

Når der i konsekvenspædagogikken lægges afgørende vægt på, at en pædagogisk praksis skal bygge på synlige sociale normer, er det ikke udtryk for en pædagogisk socialiseringsstrategi. Det er derimod en naturlig følge af den filosofiske og antropologiske opfattelse, at mennesket er et socialt væsen, hvis tilværelse er betinget af samspillet med andre mennesker.

Konsekvenspedagogisk Forum har til formål at samordne og fremme, samt at sikre kvaliteten af, den konsekvenspædagogiske udvikling i Norden.

Styringsgruppe:

Norge: Øyvind Sæteren, Grethe Teigland.

Sverige: Mona Sjögren, Ingemar Edström

Danmark: Anders Drejer, Finn Karstenskø.

Sekretariat:

Jens Bay, sekretariatschef
Peter Kastholm, administration
Bodil Glad, uddannelse/praktik
Henrik Zobbe, formidling

Magasinet:

Leder om det nye navn til „magasinet“

Stemningsrapport fra årsmøde/seminar 2005

Spillet mellem teknokrati og pædagogik i uddannelsessektoren

Vigtigt videnskabeligt bidrag til konsekvenspædagogikkens videre udvikling

Kronik om de sociale normer som bærende grundlag for konsekvenspædagogisk praksis

Mange refleksioner over Jens Bays bog om konsekvenspædagogikken

Noter om bøger

Ansvarshavende: Jens Bay

Redaktør: Henrik Zobbe

Leder af Jens Bay



Når pædagogik handler om eksistens

Vi skylder en begrundelse for, hvorfor vi ændrede titlen på dette magasin fra ”KonsekvensPædagogen” til ”Konsekvens og Eksistens”. Den var begrundet med, at ordet ”konsekvenspædagogen” kunne associeres til den forestilling, at konsekvenspædagogikken handlede om ”den konsekvente pædagog”. Det bringer minder frem om en leder af en ungdomspædagogisk institution, som engang sagde, at han også benyttede konsekvenspædagogik. Det gjorde han, fordi når han havde sagt nej til noget, så fastholdt han dette nej på trods af logiske argumenter for, at han burde have sagt ja. Det har ikke noget med konsekvenspædagogik at gøre, men er i langt højere grad udtryk for en magtudøvelse, hvor det handler mere om ”hvem der siger hvad”, og ikke om hvorvidt det, der bliver sagt, også er fornuftigt og logisk set i en pædagogisk sammenhæng. Den såkaldte konsekvente pædagog kan med rette opfattes som en skræmsikker person, der altid véd, hvad der er godt for andre, og som ikke viger tilbage for at bruge sin magt for at få ret.

Det er ikke en sådan forståelse vi lægger i at arbejde ud fra en konsekvenspædagogisk metodik. En pædagog, som arbejder ud fra et konsekvenspædagogisk grundlag, ville aldrig med sin fornuft i behold kunne mene, at konsekvenser skal benyttes for at få andre til at ”makke ret” og opføre sig på en anstændig social måde i forhold til andre mennesker. Derimod ville pædagogen lægge

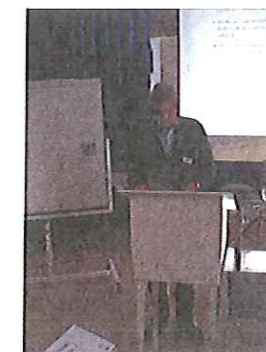
vægt på, at pædagogik udøves i en social sammenhæng, og at det sociale udgør en eksistentiel grundbetingelse for det at være menneske sammen med andre, og derfor må den sociale læring udgøre en lige så vigtig faktor i en pædagogisk sammenhæng som al anden form for læring.

Konsekvenspædagogik handler derfor ikke om pædagoger som går rundt og er konsekvente, men om at få opbygget en pædagogisk kultur hvor det enkelte individ lærer at forholde sig til, at der findes en social virkelighed, som gør, at vi som enkeltpersoner altid kommer til at bære konsekvensen af vores egne valg af handlinger i relation til de sociale normer for, hvad der er rigtigt eller forkert. Ved netop at lægge vægt på den sociale handling, lægges der også vægt på at få fastholdt, at vi i brugen af pædagogiske metoder ikke kun kan støtte os til det enkelte individs interesse og lystbetonede forhold til omgivelserne, men vi må fastholde, at der findes sociale normer, som ingen kan se bort fra i sin handling, uden det har konsekvenser. Men valg af handlinger, for eller imod den normative virkelighed, afgør den handlende selv, og det faktum kan ingen pædagogiske teknikker modvirke.

Derfor skaber vi denne sammenbinding mellem konsekvens og eksistens, da ”eksisterer” betyder at handle i en social verden med alle de konsekvenser der er forbundet hermed. Dette princip gælder for alle – også for pædagoger.

