om *viljen til at ville*.

2. En anden situation kan være eleven der ikke kan falde ind i den sociale helhed, som en gruppe i et undervisningslokale eller en arbejdsgruppe er udtryk for. Han har ingen forståelse for at "være én blandt" andre, og har hele tiden behov for at manifestere sig på fællesskabets bekostning. Denne markering kan både komme til udtryk gennem en primitiv være-måde over for læreren eller andre elever i form af en konstant tværserholdning, som vi hos voksne vil kalde en kværulerende form. I et og alt sætter eleven sig hele tiden uden for fællesskabet. Følger sine egne subjektive indskydelser uden hensyn til omgivelserne, og virker forstyrrende ind på den helhed, som er

forudsætningen for at en klasse eller arbejdsgruppe kan fungere som en social enhed. Følgen er, at læreren hele tiden enten forsøger at dysse eleven ned, eller at ignorere forstyrrelsen, og forfalder til at skælde eleven ud når det bliver for voldsomt. I en efterfølgende ”konsekvensorienteret” samtale giver eleven udtryk for, at han synes lærerne altid er ude efter ham og hele tiden skælder ud på ham. Her vil den gode samtale kunne føre til en dialog som handler om at få eleven til at forstå, at det er konsekvenser af hans egne handlinger som skaber denne oplevelse. I denne sammenhæng kan konsekvensorienteringen komme til udtryk ved at fortælle eleven, at *”hvis han ønsker andre konsekvenser, må han handle på en anden måde”*, fordi der er en nøje sammenhæng mellem de handlinger og den være-måde, som han er udtryk for, og så de konsekvenser han oplever. En sådan samtale handler ikke om hvad han skal, men hvad han kan gøre. Valget og ansvaret er hans, og kun han kan ændre på den oplevelse, som andre har af ham.

Den moraliserende samtale ville i modsætning hertil nok i højere grad bygge på et udsagn i retning af, at det er *”din egen skyld”*, og den ubetænksomme samtale ville have et barmhjertighedsperspektiv og den vil måske ende op i den klassiske, at *”nu skal jeg tale med læreren”*. Ingen af disse to udsagn vil kunne flytte eleven fra det asociale til det sociale. Det ville kun eleven kunne gøre gennem en forståelse for, at der er en logisk sammenhæng mellem handling og konsekvens. En sådan samtale, med vægt på hvad konsekvenserne kan blive kunne måske være det første vigtige skridt i forsøget på at få eleven til at ændre kurs og modvirke, at situationen eskalerede som følge af lærerens stigende irritation, og elevens oplevelse af at blive mere og mere isoleret i forhold til de andre elever. For at skabe en forståelse, som muligvis kan modvirke denne udvikling, kan man i samtalen lægge vægt på *social interaktion*, men også på *samarbejdsvilje* og *modtagelighed*.

3. En anden klassisk situation kan være eleven, som ofte møder for sent, og hvor medarbejdernes opfattelse er, at *”hun kommer når det passer hende”*. Det skaber enten irritation hos læreren, eller den resignerende opfattelse i form af, at *”hun kommer når hun kommer”*. Måske også

en autoritær reaktion i retning af, at *"enten møder du til tiden, eller også sker der det og det"*. Hvis medarbejderen her benyttede konsekvensorientering, som en metode, ville man gennem en samtale tydeliggøre de konsekvenser, som på kort og langt sigt kunne være en følge af den manglende fremmødedisciplin. Det vil kræve at samtalen blev sporet ind på, at ved at møde for sent udsatte hun sig selv for irritation fra lærerens side, og at andre elever i gruppen eller klassen, som også kæmper for at møde til tiden, vil miste respekten for hende, og opfatte hende som en outsider. Men de mere langsigtede konsekvenser ville kunne blive, at hun mistede sin uddannelse, fordi hun ikke har vilje til at ville ændre på sin rytme. Det kunne også være at viljen var der, og bare det at hun blev gjort bekendt med de mulige langsigtede konsekvenser ændrede på hendes fremmødefrekvens.

Her er det vigtigt, at medarbejderen i samtalen får eleven til at begrunde det manglende fremmøde til tiden, da kendskab til *hvorfor* skaber muligheden for at tale om *hvordan* der kan skabes en ændring. Hvis man ikke ved *hvorfor* noget sker, kan man heller ikke finde ud af *hvordan* man skal undgå gentagelser. Og hvis man ikke har en forståelse for hvad konsekvenser af det, man gør, vil kunne blive, er der heller ikke noget som kan stimulere interessen i at skabe forandring. Det handler både om *viljen til at ville* og at hun får udviklet en forståelse for hvordan hun kunne tilrettelægge sin hverdag så hun bliver maksimal *selvhjulp*. Hun skal stille krav til sig selv, og hjælpes på vej ved at andre stiller krav til hende.

4. I den grovere skala af den sociale interaktion kan vi bruge eksemplet med den dominerende elev, som efterhånden kendes alt for godt på flere skoler og institutioner, og som kan være en evindelig udfordring for lærerens eller pædagogens autoritet. Det er den elev der som følge af en udtalt mangel på social forståelse optræder og fremtræder med grove udtalelser vendt mod primært læreren, og som af den vej søger status hos andre elever. I en opfølgende samtale skal man undgå at spørge om begrundelsen for elevens obstruktion, da det ville være udtryk for en legitimering af en være-måde, som på ingen måder bør legitimeres gennem terapeutiske årsagsforklaringer. Man skal

derimod så neutralt som muligt lægge vægt på at få skabt grundlag for en forståelse for konsekvenserne af de konkrete handlinger, som er anledningen til samtalen fordi de er i strid med de vilkår som gælder for alle elever. Man skal undgå enhver form for diskussion, fordi risikoen for en sådan er at den udvikler sig til en aggressiv magtkamp. Her er det vigtigt at få fortalt, at det ”handler ikke om dig og mig”, men om den manglende *respekt*, som eleven udviser for skolen eller institutionen, og dermed for den opgave vi som lærere eller pædagoger er ansat til at løse. Om manglende *samarbejdsvilje*, og om at følgen kunne blive at samarbejdet måtte afbrydes. Fastholder man det fremadrettede perspektiv, og undgår den ydmygende diskussion om *hvorfor*, og holder fast i *hvad* følgerne kan blive er det den umiddelbare mulighed for at få eleven til at indse at der må forandring til.

5. I den følsomme ende findes der den såkaldte ”stille elev”, hvis tilværelse er præget af usikkerhed og et sensitivt forhold til omgivelserne, til sin egen person og muligheder, samt en manglende tillid til andre med en isolationsfølelse til følge. Hun har svært ved at finde fodfæste i sin uddannelsesgruppe, hvor hun fremviser passivitet i forhold til de udfordringer, der er på det faglige plan og i samspillet med de øvrige elever i en sådan udstrækning, at det er overvejende sandsynligt at hun vil droppe ud af uddannelsesforløbet, hvis der ikke gøres en særlig indsats.

Den efterfølgende samtale bør være koncentreret om denne risiko i form af en spørgende holdning om, hvad der kunne få hende til at give op og hvorfor hun er så usikker i forhold til omgivelserne for at få hende til at sætte ord på den måde som hun oplever samspillet med andre, og hvorfor hun isolerer sig. Her er det vigtigt at undgå at havne i den *omsorgsfælde*, der altid er nærliggende at havne i over for personer der ikke fører sig personligt frem, men er beskedne og overlader initiativet og beslutningerne til andre. Den vil man havne i hvis man ”*taler mere til , end lytter til*” en person hvis holdning er præget af resignation. Herunder bør en sådan samtale drejes ind på *selvbestemmelse* for at

få hende til at tænke over ”*hvad hun kan, hvad hun vil og hvad hun skal*” for at kunne skabe sine egne muligheder inden for rammerne af de vilkår hun har.

Her skal hun forstå, at det handler om at stille krav til sig selv om at finde et personligt formål og et mål med at være på skolen, og ikke overlade det til andre. Derfor kunne en metode også være at stille krav til hende om en fornyet samtale, hvor hun i mellemtiden tænkte over hvad hun ville og kunne i fremtiden, herunder om skolen og den valgte uddannelse kunne medvirke til at indfri det. Det er afgørende, at man i samtalen pålægger hende ansvaret for selv at vende tilbage med et sådant bud på sine fremtidige muligheder, og at samtalepartneren ikke forfalder til det formynderi der ligger i at fastlægge tidspunktet på forhånd, da det vil fratage hende oplevelsen af det personlige ansvar.