Årsmødet blev skelsættende for Konsekvenspædagogisk Forum

Oplæg til og vedtagelse af grundlæggende forandringer af forummets struktur var en forudsætning for et succesfuldt årsmøde - en stemningsrapport



2005 var i udgangspunktet et ”skæbneår” for Konsekvenspædagogisk Forum. Bagude lå en beslutning fra sidste årsmøde om at ændre forummets struktur radikalt, en beslutning som skal ses i lyset af, at forummet var tæt på at blive nedlagt.

Bestyrelsen, der blev valgt i 2004, havde dermed til opgave at komme med et oplæg til årsmødet 2005, som ville indeholde ændringer og tilretninger af hele grundlaget for Forummets virksomhed, som dels de facto ville inddrage også svenske og danske konsekvenspædagogiske virksomheder, og dels ville indeholde et ”troværdigt” udspil til en ny organisering af Forummets virksomhed.

Det trak ud, før bestyrelsen havde fundet en holdbar og gennemførlig løsning på problemstillingerne. Af samme grund blev årsmødet i 2005 først afholdt i december måned. De nye vedtægter blev til gengæld godkendt med kun små tekniske tilretninger.

stor forståelse for og fuldstændig opbakning bag de nye vedtægter



Den nye styringsgruppe

Efterfølgende har den nye ”styringsgruppe” og det nye ”sekretariat” arbejdet på dels at udmønte vedtægterne i en arbejdsdeling mellem de to ”organer”, dels at lægge en handlingsplan for arbejdet i 2006, og endelig at tilrettelægge et nyt årsmøde/seminar allerede i april 2006.

Seminaret havde Jens Bay og hans nye bog om konsekvenspædagogikken på dagsordenen.

Der kan jo næppe udtænkes en bedre start for Konsekvenspædagogisk Forum efter vedtagelse af nye vedtægter og struktur, end at Jens Bay netop på dette tidspunkt har færdiggjort og fået udgivet sin nye bog ”Konsekvenspædagogik”, og tillige stiller sig til rådighed ved at udlægge tankerne heri for de fremmødte medlemmer.

Jens Bay var virkelig ”på” hele eftermiddagen, hvor han oprullede pædagogikkens væsen, og begrundede og definerede de afgørende tyngdepunkter i forståelsen af pædagogikken, og fremlagde de nyeste tilretninger og udviklinger i den konsekvenspædagogiske teori.

Det blev til en stor og inspirerende

mundfuld for alle, som gav anledning til meget eftertanke - alene, med sidemanden, om aftenen og ikke mindst den efterfølgende dag, hvor der var god mulighed for at komme med synspunkter og spørgsmål til Jens Bay.

På debatterne lød det som om dette seminar vil få stor betydning for den konsekvenspædagogiske praksis ude i medlemsvirksomhederne.

Også seminaret sociale del havde gode vilkår. Første seminariedag blev afrundet med en flot middag i en meget fint pyntet kirkesal på Vitskøl. Vi oplevede en elev- og medarbejdergruppe på Vitskøl, som tydeligt stod sammen om, at ville præstere det bedste de kunne over for alle de konsekvenspædagogiske repræsentanter fra Norden – og det gjorde de godt. Vi tror, at alle deltagere i det hele taget var imponerede over de flotte rammer på Vitskøl.

Redaktionen

et seminar med stor betydning for fremtidens konsekvenspædagogiske praksis

Spillet mellom teknokrati og pædagogik

Hvad er så utfordringerne, når man skal realisere hovedformålene, når „kunnskapsloftet“ skal gores til virkelighet i skolen, spørger Stein Pettersen

Af Stein Pettersen,
rektor på Kjelle Videregående Skole

Etter å ha deltatt på årsmøte i konsekvenspedagogisk forum og fulgt forelesningene til Jens Bay tror jeg de fleste reiser hjem med et fornyet engasjement, så også med meg. Pedagogisk arbeid må i det lange løp være mer energigivende enn energitappende, ellers mister en lett engasjementet og dermed ønsket om å stille kritiske spørsmål, og viljen til å lete etter begrunnelser for hvordan man velger å møte de daglige pedagogiske utfordringer. Men hva er vesentlige utfordringer i dagens utdanningssektor, og hvorfor peker konsekvenspedagogikken, etter min oppfatning, på andre og mer relevante løsninger enn de som ser ut til å være gjennomgående blant politikere og utdanningsbyråkrater?

Før jeg går inn i disse to spørsmålene kan det være relevant å peke på det som i et utdanningspolitisk perspektiv er skolens 4 hovedoppgaver (Tellhaug&Mediås 2003; Aasen 2003). Det første er *bevissthets- og identitetsdannelse*, dvs skolen skal bidra til både å forme og fastholde en felles bevissthet hos samfunnsmedlemmene. Dette skal gjøres gjennom formidling av en felles symbolverden og en felles kultur. Skolen skal videre bidra til *sosial integrasjon*, som blant annet innebærer at alle skal ha lik rett til utdanning, og at utdanningen skal bidra til både sosial og økonomisk utjevning i samfunnet. Det understrekes imidlertid også

at sosial integrasjon forutsetter at enhver får en individuelt tilrettelagt undervisning. Dette har for øvrig siden 2.verdenskrig vært hovedintensjonen med det vi i Norge har omtalt som enhetsskolen. Den tredje hovedoppgaven er *politisk dannelse og demokratisk oppdragelse*, dvs en dannelse av elevene til samfunnsborgere, som evner og har interesse av å delta i det politiske liv og den demokratiske prosess. Den fjerde hovedoppgave er det *økonomiske motiv*, dvs at man sammenkjerder utdanning med muligheten for økonomisk vekst i samfunnet.