6. I den mindre faktuelle situation, hvor det kan være vanskeligt at henvise til en bestemt situation, kan der være tale om at gennemføre en samtale med en elev på baggrund af flere rygter og formodninger om, at vedkommende enten er på vej ind i et misbrug, eller allerede er i det. I sådanne situationer er virkeligheden ofte den, at der først gennemføres et indgreb når misbruget er så tydeligt at der foreligger et krystal klart bevis på det. Når det er følsomt, er det ofte fordi at et ungt menneske godt over en længere tid kan have et misbrug uden synlige ydre tegn, som f.eks. en asocial være-måde, værende usammenhængende og vanskelig at nå i en objektiv sammenhæng. Det er også følsomt fordi opfattelsen bygger på rygter og formodninger, og fordi en skole eller institution skal have en klar holdning til, hvordan man agerer over for misbrug. Her går vi ud fra, at enhver offentlig institution har en holdning, som gør, at man lægger afstand til enhver form for misbrug for at undgå at understøtte det gennem en tavs accept.

I det tilfælde, hvor et sådant rygte opstår bør man øjeblikkelig gennemføre en opfølgende samtale, hvor eleven præsenteres for rygterne. Hvis eleven allerede ved indledningen af samtalen benægter, at der er tale om et misbrug bør samtalen drejes ind på hvad konsekvenserne kunne være hvis

rygterne talte sandt og formodningen var rigtig. Man skal undgå at samtalen får skær af et forhør, da det vil forhindre at få etableret en dialog om hvad det vil sige at blive fastlåst i et misbrug, og leve et liv som misbruger, og ikke mindst hvad det kan betyde for det at få gennemført en uddannelse, og få fodfæste i et samfund, hvor misbrug tolkes som et tabersymptom. Forudsætningen for en sådan dialog er, at elevens nej i udgangspunktet bliver taget for pålydende, og man ikke bruger magtbaserede sætninger som *"jeg tror ikke på hvad du siger"*. I så fald vil der ikke være grundlag for en dialog, men kun for en diskussion om hvem der har magten til at definere hvad der er sandt og usandt. Hvis man får en god dialog om misbrug og konsekvenserne af det findes der eksempler fra praksis som viser, at den kan afslutte med at eleven åbner op og erkender et misbrug. Det kan skabe grundlag for *viljen til at ville* gøre op med det, da den forudsætter, at man påtager sig *ansvaret* for den situation man er i, og derfor er det to vigtige elementer for at en samtale om misbrug kan blive til en dialog.

Til disse eksempler skal det tilføjes, at når konsekvensorientering benyttes som en metode skal man gå ind i en samtale uden at have en forhåndsindtaget opfattelse af, hvorfor en elev handler og optræder som tilfældet er i den eller de konkrete situationer, der er anledningen til en opfølgende samtale. Den kender kun eleven. Vi skal derimod tage udgangspunktet i den eller de konkrete situationer, som udløser samtalen, og også have en forestilling om hvad de kort og langsigtede konsekvenser vil kunne blive, hvis eleven vælger at fortsætte af denne vej. Samtidig skal vi have den åbenhed, at det kunne være, at selve samtalen udvikler sig i en helt anden retning, end det vi havde ventet. Problemet med mange pædagogiske samtaler er, at vi både kender grundlaget for den, indholdet i den og afslutningen på den inden den er indledt og gennemført. Det er det, der kan gøre en samtale til en teknisk og mekanisk aktivitet, hvor samtalepartneren gøres til et objekt for medarbejderens meninger og forhåndsindtagede opfattelser.

Det er også vigtigt, at eleven ikke ydmyges gennem en moraliserende holdning, og at konsekvenser alene bruges som anskuelighedsøvelse i forhold hvad de kan blive, og ikke et bastant vidnesbyrd om, hvad de bliver hvis eleven fortsætter i det udviklingsspor, som giver anledning til samtalen. Konsekvensorienteringen er dermed et konkret eksempel på, hvordan vi som samtalepartner kan optræde som den anden for den enkelte for at få skabt grundlag for en forståelse for sig selv i forhold til andre ved at få en viden om andres oplevelse af vedkommendes fremtræden og handlinger.

Samtidig skal vi være opmærksomme på, at i en sådan samtale bevæger vi os ind i elevens livsverden, sådan som de selv oplever den, og vi skal gøre det vel vidende, at de er de eneste som kan forandre den. Hvis vi går ind i en sådan samtale i troen på at vi kan ændre på elevens handlinger uden de selv vil medvirke til det, vil vi senere måtte erkende at vi tog fejl. Men vi har lov til at tro på, at det kunne være at eleven kunne opnå en ny forståelse alene véd at få lov til at begrunde sine handlinger over for en anden, og véd at blive gjort opmærksom på hvad konsekvenserne af dem kunne blive. Det forudsætter en samtalepartner der kan ”glemme sig selv”, og som vil prøve at lytte for at kunne forstå, og samtidig også gør konsekvenser til noget man kan finde frem til gennem logisk tænkning. Ved hjælp af logik skulle enhver kunne tænke sig til hvad konsekvenserne ville være for eleven, som ikke engagerer sig i sin uddannelse, for eleven som hele tiden spiller sig ud af fællesskabet gennem sin asociale være-måde, for eleven som hele tiden møder for sent, for den dominerende og aggressive elev, og endelig for hvilken tilværelse eleven med et muligt misbrug er på vej til at skabe.

Udfordringen er, at vi gør det til en væsentlig opgave at finde frem til hvad konsekvenserne kan blive, og få dem formidlet på en sådan måde at det kunne medføre en radikal nyorientering, eller at den enkelte fortsætter af det lagte spor. Hvilke af de to muligheder som bliver følgen af en opfølgende samtale, der bygger på en konsekvensorienteret metode, er det ikke muligt at sige noget

om på forhånd, men alligevel må vi vove det som et led i den sociale læring, og som det første skridt ud af en pædagogisk magtesløshed som hverken gavner eleven eller os selv.



KONSEKVENSPÅPEGNINGEN

Andet skridt er konsekvenspåpegningen. De to metoder adskiller sig klart; for mens konsekvensorienteringen skal gennemføres på baggrund af elevernes handlinger og ud fra vores åbne fortolkning af en situation, som kræver opfølgning, er konsekvenspåpegningen udtryk for en anderledes konkretisering af vores krav og forventninger. De to metoder hører sammen i den forstand, at hvis vi alene stoppede ved konsekvensorienteringen ville der være tale om en *"snakke-pædagogik"*, hvor alle initiativer blev lagt på elevens skulder. Det ville ikke længere være en handlingsorienteret pædagogik, hvor elever og medarbejdere har et fælles ansvar for at fastholde fokus på samspillet mellem faglig og social læring. Og hvis vi omvendt hele tiden går rundt og fortæller eleverne, at *"hvis de gør sådan"* så bliver konsekvensen det eller det, ville det være udtryk for en snæver og primitiv pædagogisk tilgang til social læring. Med en mild betegnelse ville man kunne kalde det en *revolverpædagogik*, som i sin natur ville være lige så primitiv som de handlingsmønstre hos enkelte elever, som pædagogikken skal være et kvalificeret modspil til.

Denne differentiering mellem de to ord er ikke helt enkelt at foretage og fastholde i praksis, men ikke desto mindre nødvendigt såfremt pædagogikken skal være en del af en læringsaktivitet. I konsekvensorienteringen bevæger vi os ind i elevernes *livsverden* og forsøger at få lukket op for deres forståelse for det u hensigtsmæssige i deres handlinger og være-måde. Mens vi i konsekvenspåpegningen skal fastholde den *systemverden*, som den rationelle og sociale virkelighed, hvor der her findes moralske standarder og dermed noget som er rigtig og forkert. Det er i modsætning til livsverdenen, hvor ingen logiske påstande kan ændre den fundamentale situation, at argumenter om u hensigtsmæssige konsekvenser kun vil gøre indtryk på den, der er parat til at tage disse synspunkter alvorligt og lære af dem. Vi kan ikke tvinge nogen til at tage argumenterne alvorligt, uanset hvor logiske og fornuftige de måtte være, heller ikke at respektere sin egen fornuft.

Men uanset det handler pædagogik om at fastholde det nødvendige samspil mellem den subjektive og objektive verden, uanset elevernes til tider udtalte modstand mod den objektive verdens normer og regler, og de standarder de er udtryk for vedrørende en hensigtsmæssig opførsel.

Konsekvenspåpegningen er den metode, som gør det muligt for os at fastholde den sociale standard i en handlingsorienteret og dermed i en konkret forstand. Det er samtidig en metode, hvor der kan skabes en sammenhæng mellem elevernes valg og de konsekvenser, der er forbundet med dem, og som kan være med til at sikre, at arbejdet med eleverne ikke bliver til en terapeutisk aktivitet der handler om at vise omsorg over for de socialt udsatte og læringstrætte elever. Derfor er det også en metode, som er meget anvendt som et samspilsgrundlag mellem eleverne og de skoler og institutioner der har reference til konsekvenspædagogikken.

I pædagogisk arbejde, det gælder også i forældrenes opdragelse, findes der både *milde* og *hårde* metoder. Den milde består i at man taler med eleven, lytter og støtter eleven i sit arbejde med at forstå sine valgmuligheder og deres konsekvenser, og håber at alt vil arte sig godt. Men sådan går det ikke altid, og den hårde metode har som mål at fremtvinge et valg, som kan skabe en nyorientering, vel vidende at vi ikke har indflydelse på elevens valg, men alene på at gennemtvinge et sådant. Det er grundlaget for konsekvenspåpegningen som en metode, og den skal modvirke at pædagogik bliver en aktivitet, der er præget af magtesløshed eller en laden-stå-til-holdning.

Der er forskellige forudsætninger der skal være til stede for at metoden kan anvendes i en social læringssammenhæng. I relation til elever er det vigtigt at fastholde, at konsekvenspåpegningens sigte er at få dem til at vælge konsekvens gennem valg af handling, og derfor skal konsekvensen være kendt på forhånd. Først i det omfang de forstår, at når de vælger handling vælger de også konsekvens, kan vi fastholde ansvaret for både handlingen, hos den handlende selv, og den medfølgende konsekvens. For at modvirke at konsekvenser opleves som en *raffineret straf* skal de

være logiske og nært forbundet med den situation som udløste konsekvensen. Som et eksempel kan det fremhæves, at en logisk konsekvens for den elev, som ikke afleverede en opgave til tiden, ville være, at vedkommende fik besked på først at møde i skolen igen når opgaven er gennemført. Selv den mindst tænksomme elev ville finde det i orden. Det ville ikke være *logisk*, at eleven f.eks. skulle lave 100 armbøjninger, og både den tænksomme og ubetænksomme elev ville opfatte det som en straf, lige som de begge vil opleve en *moralprædiken* eller et minus i deres karakterbog, som udtryk for pædagogisk magtesløshed. For ikke mindst de unge er det handlingen her-og-nu der tæller.

Betingelsen for at benytte konsekvenspåpegningen som en metode er at skoler og institutioner får skabt en kultur som bygger på fælles holdninger, normer og regler, som er så gennemskuelige at eleverne kan handle *for-eller-imod* dem, og at de er klar over hvornår de gør det. Det skal samtidig være en kultur hvor de mærker at skolen eller institutionen har fokus på deres handlinger og dermed på det, de viser gennem det, de gør. Herunder hvilke konsekvenser der kan anvendes i forhold til de disciplinvanskeligheder, som i større eller mindre udstrækning kan være en daglig oplevelse fordi det hører med til pædagogikkens og læringens væsen. De skal naturligvis være i overensstemmelse med en skoles eller institutions formål, målgruppe, lovgivningsmæssige ramme, og samtidig med den almindelige samfundsorden.

Gennem den institutionelle udmåling af konsekvenserne gøres de til noget autoritativt, og det vil minimalisere at brugen af konsekvenser bliver til en ørkesløs kamp mellem medarbejdere og elever ved den konkrete brug af dem. Der ligger også heri en nødvendig beskyttelse af medarbejderne, da det vil give eleverne en forståelse for at det ikke handler om medarbejdernes holdning, men derimod om skolens eller institutionens, og som medarbejderen er forpligtet til at arbejde ud fra. I modsat fald ville medarbejderens autoritet hele tiden blive prøvet, og nogen ville muligvis undlade at gribe ind over for disciplinære problemer og andre ville gøre det. Det skaber myten om den dårlig, den gode, og så den onde pædagog.

Vi kan nu prøve at få konkretiseret anvendelsen af konsekvenspåpegningen ved at vende tilbage til de fem konstruerede elevksempler under konsekvensorienteringen for at se hvordan de kan anvendes:

1. Lad os antage, at den elev, som viste en total mangel på engagement i det, der foregik i skolen, ikke tog konsekvensorienteringen til efterretning, men blot fortsatte i samme mønster. Hvis den første samtale skal være autoritativ må den følges op med en påpegning. Her ville en konsekvenspåpegning kunne være, at hvis han igen havde mobiltelefonen fremme i en undervisningstime, ville han få et forbud mod at have den med i skolen. Det vil give ham mulighed for at vælge at gentage en sådan handling, og dermed udløse konsekvensen, eller at undlade at udløse den.

2. For eleven som forstyrrede undervisningen og manifesterede sig på andres bekostning, og som samtidig følte sig forurettet over at læreren hele tiden skældte ham ud, er udfordringen i forhold til brug af konsekvenspåpegningen mere krævende. Den vil forudsætte, at der er en klar definition af hvad det vil sige at forstyrre undervisningen. Her kom udfordringen jo til udtryk ved at han satte sig uden for fællesskabet som følge af hans udtalte behov for at manifestere sig over for andre elever på en sådan måde, at læreren måtte gribe ind. Hvis en sådan udvikling fortsatte efter den samtale, som handlede om de mulige konsekvenser, ville en nærliggende konsekvenspåpegning være, at næste gang han skulle irettesættes, fordi han forstyrrede undervisningen, ville han fik tilbudt en anden uddannelsesgruppe som forudsætningen for at fortsætte i skolen. Det kunne skabe en forandring, fordi *være-måder* også kan være udsprunget af noget så enkelt som at skulle leve op til andres forventninger om at være som han er, og derfor kunne en "*luftforandring*" være en farbar, pædagogisk vej. En konsekvens kunne også være selvstudie, da eleven jo føler sig forfulgt af læreren.

3. Eleven, der konstant møder for sent til timerne, og efterhånden har gjort det til et mønster som fortsætter på trods af konsekvensorienteringen. Her bør det være en meget hurtig opfølgning gennem en konsekvenspåpegning. Det er her rimeligt at den i en skole med klassebaseret undervisning kommer til udtryk ved at understrege, at hvis du igen kommer for sent til en time, skal du ikke bryde ind i undervisningen, men vente til næste time i stedet for at udsætte dig for den ydmygelse, som det er for alle at komme for sent, og de andre for den uro, det skaber når nogen kommer for sent til noget der er gået i gang.

4. For den dominerende og grove elev, som søger status hos andre elever ved at optræde og fremtræde groft udfordrende over for læreren, vil en logisk konsekvenspåpegning være at eleven får at vide, at hvis han en eneste gang til optræder groft over for en lærer vil samarbejdet med skolen blive stillet i bero indtil han meddeler, at han har vilje til at ville samarbejde, og vise den *respekt* som er forudsætningen herfor.

5. Hvis den ”stille elev” fortsat viser tilbageholdenhed, og ikke selv tager initiativ til en fornyet samtale, men overlader initiativet til andre, ville en konsekvenspåpegning kunne være, at såfremt hun ikke inden for x antal dage kommer med en tilbagemelding vil konsekvensen være, at hun ikke skal møde i skolen igen før hun er indstillet på at tydeliggøre hvad det er hun vil opnå gennem sin uddannelse, og at hun dermed viste så meget respekt for aftalen at hun fik styrket sin selvrespekt.

6. For den elev, hvor der var en formodning om et begyndende eller et vedvarende misbrug, fortsætter rygterne og samtidig begynder eleven af være fraværende, enten fra enkelte timer, eller også hele dage med henvisning til at han er syg. Samtidig er der også andre symptomer på et muligt misbrug i form af manglende koncentration og interesse for omgivelserne. Her vil konsekvenspåpegningen kun kunne gennemføres på grundlag af fraværet, og at eleven får besked om, at næste gang han er fraværende vil forudsætningen for en fortsættelse i skolen være, at han

kontakter en læge, og herunder får taget en blodprøve, der enten kan afkræfte eller bekræfte at han har et misbrugsproblem.

Umiddelbart kan det virke som meget hårde metoder, men det ville være endnu hårdere for elevernes fremtid hvis der ikke stilles krav til dem om engagement i egen uddannelse og læring, og for den elev som føler sig forurettet over lærerens kritik og får udviklet en selvretfærdig attitude, eller for den elev der får lov til at opbygge et mønster i form af hele tiden at møde for sent, eller den grove elev og hans omgivelser i form af den lærer som udsættes for intolerance og primitive handleformer, samt for eleven der i sit skoleforløb bliver mere og mere personlig usikker fordi vi synes at det ville være ”synd-for” hende at stille krav. Og samtidig vil det være moralsk uanstændigt ikke at gribe hurtigt ind i forhold til et muligt misbrug.