Hva er så utfordringene når man skal realisere disse hovedmålene? svaret er avhengig av hva man ser etter, og framfor alt hva man legger vekt på. I Norge står vi høsten 2006 foran innføring av en ny reform i grunnopplæringen (grunnskole og videregående skole), - "Kunnskapsloftet".¹ Her pekes det på 3 sentrale utfordringer;

- store og systematiske forskjeller i læringsutbytte,
- høy andel elever med dårlige grunnleggende ferdigheter
- svak gjennomføring i videregående skole.

Disse utfordringene underbygges også gjennom OECD's PISA undersøkelse (*Programme for international student assessment*), som er en internasjonal undersøkelse i 41 land hvor man hvert tredje år har ulike fag i fokus (2000: Lesing, 2003: Matematikk, 2006: Naturfag). Det pekes i

rapportene også på at norsk skole har betydelige disiplinproblemer og uro timene. Resultatene er, bortsett fra Finland som er på topp, relativt like i både Danmark, Sverige og Norge, dvs at vi gjennomgående resultatmessig befinner oss omtrent på gjennomsnitt for OECD landene. Konkret medfører disse utfordringene at mellom 20-25% av elevene i videregående skole i Norge ikke oppnår generell studiekompetanse (som kreves for studier på universitet) eller fagbrev (yrkesutdanning), dvs. at elevene enten slutter i løpet av året eller at de gjennomfører uten å få dokumentert sin kompetanse.

Hva er så "Kunnskapsloftets" svar på utfordringene?

Det vesentligste er å legge betydelig større vekt på det faglige innhold i skolen, det betyr flere timer i noen sentrale fag, og en omfattende faglig etterutdanning for lærerne. Det legges også betydelig større vekt på læring av det man har definert som grunnleggende ferdigheter, dvs:

Å kunne uttrykke seg muntlig
Å kunne uttrykke seg skriftlig
Å kunne lese
Å kunne regne
Å kunne bruke digitale verktøy

Videre skal individuelt tilpasset opplæring ha økt fokus, som innebærer at myndighetene også her ser et behov for en betydelig etterutdanning for det pedagogiske personalet slik at disse skal ha didaktisk

1. Om den sosiale interaksjon –
"Når pædagogikkens genstandsområde er den sociale handlingskompetence, og målet er selv-dannelse, skal der i den pædagogiske praksis lægges vækt på den sociale interaktion"

2. 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 væremåde"

kompetanse til å gjennomføre en individuell tilrettelegging i praksis. For å sikre en slik individuelt tilpasset opplæring har det norske stortinget vedtatt en såkalt læringsplakat, som skal være styrende for skolens arbeid, og som derfor har blitt vedtatt i forskrifts form. Læringsplakaten sier at skolen skal;

1. Gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre.
2. Stimulere elevenes og lærlingenes/lærekandidatenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet.
3. Stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning.
4. Stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse
5. Legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og lærlingene/lærekandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid.
6. Fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter.
7. Stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse.
8. Bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge.
9. Sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring.

10. Legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen.

11. Legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte.

Hva er problemet?

Etter min oppfatning anvises løsninger i overensstemmelse med en forståelse av at vi er i den individuelle tid. Dette understrekes i hele reformens intensjoner og grunnlagsdokumenter gjennom forventningen om høy grad av individuell tilrettelegging. I de nye læreplaner kan elevene selv velge hva de vil bruke inntil 20% av timene til, vel og merke hvilke fag de ønsker en økt vektlegging av.² Videre markerer læringsplakaten krystallklart hvilke rettigheter den enkelte elev har, og hvilke forpliktelser skolen har. Elevens forpliktelser er imidlertid ikke nevnt med et ord, dermed er det en overhengende fare for at vi ikke bare er i den individuelle, men også i den individualistiske tid. Faren for en slik utvikling understrekes, etter min oppfatning, ytterligere gjennom en vektlegging av de 5 grunnleggende ferdighetene, som alle er faglige. Dette er ikke en fare fordi det legges vekt på faglige ferdigheter, men fordi den sosiale kompetanse ikke inngår i det myndighetene oppfatter som grunnleggende ferdigheter. Følgen av dette kan bli at skolens rolle som formidler av sosial kompetanse blir nedtonet eller fraværende, og sosial kompetanse vil i liten grad

inngå i det samlede kompetansebilde som skolen skal uttrykke. Dermed dette sammenkjedes med en samfunnsutvikling hvor fellesverdier i økende grad er fraværende, og hvor det derfor er opp til individet å velge hvilke verdier det subjektivt skal gjøre til sine, så kan en ane konturene av en ekstrem individualisme. Jens Bay understreket nettopp dette på årsmøte i Konsekvenspedagogisk forum i det han sier; "Individet er kommet i centrum og den pædagogiske verden er kommet i klamme, da det ikke længere er muligt at opretholde de autoritære pædagogiske metoder, hvor læreren og pædagogen er i centrum som dem, der former børn og unge gennem en opdragelse, der bygger på en fast mening om menneskets væsen og den samfundsmæssige moral".