I sådanne pædagogiske situationer må der træffes handlingsorienterede beslutninger, hvis følger man ikke kan forudsige, og derfor altid kan kritiseres for. Der er altid en risiko for at tage fejl, og at man ikke får igangsat en proces frem mod den ønskede læring. De praktiske erfaringer fra arbejdet med pædagogikken viser, at det er mere sandsynligt at praksisorienterede krav kan skabe grundlag for et brud på den hidtidige fremtræden, og være med til at få frigjort en forståelse for eget ansvar både for den faglige og sociale læring, end ved blot at lade stå til. Hvis vi ikke vover forsøget vokser børn og unge ind i deres subjektive verden, hvor de selv bestemmer hvad der er rigtigt og forkert. Pædagogikken udgør dermed ikke den nødvendige *brobygning* mellem den enkelte og den ydre sociale verden, som er en vigtig forudsætning for den enkeltes tilværelse. Men udfordringen er, at det hører sammen med autoritetens væsen at eleverne ikke kan tvinges til at gøre det vi finder er rigtigt, da det vil forudsætte, at de frivilligt underkaster sig den autoritative fordring, og de mange historier om disciplinære problemer viser at flere og flere børn og unge værges sig mod det.

Vi skal naturligvis være opmærksomme på, at konsekvenspåpegningen som en metode kan blive et magtmiddel, og dermed en genoplivelse af den ”*sorte skole*” hvis den ikke benyttes med omtanke.

Det ville kunne være tilfældet, hvis metoden benyttes uden at der har været igangsat forudgående processer gennem den metode, som vi har kaldt konsekvensorientering. Hvis vi tager TAMU som et eksempel, og tager udgangspunkt i at det er en uddannelse, som skal gennemføres under arbejdspladslignende forhold, og derfor vil afskedigelse fra en arbejdsgruppe være en logisk konsekvens. Det gælder både i forhold til eleven der ikke viser engagement i sin egen læring, eleven der forstyrrer undervisningen, eleven der har opbygget et mønster i form af at møde for sent, og over for eleven der optræder groft over for læreren. Det er den samme metode som vil blive anvendt på ordinære arbejdspladser.

Det lyder enkelt, men den store udfordring er, at denne konsekvens hverken kan eller skal anvendes hvis der ikke forud har været en samtale, hvis sigte er at gøre eleven bekendt med, at en afskedigelse kan blive følgen af sådanne begivenheder. Bliver det ikke efterfulgt vil konsekvenserne være metoden, og en afskedigelse vil med rette af eleverne blive opfattet som en magtdemonstration, og ikke som et led i en social læring.

Hvis man står over for en elev, hvor man mener at det kunne være mere hensigtsmæssigt at få igangsat en proces kan man benytte appel – anmodning og påbud, men det skal så være velvidende at den kræver en tættere og hurtigere opfølgning, og tillige en mindre dialogpræget tilgang til samtale.



APPEL – ANMODNING OG PÅBUD

Vi har kaldt appel - anmodning og påbud for den mest klassiske metode i konsekvenspædagogikken, fordi den i sin struktur er procesorienteret. I princippet indeholder den både elementer fra *konsekvensorienteringen*, hvad angår appellen, og *konsekvenspåpegningen* har lighedspunkter med påbuddet. Der er så et mellemlid, som vi har valgt at kalde anmodningen. Metoden har som mål over tid at få igangsat en proces, hvor eleven skal opnå en klarere forståelse for de krav og forventninger, som den pædagogiske indsats bygger på, og samtidig er den et forsøg på at finde en metode der kan erstatte den *moralisering* og de *tilrettevisninger* som meget pædagogisk arbejde er udtryk for. Det er sjældent at en sådan form har de ønskede virkninger over for børn og unge, fordi de har en god evne til at lade den slags impulsive voksenudtalelser ”gå ind af det ene øre og ud af det andet”. De hører nok, men de lytter ikke og lader det synke ind i sig, blot fordi en lærer eller pædagog udtaler dem. Ofte har man indtryk af det modsatte.

Det gør dog ikke, at man bare skal lade stå til og undlade at moralisere og tilrettevise de elever, som ikke gør det, de skal gøre, men kun gør det, de har lyst til at gøre, men vi skal undgå at falde ind i forældrenes emotionelle opdragelsesord, som f.eks. ”gør nu som mor og far siger”. Det er ord de ofte hører hjemme, og det vil næsten være utilstedeligt for dem at de også skulle høre dem i en professionel sammenhæng i form af ”gør nu som jeg siger”. At få børn og unge til at lytte til lærere og pædagoger kræver mere end ord, da de ofte er virkningsløse fordi ord bare er ord og ikke en metode der er handlingsorienterede. Hvad angår det handlingsorienterede så er ideen til appel – anmodning og påbud som en metode hentet gennem en inspiration fra den lyriske verden i form af det gamle børnerim om, at ”første gang så lader vi ham gå, anden gang så ligeså, men tredje gang putter vi ham i den sorte gryde”.

Hvis vi ser bort fra den lyriske inspiration for at få en forståelse for metoden skal det om de tre ord fremhæves:

Når appellen kan sammenlignes med *konsekvensorienteringen* er det fordi den skal gennemføres i samme åbne form, og den skal på samme måde tage udgangspunkt i konkrete begivenheder. Men den er alligevel anderledes fordi den skal være mere målrettet i forhold til at få skabt et ændret handlemønster, og samtidig er den mindre dialogsøgende. Der skal gennem samtalen appelleres til elevens fornuft for at få skabt en forståelse for, hvad følgerne vil kunne blive af en fortsat udvikling i samme retning som den, der giver anledningen til den appellerende samtale. Derfor handler appellen om fremtidens muligheder, og om at pirke til elevens samvittighed, i forhold til hvad der er rigtige og forkerte handlinger set i lyset af hidtidige handleformer og deres konsekvenser. I samtalen kan man benytte begreber som *selvbestemmelse*, da der heri ligger kimen til det personlige ansvar for valg af fremtidige handlinger, og samtidig have en klar forventning om elevens *modtagelighed* i forhold til at ville forstå det. Det der er kernen i samtalen. Vores håb er, at vi gennem den ”rammer noget” hos eleven, men vi véd naturligvis godt at graden af *modtagelighed* bestemmer eleven selv og ikke vi, og derfor må vi véd brugen af metoden skille mellem overflade og dybde. Er vi selv uengageret, og blot vil have eleven til at gå ind på vores betingelser, er det udtryk for en så høj grad af overfladiskhed at vi næppe vil kunne fange elevens forståelse.

Vi kan kun gøre vores bedste, og at få en god samtale i gang forudsætter, at vi i samtalen alene tager udgangspunkt i skolens holdning og elevens forudsætninger for at forstå, hvad der er det rigtige og forkerte i de handlinger der giver anledning til appellen, og undgå at vise forståelse eller det modsatte ud fra en privat moralsk standard. Det vil eleven opleve som autoritært, og ikke relevant for hans eller hendes tilværelse. Vi skal heller ikke søge efter elevens grunde til sine handlinger, da appellen skal rettes mod forventningen om elevens forståelse for at der findes anderledes handlemuligheder, som vil være mere acceptable set i forhold til skolens holdning og de vilkår der

er for at være elev. Det indikerer, at appellen i større udstrækning end konsekvensorienteringen skal have reference til det grundlag som kommer til udtryk i den sociale handlingskompetence. For at tydeliggøre det skal det fremhæves:

Appellen kan både rettes til den uengagerede elev i forhold at vise engagement og dermed stræbe efter at leve op til skolens forventninger og krav om *modtagelighed* og *ansvarlighed* i forhold til egen læring. Til den forurettede elev, der forstyrrer undervisningen fordi han er optaget af at manifestere sig selv på andres bekostning, og som er utilfreds med at læreren hele tiden skælder ud på ham og som dermed fraskriver sig forståelsen for, at det måske handler mere om hans manglende *ansvarlighed* i forhold til at sådanne situationer kan opstå, og manglende *samarbejdsvilje* med den lærer, som har ledelsen af undervisningen, og ikke så meget om lærerens personlige krig mod ham. Over for eleven, der konstant møder for sent vil appellen handle om at fremvise *selvhjulpnenhed* og dermed om at tage hånd om sin egen situation, og ikke kun at lade stå til. For den dominerende elev, som på en grov og primitiv måde udfordrer læreren og forsøger at sætte sin egen dagsorden vil en appel handle om forståelsen og de forventninger og krav om en gensidig *respekt* og *samarbejdsvilje*, som en forudsætning for at indgå i et læringsmiljø. For den stille og usikre elev vil kernepunktet være *selvbestemmelse* for at få hende til at vælge hvad hun vil, og få fremelsket nogle personlige argumenter for hendes styrker og svagheder. Anderledes kompliceret stiller det sig med den elev, som er udsat for rygter og formodninger om et begyndende eller fastlåst misbrug, hvor man kun kan appellere til elevens *samarbejdsvilje* i forhold til at få afklaret hvad der er rigtigt og forkert i forhold til rygterne og formodningerne.

Dermed skulle det være klart, at appellen kan sammenlignes med *konsekvensorienteringen*, men forskellen er, at man dels mere tydeligt har reference til den sociale handlingskompetence, og samtidig er appellen mere målrettet i forhold til den fremtræden og handleform, som en elev konkret har udvist. Det har også betydning, at det er det første skridt i indledningen til en proces

som skal medvirke til at appellere mere direkte til elevens fornuft og forståelse for skolens krav og forventninger end konsekvensorienteringen er udtryk for. Der er et større tilsnit af et opråb i form af ”*hør nu her*” i forhold til de legitime krav som skolen stiller til ”*den gode*” opførsel der er forudsætningen for at få skabt mulighed for gennemførelsen af den faglige undervisning og læring, som er skolens opgave. For enkelte handler det måske om, at kravet er at de skal vise en større grad af *modtagelighed* og *respekt*, og for andre er det måske *selvbestemmelse*, *selvhjulpelighed*, *samarbejdsvilje* og *ansvarlighed*. I forbindelse med en gennemførelse af den appellerende samtale kræver det, at det reelt bliver en samtale som ikke blot fyres af som et budskab i form af, at man omdanner de syv begreber i den sociale handlingskompetence til ord. Man skal f.eks. ikke tale om elevens manglende *modtagelighed*, men beskrive over for ham, at vi finder at han ikke følger med, er ukoncentreret og ikke påtager sig sit ansvar for at lære, og derfor vil man bede ham om at tage sig sammen. Hvis vi i talesprog bruger begreberne vil det virke banalt og teknisk i en sådan forstand, at eleven vil koble fra.

Billedligt set skal samtalen foregå i enerum med eleven, da metoden kræver, at den altid ender op i at eleven udtrykker sin forståelse for hvilke forandringer og ændrede handleformer, som skolen forventer en *forståelse* og *lydhørhed* over for. Men kan kalde appellen en form for *social kontrakt*, som eleven i ord tilslutter ved at sige ok. Det afgørende er, at man ikke taler om de konsekvenser der vil være en følge hvis det modsatte ville blive tilfældet. Gør man det, vil det ikke være indledning til en proces, hvor næste led er anmodningen.

Anmodningen og påpegningen er i deres indhold forskellige, da de som metode har som formål at følge op på appellen. Hvis vi først vender os til anmodningen, så ligger der traditionelt i dette ord at man anmoder og ikke kræver noget af den anden, og heller ikke fortæller hvad følgen vil blive, hvis anmodningen ikke bliver taget til efterretning. Det er også det der ligger i måden den skal benyttes på i denne tredelte pædagogiske proces. Efter f.eks. appellen til den uengagerede elev om at vise

modtagelighed og *ansvarlighed* over for egen læring kan vi konstatere, da miraklernes tid er forbi i den pædagogiske verden, er der ikke sker de store og øjeblikkelige forandringer. Derfor vil man hurtigt følge eleven op med en anmodning om, at det vi har talt om også skal blive til virkelighed, sådan som det blev aftalt, og tilsvarende vil man i forhold til de andre elev eksempeler. Det er en kort og præcis samtale af få minutters varighed, hvor læreren eller pædagogen bruger det autoritative element som ligger i, at begge parter var i den appellerende samtale enige om nødvendigheden i at der skulle ske forandringer i elevens handlingsmønstre.

Anmodningen er ikke udtryk for et forhandlingsoplæg eller en fornyet appel. Det er en samtale, hvor man kan fastholde kravet om *troværdighed* ved netop at understrege, at ”*vi har aftalt et, men du gør konstant det modsatte*”, og det er på ingen måde acceptabelt, og derfor skal eleven forstå at tiden er inde til at ændre kurs i form af at fremvise andre handleformer. Heller ikke her taler man konsekvenser hvis anmodningen ikke fører til ændringer.

Påbudet er i sin struktur at sammenligne med konsekvenspåpegningen og dermed udtryk for et budskab til eleven, hvor læreren benytter sin autoritet til at fremvise en holdning i retning af, at ”*nu kan det være nok*”. ”*Vi har talt om dine handleformer, og vi har været enige om at der skal en radikal ændring til, men der sker ikke noget*”. Der er igen tale om en mere indgående samtale, som i forbindelse med gennemførelsen af appellen, da samtaleens formål er at få indkredset hvad konsekvensen skal være hvis der ikke sker de aftalte ændringer i elevens handleformer. At det skal have konsekvenser, hvis de gentager sig, ligger i begrebet påbud, men ikke hvilke konsekvenser de skal have, da det skal drøftes med eleven på en sådan måde, at han eller hun har den fulde forståelse for dem. Hvis konsekvensen bliver, at eleven enten flyttes til en anden klasse, eller som i TAMU afskediges fra uddannelsesgruppen, er det afgørende at det er begivenheder i form af handlinger, som udløser dem, og derfor skal det være krystalklart hvilke handlinger det er, da det er forudsætningen for at eleven både kan tage ansvaret for handlingen og dens konsekvens.

Det er forholdsvis enkelt at fastsætte udløsningen af konsekvensen hvis den handler om at møde for sent, men det er vanskeligere hvis det handler om manglende engagement, om at være uengageret og vise manglende *modtagelighed* og *ansvarlighed* over for egen læring. Det er også vanskeligt hvis man bevæger sig ind i områder af mere følsom karakter, feks. den elev som ikke umiddelbart har kapacitet til at finde ud af hvad hun vil, fordi brugen af konsekvenspædagogiske metoder stiller krav om, at en konsekvens skal udløses af en konkret handling eller fravær af en sådan.

Som et eksempel kan vi her igen benytte eleven, hvor der var formodning og rygter om et misbrug, hvor det rigtige vil være at påbyde at få afklaret hvad sandheden er. Her vil enhver moral tilskrive, at konsekvensen burde være at han først bør møde i skolen igen når han har fået gennemført en undersøgelse, der kan afklare hvad der er sandt eller usandt i forhold til formodningerne og verserede rygter. Om eleven vender ryggen til skolen, som følge af denne konsekvens, eller får gennemført undersøgelsen kan ikke vides på forhånd da det alene er hans valg, men alligevel må vi af moralske grunde vove indgrebet.

Vi kan også benytte billedet af den primitive og dominerende elev, som på en grov måde udfordrer læreren. Her skal man selvfølgelig overveje hvorvidt hans handleform er af en så ekstrem karakter, at man både vil springe konsekvensorienteringen og appellen over, og i en mere direkte form benytte konsekvenspåpegningen for at understrege, at hvis han igen kommer med grove udtalelser, vendt mod læreren, vil følgen være, at han udelukkes fra undervisningen ind til han meddeler at han går ind på de almene krav om god opførsel som skolen stiller. Her skal man være opmærksom på, at der ligger en stor autoritet i at bruge påbudet i lighed med konsekvenspåpegningen, men det hører med til autoritetens væsen at den ikke kan tvinge nogen til at underkaste sig autoriteten, og derfor er

det vigtigt at fastholde, at det alene er eleven som i sine handlinger afgør, om konsekvensen i påbudet skal føres ud i livet.

Vi skal så i praksis efterleve, at konsekvenser aldrig i en pædagogisk sammenhæng skal benyttes som afslutning på en proces, men som et forsøg på at få igangsat en ny. Det betyder, at konsekvenser i udgangspunktet ikke må være afvisende, men der kan naturligvis være situationer hvor man må konstatere, at en person er uden for pædagogisk rækkevidde og f.eks. har brug for behandling, men i så fald er det ikke længere en pædagogisk opgave.

Nu er der måske nogen som vil mene at gennemførelsen af denne *proces* er krævende både indholdsmæssigt og tidsmæssigt. Ja, pædagogik der beskæftiger sig med enkeltpersoners samspil med andre, er krævende i form af at skulle udvise interesse og engagement i den enkelte. Tidsmæssigt er den ikke krævende hvis det fastholdes, at det ikke er en *terapeutisk* proces, men derimod en samtale hvor grundlaget er den sociale handlingskompetence, og hvis formål er at få sat fokus på de områder i den, hvor en elev i sine handleformer viser en manglende forståelse gennem *asociale* handlemåder. Uden at det skal opfattes som en teknisk vejledning kan der sættes tid på i form af, at en appellerende samtale skulle kunne gennemføres på under en halv time, mens anmodningen kan gøres endnu kortere, og påbudet endda kortere da det alene er udtryk for et budskab fra lærer til elev.