Når det heller ikke forventes at skolen skal ha noen felles holdninger, basert på et menneske- og samfunnsyn, bidrar dette til gjøre normoppløsning til noe som ikke bare er utenfor, men også innenfor skolen. Individet kommer ensidig i fokus – gjennom rettigheter og faglig vektlegging, og fellesskapet forsvinner fordi skolen ikke forholder seg til at individet også skal være et sosialt vesen innenfor en samfunnsmessig kontekst. Det store flertall av elevene har den nødvendige ballast til lære innenfor disse forutsetningene, men opp mot 25% har det ikke, som logisk nok betyr at også mange av de læringsfellesskap som en skoleklasse skal være, - preges av disiplinproblemer, mobbing, bråk og uro.

3. Om viljen til å ville -

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

4. Om handlingens betydning -

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

5. Om konsekvens og straff -

"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 straff"

6. Om logikk og konsekvens -

"Svaret på elevernes handlinger og arbejde med konsekvenser skal bygge på logikk for at sikre, at eleverne ikke bliver ofre for følelsesmessige stemninger og ulogiske baslutninger"

7. Om situasjonens betydning -

"I en pædagogik, hvor handlinger og deres konsekvenser udgør et viktig grunnlag for den sociale læring, er kunsten at kunne ta utgangspunkt i situasjonen og dermed at kunne beskrive den så forudsætningsløst som muligt uten iblandning af subjektive formodninger og moralske synspunkter"

Skolen preges av "At mange børn og unge både føler og oplever at de er overladt til sig selv i forhold til å skulle skabe en social tilværelse. Det har skabt grunnlag for, at der er fremvokset en selvstendig og selvbevidst ungdomskultur, hvor livsformer og problemer, som tidligere har tilhørt de voksne, for dem er blevet et personlig anliggende. De grunnleggende forutsetninger for det sociale liv som at tilegne sig en forståelse for hvad der er riktig- eller forkert er blevet til et subjektivt anliggende som det enkelte individ selv må tumle med i en tidligere og tidligere alder." (J. Bay konsekvenspedagogisk forum 2005).

Det er her konsekvenspedagogikk gir et svar som er i overensstemmelse med tidsånden – gjennom å fastholde at det alltid vil være individet som lærer, som oppnår kompetanse, som handler i verden, men individet kan kun forstås, og få mening, i relasjon til fellesskapet. Dersom fellesskapet ikke vektlegges og får betydning, så fremmes individualismen. Tidsånden fastholdes videre ved å erkjenne at individet har umistelige rettigheter, rett til en individuelt tilrettelagt utdanning, rett til å velge hva det vil bruke sitt liv til og dermed rett til å handle. I en utdanningsmessig sammenheng, hvor alle er en del av et mer eller mindre erkjent fellesskap, kan imidlertid rettigheter kun få substans og mening i det vi erkjenner at den enkeltes rettigheter er andres forpliktelser. En internatelev på Kjelle kan kun komme inn til ferdig laget kveldsmat, dersom en annen har påtatt seg oppgaven med å lage ma-

ten. Frokosten står på bordet når ni av elevene står opp om morgenen, fordi den tiende elev oppfyller sin forpliktelse om at det er hans tur til å lage mat. Konsekvenspedagogikken fastholder, på lik linje med ideen i den norske utdanningsreformen, det individuelle perspektiv, men kun fordi den samtidig representerer en humanistisk retning hvor mennesket og menneskets individuelle handlinger er uløselig knyttet til andre mennesker, til et fellesskap. Respekten for den enkeltes individualitet innebærer at enhver lærer i eget tempo, på sin måte og ut fra sine forutsetninger. Den fastholder imidlertid det grunnleggende, som i beste fall er utydelig i reformen, at den enkelte alltid vil ha forpliktelser og dermed være en del av et større fellesskap.

Konsekvenspedagogikken fastholder det tilsynelatende enkle perspektiv at utdanningsinstitusjoner har det formål og tilføre mennesket faglige kunnskaper og ferdigheter og sosiale handlingskompetanse på en slik måte at den enkelte kan oppnå en personlig utvikling, eller som Jens Bay sier en selv-dannelse. Og det vil være dette samlede kompetansebilde som er avgjørende for om virksomheten oppfyller sitt formål. I denne sammenheng er didaktisk kompetanse viktig for de faglige kunnskaper og ferdigheter, didaktikken kan imidlertid ikke legge grunnlaget for hva som skal være den sosiale handlingskompetanse, det er pedagogikkens område. Det er så langt jeg kan se begrunnelsen for at

konsekvenspedagogikk har gjort sosial handlingskompetanse til pedagogikkens gjenstandsområde, og gjennom den også lagt det teoretiske og praktiske grunnlag for realisering av den enkeltes muligheter til en selv-dannelse. En selv-dannelse som igjen er en forutsetning for at den enkelte vil oppnå utdanning, kan oppnå utdanning og også selv beslutter seg for og gjennomføre en utdanning, som igjen kan resultere i at den enkelte kan bidra og leve et liv på egne, men også andre vilkår.

7 teser om metodene når selv-dannelse er målet

Sosial handlingskompetanse er konsekvenspedagogikkens gjenstandsområde og selv-dannelse er målet. Jens Bay skriver i boka "Konsekvenspedagogikk" at "Den sosiale handlingskompetence har samme status som en nødvendig betingelse for styrkelsen av selv-dannelsen, som friheden har for handlingen. Det er friheden, som beforder handlingen, og det er den sosiale handlingskompetence, som beforder selv-dannelsen." (s. 147).

Det må bety at frihet ikke i seg selv er vesentlig som praktisk størrelse i et pedagogisk arbeid, men frihet er nødvendig forutsetning for handling, - som iflg. pedagogikken er en forutsetning for læring og utvikling. På samme måte er ikke sosial handlingskompetanse det vesentlige, men det er en forutsetning for individets selv-dannelse.

Sosial handlingskompetanse skal sikte mot at den enkelte blir selv-

bestemmende i relasjon til å sette seg mål og makte å arbeide mot å nå disse målene. Det handler om å bli selvhjulpen, å vise ansvarlighet gjennom å ta ansvar for de konsekvenser handlingene får, det handler om troverdighet gjennom å vise at det er en rimelig grad av sammenheng mellom det den enkelte sier og gjør og det handler om å vise andre respekt. Det handler videre om at den enkelte kan samarbeide med andre og å være mottakelig ovenfor andres synspunkter.

Den enkeltes sosiale handlingskompetanse er bestemmende for hvordan andre mennesker oppfatter og dermed forholder seg til den enkelte. Det har sammenheng med at mennesket oppfatter og forstår seg selv, og dermed utvikler sin identitet, i møte mellom egen væremåte eller fremtredelsesform og andres tilbakemeldinger. Den sosiale handlingskompetanse har derfor som mål at den enkelte får forbedret sin selvpoppfattelse fordi den enkelte oppfatter seg som selvbestemmende, sin frihetsforståelse som følge av å være selvhjulpen, sin sosialitet fordi den enkelte i den sosiale verden sammen med andre tar ansvar for de konsekvenser ens handlinger får. Videre sin integritet ved at det er en høy grad av sammenheng mellom hva den enkelte tenker, føler, sier og gjør. Sin selvrespekt ved at man viser andre respekt og dermed også har mulighet til å få andres respekt. Sin toleranse gjennom at man i praksis kan samarbeide med andre, og dermed vise og vite at samarbeid krever flek-

sibilitet i forhold til andres fremtredelsesform og dermed andres individualitet.

Til slutt får forbedret sin åpenhet ved å vise mottakelighet overfor andres synspunkter, og dermed forholde seg kritisk lyttende til de påvirkninger alle mennesker utsettes for. Gjentagne ganger, både i foredragene på årsmøte i konsekvenspedagogisk forum og i andre sammenhenger, har Jens Bay påpekt at vi som pedagoger ikke arbeider med selv-dannelse, men den sosiale handlingskompetanse. Slik jeg forstår det, har det sammenheng med grunnforståelsen i pedagogikken, at vi alle er personer med individuelle forestillinger, fortolkninger, følelser og drømmer, som gjør oss ulike og unike. De er vesentlige for hver enkelts selv-dannelse, men er skjulte for alle andre enn oss selv så lenge vi ikke gjør de tilgjengelig for andre. Vi er imidlertid samtidig et sosialt vesen, som lever i fellesskap med andre, og hvor andre danner sin oppfatning av oss på bakgrunn av hvordan vi i den virkelige verden framstår. Sosial handlingskompetanse tilhører dermed den sosiale verden, mens selv-dannelse tilhører den enkeltes forestillingsverden og er dermed "hellig og ukrenkelig for andre".

Oppsummering: I den individuelle tid er ikke samfunnsinstitusjonene premissleverandører for felles verdier, og statens rolle er ikke lenger å fortelle borgerne hva de skal mene eller hva de skal tro.

Framveksten av informasjonssamfunnet har gitt den enkelte frihet til å søke og finne sin egen sannhet, og på bakgrunn av den danne fellesskap med andre. Den enkelte utdanningsinstitusjon må derfor framstå som (den siste?) normdannende institusjon. Ikke i den forstand at alle virksomheter skal være uttrykk for de samme normer, men gjennom å etablere en felles pedagogisk tenkning, som danner rammer for de unges arbeid med å lære å leve sammen med andre i sosiale fellesskap.