KONFRONTATION – KONFLIKT OG FORANDRING

I den metode i konsekvenspædagogikken, som vi har kaldt konfrontationen, ligger også som i konsekvensorienteringen intentionen om og muligheden for at eleverne kan se sig selv ved hjælp af andres øjne. Den er i princippet tredelt på samme måde som appel – anmodning og påbud i form af begreber som konfrontation – konflikt og forandring. Formålet med metoden er at konfrontere eleven med handleformer, som vil modvirke gennemførelsen af den sociale læringsproces og dermed medvirke til at vise eleverne, at skolen har fokus på dem.

Det er dog ikke sådan, at vi hele tiden som lærere og pædagoger skal gå rundt og konfrontere elever i stort og småt. Vi skal gøre det ud fra en pædagogisk tænkning, hvor vi skal synliggøre den kendte filosofiske sætning om, at ”vi er alle den anden for de andre”. En sætning som burde være en grundsætning i bevisførelsen for de vilkår som den sociale tilværelse er udtryk for, og som ikke mindst skal træde tydeligt frem i en pædagogisk aktivitet hvis grundlag er social læring. Gennem konfrontationen fastholder vi i praksis dette udgangspunkt, men vi skal gøre det med reference til den sociale handlingskompetence, da vi ellers kunne konfrontere eleverne ud fra vores *forgodtbefindende*, og dermed tilrive os en privat funderet autoritet, som eleverne ville vende sig imod.

Formålet med metoden er forenklet sagt at udsætte eleverne for en konfrontation for at få skabt en indre konflikt, som måske og måske ikke kan medvirke til at skabe grundlag for ændrede handleformer. For at kunne bruge denne metode har det stor betydning at vi forstår hvad der i en konsekvenspædagogisk sammenhæng lægges i de tre ord, som metoden er sammensat af:

Konfrontation har som begreb udgangspunkt i sætningen ”at konstatere”, forstået på den måde, at vi kan konstatere en handleform, som vi finder er kritikværdig, og efterfølgende konfrontere den

person, som har ansvaret for den med vores synspunkter i modsætning til at skælde ud, eller at tilrettevise en person. Det undlader vi, fordi vi véd at den anden har sin frie ret til at handle ud fra sine egne forudsætninger, og at vi samtidig har pligt til at melde fra hvis vi finder, at handlingerne er i strid med det, som vi selv finder er rigtigt. Den anden kan så bruge konfrontationen til at overveje rigtigheden i sine handlinger, eller afvise andres synspunkter. I konfrontationen giver man afkald på ethvert forsøg på at få den anden til at mene som man selv gør, uanset hvilken autoritet man kunne påberåbe sig. Derfor kan man ikke sidestille en konfrontation med en ordre, da den alene er et tilbud om at se handlingen fra en anden side end ens subjektive udgangspunkt. Vi kan her genbruge billedet af den uengagerede elev, som fremviser et manglende engagement i egen læring, men som i alle samtaler giver udtryk for, at han gerne vil gennemføre sin uddannelse. Her vil man kunne benytte konfrontationen til at få eleven til tænke over manglende *troværdighed* ved netop at understrege, at *”han siger ét i samtalerne, men viser noget andet i sine handlinger”* . Det vil, uanset hvor tænksom eller ej eleven er, få ham til at tænke over den *konflikt* der kan være mellem det han siger og det han gør, og det alene kunne føre til en forandring.

Konflikt skal derfor ikke forstås i ordets klassiske betydning, hvor en sådan er udtryk for et sammenstød mellem to mennesker, som følge af en uoverensstemmelse. I en metodisk betydning har konflikten kun det formål, at den skal medvirke til at igangsætte nogle overvejelser hos eleven, med det sigte at få skabt en sammenhæng mellem det han siger, og det han viser i sine handlinger. Den samme konflikt vil enhver af os opleve i det omfang vi bliver konfronteret med en manglende overensstemmelse med det vi siger, og det vi gør. Det eneste vi véd er, at det til tider kan være irriterende at opleve andres indblanding, ikke mindst hvis den rammer et *”ømt punkt”* hos en. Konfrontationen har derfor som udgangspunkt at skabe en indre konflikt i form af om det, der siges nu også er rigtigt, og med den eneste tanke for øje, at det måske kunne medvirke til at skabe en forandring.

Forandring kan kun skabes af personen selv, og vi kan derfor ikke på forhånd sige hvorvidt elevens reaktion på konfrontationen blot vil ende op i en umiddelbar afvisning, og derfor ikke er udtryk for kilde til en ny forståelse eller erkendelse. Fra os selv véd vi, at andres kritiske konfrontation med enten vores handlinger eller vores form kan give anledning til mere konfliktbetonede overvejelser om sandhedsværdien i den, og engang imellem også til et ræsonnement der kan medvirke til at skabe en forandring.

Hvis vi holder os til den sociale handlingskompetence vil alle begreber i den være egnede til at benytte i arbejdet med denne metode. Det skal ske med omtanke og forståelse og den fordrer, som alle metoder der anvendes i forhold til at arbejde med andre mennesker, at den anvendes med omtanke og respekt for den andens ejerskab til sig selv, deres tanker, formål og handlinger. Vi kan og skal f.eks. udsætte eleverne for en konfrontation hvis de ikke viser *respekt* for andre og heller ikke viser *samarbejdsvilje*, men også hvis de ikke viser vilje til at være *selvhjulpne*, og hele tiden appellerer om at få andres hjælp der hvor de godt kunne selv, og ikke mindst når de viser en manglende samarbejdsvilje over for læreren og i relation til andre elever. Det gælder også når de værger sig mod at udvise *ansvarlighed* for egne handlinger. Men det skal ske i relation til begreberne i den sociale handlingskompetence for at fastholde, at det er pædagogikkens forudsætninger.



DISKONTINUITET OG REGELTÆNKNINGEN

Det hører med i forståelsen for de konsekvenspædagogiske metoder at de bygger på en høj grad af ærbødighed for den *diskontinuitet*, som gør sig gældende i den menneskelige tilværelse. Det er et underkendt begreb i den almene forståelse for pædagogiske processer, vel nok fordi pædagogik i stor udstrækning bygger på en *skridt-for-skridt-tænkning*, det som også til tider benævnes ”*trappetrinspædagogik*”. Her ser man udviklingen som om den hovedsagelig foregår i lige linjer, hvor noget kommer før noget andet, og man lægger ikke vægt på de *spring* der kan være i den enkeltes udvikling og forståelseshorisont. Det er ikke en opfattelse der kan tolkes som om der ikke findes en *kontinuitet* i konsekvenspædagogikkens forståelsesramme for menneskelig udvikling, og heller ikke at vi skal se bort fra den i en læringsammenhæng. Der findes og skal være en høj grad af kontinuitet i den faglige læring, hvor noget skal læres før noget andet, men også her kan læring foregå i spring, og det er ikke altid vi kan sige hvorfor vi fik styr på de matematiske formler på et tidspunkt og ikke på et andet. Det handler sjældent om læreren, selv om vi ofte vil hævde det, men i højere grad om elevens åbenhed i situationen.

Men nu handler det om det diskontinuerlige i de metoder der danner grundlag for den sociale læring, sådan som de her er beskrevet. Formålet med både konsekvensorienteringen, konsekvenspåpegningen, appel – anmodning og påbud, og ikke mindst konfrontationen, er at få grebet de situationer, som en elev skaber gennem sine handlinger, og se om der ikke kan ligge muligheder i dem, som kan benyttes til at skabe et brud på elevens hidtidige udviklingsmønster ved blot at sætte fokus på dem. Der gives ingen forhåndsgaranti for det, men heller ikke det modsatte. Det diskontinuerlige element ligger tydeligst i *konsekvenspåpegningen*, *påbudet* og også i *konfrontationen*, og i særlig grad i den fase hvor konsekvenserne i konsekvenspåpegningen og påbudet bliver indfriet. Målet her er ikke at straffe eleverne ved hjælp af spidsfindige konsekvenser, men at de kommer i en

situation der bringer dem ud af den negative rytme, som de mere eller mindre er blevet fastlåst i, og hvor ord ikke længere slår til, og derfor er der brug for handling. Alle har oplevet, at man kan komme i en situation, endda i en helt enkeltstående, som ændrer på ens hidtidige forståelse og opfattelse, og hvor man siger ”*hvorfor har jeg ikke tænkt på det tidligere?*”. Uden at skulle blande den *lutherske-evangeliske* tænkning ind i pædagogik skal der her tilføjes, at Luther i en af sine prædiker sagde (her frit citeret) at ”*mennesket skal dagligt druknes gennem anger og bod, og et nyt menneske skal genopstå*”. Heri ligger samme tanke om det diskontinuerlige som i konsekvenspædagogikken. Vi kan også finde støtte til diskontinuiteten i den moderne naturvidenskab, hvor man ikke længere er så afvisende over for den opfattelse, som man tidligere har været, om, at der også i naturen og i de mikro-fysiske processer kan og ofte forekommer diskontinuerlige (kvantemæssige) spring.

Fra den pædagogiske verden kan vi her igen benytte billederne af den elev, som ikke viser engagement i egen læring, den elev der forstyrrer undervisningen fordi han var sig selv nok, eleven der konstant mødte for sent, eleven der var groft udfordrende over for læreren, eleven som er så selvsikker at der er risiko for at hun dropper ud af uddannelsen, og eleven som muligvis var på vej ind i et misbrug. De skal ikke druknes gennem anger og bod, sådan som Luther mente. Derimod skal de have mulighed for at tage konsekvensen af deres manglende forståelse for de vilkår, krav og forventninger som skolen er udtryk for, og få skabt et brud der (måske) kan føre til at de bliver revet ud af deres hidtidige handle-mønstre.

Forståelsen for det diskontinuerlige er afgørende for at kunne forstå tænkningen i metoderne, og pædagogikkens forhold til tid. Det kan godt være, at den elev der får at vide, at ”*hvis hun kommer for sent igen må vente uden for klasselokalet, og ikke bryde ind midt i undervisningen*” opnår en forståelse for alvoren i krav og forventninger, men det kan også godt være, at hun skal have at vide, at ”*næste gang du møder for sent kan du ikke deltage i dagens undervisning*”. Vi véd ikke, hvad der får andre til at opnå en forståelse og erkendelse af eget ansvar, og det véd vi heller ikke hvad angår os selv. Samtidig er det

meget individuelt hvor mange processer vi skal igennem før forståelsens klokker ringer. Man plejer at sige, at når små børn har fået et påbud titals gange er der en chance for at det har gjort det til noget der vedkommer dem. Derfor er det vanskeligt her, som i andre forhold, at tro på, at der altid er en tydelig sammenhæng mellem kvantitet (tid) og kvalitet (nyorientering). I flere sammenhænge i arbejdet med de konsekvenspædagogiske metoder enten glemmer vi eller ser bort fra denne forståelse, fordi det er så nemt og ligetil at tænke konsekvenser som en *straf*. I forbindelse med en strafudmåling spiller tid en væsentlig rolle i form af, at desto større straffen skal være desto længere skal den være. Det er udsprunget af den almene tænkning om, at ”*nu skal han for alvor mærke følgerne af sine handlinger*”, men det er ikke den differentierede straffetænkning der ligger som grundlag for konsekvensbegrebet i pædagogikken, selv om vi selvfølgelig også er klar over, at der i forhold til menneskelige handlinger findes nogle som er mere alvorlige end andre. Det har ikke noget med den pædagogiske begrebsverden at gøre, da den tænkning i højere grad tilhører juridisk sprogbrug. En konsekvens kan hverken være stor eller lille, da det er en konsekvens af noget.

Der er af samme grund, at det i konsekvenspædagogikken er en forsigtig holdning over for det udbredte behov i pædagogiske virksomheder for at få udviklet og stadfæstet *regler*. Dog er det ikke muligt at forestille sig medmenneskelige aktiviteter uden regler for ”*hvad man ikke må*”. Men har man dem skal de også være et led i den *myndiggørelse* af elever gennem den sociale læring, der er pædagogikkens anliggende, og man skal ikke have regler uden konsekvenser for et brud på dem, uanset af hvem og hvorfor de blev overtrådt. Samtidig skal både regler og konsekvenserne af at handle i strid med dem være kendt af alle, og konsekvenserne skal have en *logisk* sammenhæng med regelbruddet og skolens holdning. Først i det omfang disse betingelser er til stede vil regler kunne være et vigtigt led i ansvarliggørelsen af den enkelte.

Når vi i TAMU grundlæggende siger 1) nej til misbrug og brug af alkohol og stoffer på skolen, et 2) nej til anvendelse af fysisk vold som et led i en konfliktløsning, og 3) nej til kriminelle aktiviteter, er

der tale om tre regler, og i forhold til et brud på dem er eleverne også klar over, at det fører til en på forhånd tidsfastsat bortvisningsperiode, uanset hvem der foretog bruddet og hvorfor det fandt sted. Bortvisningsperiodens længde har ikke sammenhæng med handlingens karakter, men er alene en kort tænkepause, der alligevel er så lang at der kan skabes rum for en ny start.



APPENDIKS

Afslutningsvis skal det siges, at kunne man springe disse metoder over, og benytte autoriteten og magten til at befale over for eleverne at vælge de handlinger, som lærere og pædagoger finder er rigtige for eleverne selv og samtidig også for andre, så ville det pædagogiske liv være anderledes, og også elevens, men ikke bedre for nogen af parterne. Det er sådan med befaling, som nogen stadigvæk forfalder til i pressede situationer, at de kun har en betydning når den bliver adlydt. Det er her skolens virkelighed er anderledes end forældrene som fortsat kan benytte opdragelsens retorik i form af et befalende sprog og en magt til over for deres børn at gennemtvinge de samværsformer, som de ønsker og mener er de rigtige, mens skolens liv og aktiviteter er bundet til de normer og den sociale virkelighed, som samfundet er udtryk for og hvor magtmidlerne i den demokratiske verden er stærkt begrænset. Derfor den sociale læring frem for opdragelse, og derfor metoder som sigter mod at styrke denne indsats over for elever, som i skolens terminologi har frihed til at vælge, herunder frihed til at vælge for-og-imod de vilkår, som en skole er udtryk for. Men handlinger er ikke konsekvensfrie i det virkelige liv, hvor mennesket lever sammen med andre mennesker, og de bør derfor heller ikke være det hvis en skole skal fastholde sin reference til den samfundsmæssige virkelighed.

Der lægges meget vægt i konsekvenspædagogikken på at fastholde, at metoderne skal benyttes individuelt og i en praksissammenhæng, og ikke omformes over for eleverne som en teori, hvor de gøres til et objekt. Det fremhæves her fordi der altid er en alvorlig risiko for, at eleverne udsættes for de teoretiske opfattelser, som alene har som mål at få udviklet en pædagogik der kan begrundes og forstås som en praktisk tilgang til løsningen af den pædagogiske opgave. Som et eksempel skal vi fremhæve den sociale handlingskompetence, som er en teori om hvordan man i forhold til den enkelte elev kan styrke den sociale læring. Hvis den benyttes til, at en skole eller pædagogisk

aktivitet nu skal have en kollektiv fokus på f.eks. *troværdighed* eller *ansvarlighed* har man gjort pædagogiske metoder til teknik i form af en mål-middel-model, hvor målet er lagt og midlet er konsekvenser og modellen er teknik i form af samme teknik, som benyttes når man skal flytte en genstand fra et punkt til et andet. I modsætning hertil skal eleverne opfattes som et subjekt og en styrkelse af troværdigheden eller ansvarligheden er alene et anliggende over for den elev, som i konkrete sammenhænge foretager handlinger som viser en manglende troværdighed eller ansvarlighed, og ikke gruppen som sådan.

Derfor kan man heller ikke i forhold til disse metoder sige hvad der skal fokus på, da de skal have udgangspunkt i den enkelte elevs konkrete handlinger i bestemte situationer. Det vil f.eks. ikke være i overensstemmelse med den pædagogiske tænkning hvis man på forhånd besluttede, at der i forhold til en uddannelsesgruppe eller en klasse i den kommende uge skal være fokus på *ansvarlighed*. Fokus på *ansvarlighed* skal der alene være over for den elev, der i sine handlinger viser en uansvarlig optræden over for andre, eller de opgaver der skal løses. Alle de syv begreber i den sociale handlingskompetence vedrører den enkelte, og den enkelte kan ikke gemme sig i gruppen.

Derfor skal man hele tiden tage udgangspunkt i, at grundmodellen i konsekvenspædagogik er social læring i forhold til den enkelte elev, og den sociale handlingskompetence er arbejdsgrundlaget i modsætningen til andre pædagogiske teorier, som enten kan have opdragelse eller socialisering som grundmodel, og som følge af det et anderledes arbejdsgrundlag og andre metoder, som kan være mere teknisk orienteret end konsekvenspædagogikkens.

Bemærkninger til de konsekvenspædagogiske metoder er naturligvis ikke fuldkomne, men de skulle gerne give et mere indgående billede af, *hvordan* de er tænkt, og *hvorfor* de er tænkt som de er. De er ikke udtryk for en sandhed, men kun for vejledende betragtninger til brug for et konstruktivt pædagogisk arbejde med eleverne.