Konsekvenspedagogikken spiller opp mot den individuelle tid. Ikke som en målbærer av en normgivende sannhet, men som en pedagogikk som makter å finne balansen mellom det individuelle og fellesskapet, uten å falle i den ideologiske felle hvor man har lett for å snakke om det individualistiske eller det kollektive. En pedagogikk der utgangspunktet er at vi mennesker både er individer, hvor forskjellene er mer betydningsfulle enn likhetene, og sosiale vesener, hvor likhetene er mer betydningsfulle enn forskjellene. En pedagogikk der målet er at den enkelte skal oppnå kunnskaper og ferdigheter og dermed en faglig innsikt i tråd med den norske skolereformens intensjoner, men der målet også er at elevene gjennom en sosial handlingskompetanse skal danne grunnlaget for sin selv-dannelse, en prosess som denne reformen ikke i tilstrekkelig grad løfter fram eller gir retning for.

Et vigtigt videnskabeligt bidrag til pædagogikkens videre udvikling

Den samfundsvidenskabelige afhandling om TAMU er også et væsentligt bidrag til at forstå en konsekvenspædagogisk praksis

Af Bodil Glad og Jens Bay

Det opleves, at det efterhånden er længe siden, at Sonja Kurten Vantio forsvarede sin samfundsvidenskabelige doktorafhandling i auditoriet på Åbo Akademi i Vasa. Det er dog ikke mere end fire måneder siden, da det fandt sted den 10. december 2005. Det var ikke kun en stor begivenhed for doktoranden, men også for TAMU og konsekvenspædagogikken, at få fremlagt og analyseret resultatet af den videnskabelige redegørelse af en pædagogisk praksis. Den officielle opponent var professor Hans Svärd fra Lund Universitet i Sverige. Dermed var det også en nordisk begivenhed i form af en finsk forsker, en svensk opponent og et dansk projekt.

Professor Hans Svärd, der er professor inden for det socialvidenskabelige område ved Lund Universitet, havde som offentlig opponent den opgave kritisk at gennemgå afhandlingen, og dermed at sætte spørgsmålstegn ved de områder i den, hvor der var usikkerhed om validiteten hvad angår det data-materiale, som Sonja Kurten Vantio havde fremlagt. Hans kritik blev først og fremmest rettet som et spørgsmål til doktoranden om, hvorvidt afhandlingens svaghed bestod i, at hun havde været en så væsentlig del af "livet i TAMU" i de mange år, hvor hun havde gennemført sit videnskabelige arbejde, at hun var blevet så "forblændet" af sine oplevelser, at hun ikke kunne fastholde

en kritisk distance. Herunder rejste han en del spørgsmål om enkelte punkter i afhandlingen for at få afklaret, hvorvidt der var brugt ressourcer på at sammenligne aktiviteterne i TAMU med andre tilsvarende aktiviteter. Endelig rejste han kritik af systematikken i den fremlagte afhandling i form af dens opdeling af materialet, herunder også af referencerne i form af registres opbygning.

En kritisk gennemgang, hvor der også lægges vægt på afhandlingens styrke

Forud for den officielle fremlægelse i auditoriet på Vasa Akademi har der været en indgående gennemgang af forskere fra akademiet og af professor John Andersen fra Roskilde Universitetscenter. Han påpegede i sin granskning ligeledes, at afhandlingens svaghed er, at den nogle steder har en tendens til at lukke sig om sig selv, at blive "slugt af felten", som han udtrykte det. Hans synspunkt er videre, at den empiriske analyse kunne have vundet ved at erfaringerne fra TAMU var blevet tydeligere sammenlignet med såvel eksperimentelle tilgange og praksisformer inden for aktiveringsområdet og alternativ socialpædagogik.

I sin vurdering og diskussion af afhandlingen lægger begge professorer dog afgørende vægt på, at afhandlingens styrke er det grundige og engagerede casestudie af den konsekvenspædagogiske praksis på