BILAG

1. KONSEKVENSPÆDAGOGIK,

- en beskrivelse af holdning genstandsområde, arbejdsform og opgave.

2. SYSTEMTEORIEN,

- en gennemgang af den helhed som pædagogikken er udtryk for.

3. DE 3 KONSEKVENSPÆDAGOGISKE VIDENOMRÅDER,

- en systematisk gennemgang af det filosofiske grundlag, pædagogisk holdning og pædagogisk metode.

4. DE SYV TESER,

- om de syv teser som danner grundlag for udviklingen af pædagogikken.

5. NORMER – SOCIAL LÆRING – SOCIAL HANDLINGSKOMPETENCE,

- om alment accepterede normer, grundlaget for social læring og social handlingskompetence.

6. VIGTIGE ELEMENTER I EN UDDANNELSESKULTUR,

- De 5 forudsætninger der skal være til stede i en uddannelseskultur

KONSEKVENSPÆDAGOGIK

Pædagogikkens **holdning** er, at det enkelte menneske udvikler sig socialt gennem samspillet med andre mennesker, og dermed gennem pædagogiske processer, hvor der findes sociale normer og regler, som gælder for alle.

Pædagogikkens **genstandsområde** er social læring, hvis vigtigste mål er udvikling af en social handlingskompetence, som gør det enkelte individ i stand til at forstå og handle på baggrund af de sociale regler og normer der gør det muligt at skelne mellem rigtigt-eller-forkert i forhold til samvær, samspil og samarbejde med andre.

Pædagogikkens **arbejdsform** bygger på den opfattelse, at et hvert menneske har frihed til at vælge handling, og derfor bliver pædagogikkens væsentligste opgave at lære den enkelte at tage ansvaret for sine handlinger og de medfølgende konsekvenser.

Pædagogikkens **opgave** er at understøtte tilegnelse af viden og faktuelle kundskaber, kombineret med muligheden for at opnå en konkret social forståelse for det personlige ansvar for sin væremåde, sådan som den kommer til udtryk i relation til og i samspillet med andre mennesker.

Bilag 2

DE 3 KONSEKVENSPÆDAGOGISKE VIDENOMRÅDER

A. FILOSOFISK GRUNDLAG:	B. PÆDAGOGISK HOLDNING:	C. PÆDAGOGISK METODE:
<ol style="list-style-type: none"> 1. At ethvert menneske skal forstås som en person og individ. 2. At det enkelte individ fra fødslen hverken er god eller ond. 3. At individet er formålsrettet og ikke årsagsbestemt. 4. At formål primært skabes gennem handling og konsekvens. 5. At personligheden udvikles gennem subjektive processer. 6. At det sociale er det, der gør individet til en person. 7. At det enkelte individ har en fri vilje og dermed et ansvar. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bygger på en forståelse og respekt for den enkeltes særpræg. 2. Bygger på at individet hele tiden er under udvikling og kan forandres. 3. Bygger på at individets udvikling ikke er bundet til en social skæbne. 4. Bygger på at konsekvensforståelse er et vigtigt led i udviklingen. 5. Bygger på at den enkelte skal vise respekt for at opnå selvrespekt. 6. Bygger på at social læring skal sidestilles med faglig læring. 7. Bygger på at individet har ejerskab til handlingen og dermed ansvaret. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Forudsætter en individuel tilgang til brugen af metoderne. 2. Forudsætter en fastholdelse af at individet kan handle anderledes. 3. Forudsætter begrundelser for en handling, ikke årsagsforklaringer. 4. Forudsætter konsekvensskitsering gennem en personlig opfølgning. 5. Forudsætter en forudsigelighed i forhold til konsekvenserne. 6. Forudsætter tydelige grænser for de sociale omgangsformer. 7. Forudsætter at handling/ansvar og konsekvens ikke adskilles.

BILAG 4

1. TESE: OM DEN SOCIALE INTERAKTION

Når pædagogikkens genstandsområde er social læring, og målet er social handlingskompetence, skal der i den pædagogiske praksis lægges vægt på den sociale interaktion.

2. TESE: OM DET INDIVIDUELLE

Læring er et individuelt og ikke et kollektivt anliggende, og derfor skal der i de pædagogiske metoder lægges maksimalt vægt på, at individet har ejerskabet til sin individuelle være-måde.

3. TESE: OM VILJEN TIL AT VILLE

Pædagogik handler om at styrke individets vilje til at ville noget andet end det, det hidtil har gjort, da vi ikke kan nå længere end elevernes vilje rækker.

4. TESE: OM HANDLINGENS BETYDNING

Gennem vægtlægningen af handlingen eller det, som eleven viser, kan vi på det metodiske plan ophæve den tilgang, at eleverne skulle være i besiddelse af uforanderlige egenskaber, som der ikke kan ændres på af pædagogisk vej.

5. TESE: OM KONSEKVENNS OG STRAF

En afgørende forudsætning for at benytte konsekvenspædagogiske metoder er, at konsekvenser gøres til et led i læringen, de skal være valgt, og derfor skal de også være kendt på forhånd. I modsat fald vil der være tale om straf.

6. TESE: OM LOGIK OG KONSEKVENNS

Svaret på elevernes handlinger og arbejdet med konsekvenser skal bygge på logik for at sikre, at eleverne ikke bliver et offer for følelsesmæssige stemninger og ulogiske beslutninger.

7. TESE: OM SITUATIONENS BETYDNING

I en pædagogik, hvor handlinger og deres konsekvenser udgør et vigtigt grundlag for den sociale læring, er kunsten at kunne tage udgangspunkt i situationen, og dermed kunne beskrive den så forudsætningsløst som muligt uden iblanding af subjektive formodninger og moraliserende holdninger.

(jb – 2007)

Bilag 5

<p>Alment accepterede normer:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Det forventes, at enhver selv kan/vil skabe et indhold i sin tilværelse .2. Det forventes at enhver kan mestre tilværelsen og derfor stræber efter at kunne klare sig selv.3. Det forventes at enhver tager ansvar for sin personlige være-måde.4. Det forventes at enhver stræber efter at overholde aftaler og regler.5. Det forventes, at man behandler andre som man selv vil behandles.6. Det forventes at enhver kan indgå i et samarbejde med andre mennesker.7. Det forventes at enhver er indstillet på at lytte til andres synspunkter og ikke kun være sig-selv-nok.	<p>Grundlaget for social læring:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Eleverne skal lære at finde ud af hvad de vil, kan og skal.2. Eleverne skal lære at deres fremtid afhænger af den indsats, som de selv gør.3. Eleverne skal lære at tage ansvar for deres selvvalgte handlinger.4. Eleverne skal lære at skabe sammenhæng mellem ord og handling.5. Eleverne skal lære at vise respekt for andre mennesker.6. Eleverne skal lære at indgå i et samspil med andre.7. Eleverne skal lære at de lever i en verden med normer og regler der danner grundlag for fællesskabet.	<p>SOCIAL HANDLINGSKOMPETENCE:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Selvbestemmelse - at kunne træffe egne valg om sin fremtid.2. Selvhjulpelighed - at kunne klare sig selv og dermed stræbe efter ikke at ligge andre til last.3. Ansvarlighed - at kunne påtage sig konsekvensen af sine handlinger.4. Troværdighed - at få skabt grund-lag for den personlige integritet.5. Respekt - at sikre en styrkelse af den enkeltes selvrespekt.6. Samarbejdsvilje - at få skabt grund-lag for en høj tolerance.7. Modtagelighed - at få skabt forståelse for nødvendigheden at være åben over for læring.
---	--	--

**VIGTIGE ELEMENTER I EN UDDANNELSESKULTUR
SOM BYGGER PÅ KONSEKVENSPÆDAGOGIK**

1. AT ELEVERNE OPLEVER ET PERSONLIGT ANSVAR I FORHOLD TIL AT INDGÅ I EN LÆRINGSSITUATION
2. AT ELEVERNE MÆRKER, AT SKOLEN HAR FOKUS PÅ DEM.
3. AT DER ER ORDEN I LOGISTIKKEN, SÅ ELEVERNE FRA FØRSTE DAG MØDER STRUKTUR OG TYDELIGE RAMMER OG VILKÅR.
4. AT HOLDNINGER, NORMER OG REGLER ER SÅ GENNEMSKUELIGE AT ELEVERNE KAN HANDLE FOR-ELLER-IMOD DEM.
5. AT DER ER EN HURTIG OPFØLGNING PÅ FRAVÆR OG MANGLENDE UDFØRELSE AF OPGAVER OG ENGAGEMENT I SIN UDDANNELSE.

(jb. 08.08)