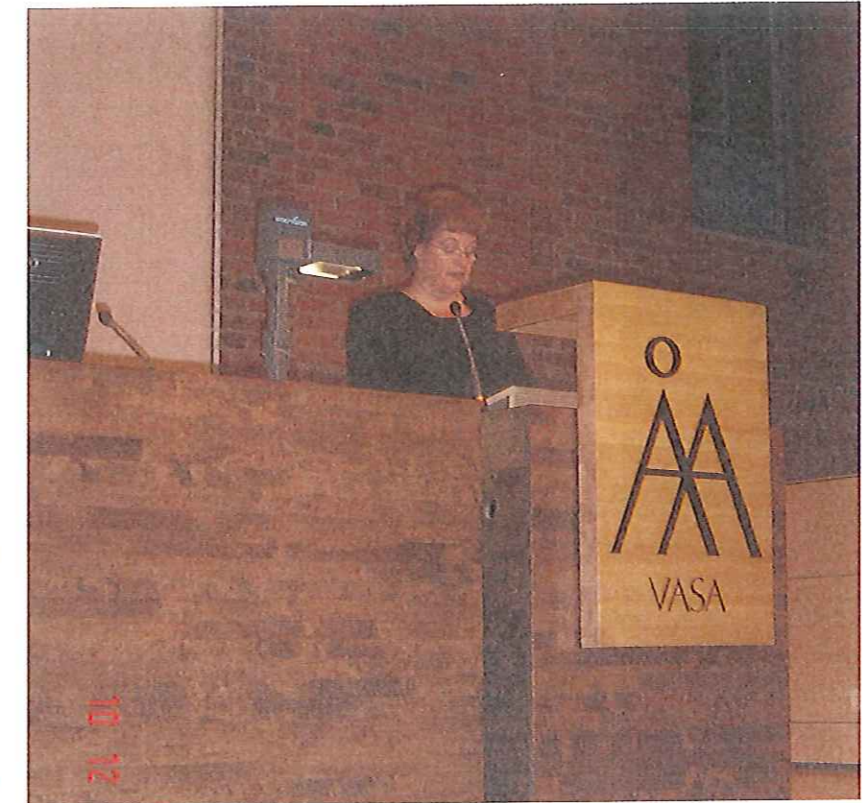
TAMU-skolerne. Ikke mindst understregede de vigtigheden af, at det var baseret på et grundigt feltarbejde, på observation og kvalitative interviews med medarbejdere og elever i TAMU. I særlig grad fremhævede John Andersen, at "det grundlæggende "drive" i afhandlingen er kombinationen af en teoretisk, normativ og praktisk argumentation om at inklusion til arbejdslivet af "marginaliserede eksistenser" kan faciliteres gennem deltagelse i alternative læringsrum og praksisfællesskaber, hvor praktisk og hverdagslig og eksistentiel myndiggørelse står i centrum". Endelig var det bærende i begge opponenteres bidrag, at i case analysen af TAMU belyses grundigt hvordan en sådan praksis konkret udfoldes. Synspunkterne er, at afhandlingen er kommet i dybden, og "der er et fornuftigt holistisk velstruktureret blik på de institutionelle rammer, organisationsopbygning, de professionelle arbejdsmetoder, socialteknologier, konflikthåndteringspraksisser, hvilket igen relateres til elevernes sociale position, tidligere livserfaringer og refleksioner over deres nutid og fremtid".

Ud fra en samlet vurdering af styrker og svagheder i afhandlingen blev den endelig godkendt, og Sonja Kurten Vantio har fået en velfortjent doktorgrad, og TAMU og konsekvenspædagogikken har dannet grundlaget herfor.

Afhandlingen set gennem TAMU og en konsekvenspædagogisk optik

Allerede da projektet blev lanceret for godt fire år siden var vi klar over, at gennemførelsen af det krævede ikke kun en stor indsats fra forskeren, men også fra TAMU's side i form af at stille ressourcer til rådighed. Herunder at alle i skolesystemet over et langt tidsspænd skulle lade "sig kikke over skulderen", og dokumenter og papirer skulle findes frem og gøres tilgængeligt. Det var der ikke så meget betænkelighed ved. For os var det derimod vigtigt at få afklaret om vi troede på, at der gennem traditionelle videnskabelige undersøgelser kunne fremlægges en analyse, der var så retvisende, så troværdig at det skabte billede også var i overensstemmelse med den pædagogiske og uddannelsesmæssige virkelighed?

Det, der gjorde at vi sagde ja til projektet, var først og fremmest at Sonja Kurten Vantio netop havde gennemført en undersøgelse inden for nordiske fængsler, og i forbindelse med det kendskab hun fik til Leira Kretsfængsel i Trondheim havde fordybet sig så meget i den konsekvenspædagogiske tænkning, at hun over for os fremlagde et realistisk forskningsprojekt. Det skulle være en deskriptiv forskning, hvis grundlag skulle være en indgående beskrivelse, herunder kritiske interviews med ledelse, medarbejdere og elever. Hun ville med andre ord ikke gennemføre et videnskabeligt arbej-



de, som byggede på en traditionel empiristisk tilgang, som handlede om at indsamle talmateriale. Det vil sige, at hun i sit videnskabelige arbejde ville forsøge at koble den mere humanistiske tilgang, som er deskriptiv, med en naturvidenskabelig, der bygger på empiri og dermed på tal og tilbageskuende erfaringsopsamling.

Efterhånden som arbejdet skred frem blev systematikken at få indplaceret både TAMU og konsekvenspædagogikken i en samfundsmæssig og velfærdsmæssig kontekst, herunder specifikt at få præsenteret TAMU og pædagogikkens udvikling i en historisk sammenhæng. Endelig var det at få gennemført en række indgående og omfattende interviews med medarbejdere og elever som grundlag for case analyser.

Set ud fra TAMU's optik var beslutningen om afhandlingens gennemførelse rigtig, da den ville skabe mulighed for, at vi gennem Sonja Kurten Vantios forskningsarbejde fik en enestående mulighed for at se "os selv udefra", og oven i købet gen-

nem en seriøs og engageret forskers indblik.

Styrken for os, der arbejder konkret og praktisk med konsekvenspædagogikken, er, at afhandlingen giver et godt indblik i ikke mindst elevernes forståelse for pædagogikken, dens holdning, begrundelse og mål. Det er berigende at læse de mange interviews med dem, og herunder få dokumenteret, at den eksistentielle pædagogiske tilgang ikke kun handler om teori, men også er udtryk for en praksis. Tilsvarende er det fint at få dokumenteret de fordele og vanskeligheder, som medarbejdere i form af faglærere, konsulenter og ledere finder der kan være forbundet med at skulle arbejde ud fra en afgrænset pædagogisk holdning og teori.

Afhandlingen har først og fremmest bistået os med at få den fortid, vi selv har skabt, kortlagt og analyseret, og samtidig har det givet nogle gode pejlemærker for, hvor vi skal bevæge hos hen, og en bedre forståelse for, hvorfor vi allerede i dag er et andet sted, end det som beskrives i afhandlingen.

Konsekvenspædagogikkens forståelse for sociale normer

Det sociale er et menneskeligt grundvilkår, og derfor udgør forståelsen for og fastholdelsen af de sociale normer et bærende grundlag for en konsekvenspædagogisk praksis

Af Jens Bay

Konsekvenspædagogikkens stærke vægtlægning af social læring har fået mange til at anlægge det synspunkt, at der er tale om en pædagogik hvis sigte er social adfærdsregulering. Men en sådan udlægning er ikke korrekt, da pædagogik ikke er et instrumentelt og teknisk orienteret værktøj, der kan benyttes til at tildanne eller forme det enkelte menneske ind i en bestemt social skabelon, da den sociale verden alene består af normer, som enten kan efterleves eller ikke efterleves. Derfor er normer ikke udtryk for en naturlov, som ikke kan brydes. Heraf følger også, at en social norm heller ikke er udtryk for en sandhed i samme forstand som "to gange to er fire", eller at "jorden er rund", men derimod for, hvordan det er korrekt at være-og-handle i en social sammenhæng. Det gør, at sociale normer har en lige så stor gyldighed i det menneskelige univers som naturlovene. Normer er i en konsekvenspædagogisk sammenhæng udtryk for en holdning til hvordan det er korrekt at handle i en verden, hvor mennesket er bundet til mennesket, og ikke til en naturgiven sandhed, eller en sluttet mening med tilværelsen i form af fastlagt skæbne. Men selv om sociale normer ikke er sande, udelukker det ikke muligheden for at finde frem til et normativt grundlag, der er så universelt at det gælder for alle.

Det er også blevet hævdet, at når der sættes fokus på sociale normer har det udgangspunkt i, at det er en pædagogisk teori som bygger på en sociologisk forståelsesramme. Men hertil er kun at sige, at pædagogikken beskæftiger sig med de moralske vilkår for "samvær med andre" set i en social kontekst, og ikke en samfundsmæssig, og derfor kan man ikke drage en sådan slutning, da konsekvenserne af "samvær med andre" aldrig har været i fokus i sociologien. Den tager i langt højere grad udgangspunkt i at se mennesket i en samfundsmæssig sammenhæng, og det gør, at den betragter det sociale som udtryk for adfærdsregler, som individet skal socialiseres til. Hertil siger vi i konsekvenspædagogikken, at der må findes en mulighed for at beskrive mennesket i en social kontekst, som ikke handler om en samfunds-

mæssig socialisering, men i højere grad om de sociale normer og sameksistens.

Det sociale skal læres for at kunne forstås og en sådan læring er et socialpædagogisk anliggende

Vi kan derfor også fastholde, at når der i konsekvenspædagogikken lægges afgørende vægt på, at en pædagogisk praksis skal bygge på synlige sociale normer er det ikke udtryk for en pædagogisk socialiseringsstrategi. Det er derimod en naturlig følge af den filosofiske og antropologiske opfattelse, at mennesket er et socialt væsen, hvis tilværelse er betinget af samspillet med andre mennesker. Dette samspil med andre kommer til udtryk gennem de individuelle handlinger, som den enkelte udfører ud fra egne forudsætninger og i relation til andre, og derfor er handling en social aktivitet, hvor den enkelte viser for andre "hvem han er" og "hvad han vil". I denne sammenhæng er en normorienteret handling en social handling. Derfor handler pædagogik, som bygger på en socialpædagogisk tilgang, om i sin praksis og sine metoder at fastholde, at der uden for individets individuelle og subjektive verden findes en social verden, der kommer til udtryk ved normer, som gælder for alle. Det er dem, der er med til at afgøre, hvad der er rigtigt eller forkert. Forståelsen for det er ikke medfødt, og derfor skal det læres for at kunne forstås, og denne læring er et pædagogisk anliggende i lighed med alle andre former for læring, som det enkelte menneske tilegner sig ud fra sine individuelle forudsætninger og dermed på vidt forskellige måder.

Vi siger videre, at sociale handlinger lader sig skelne fra hinanden i forhold til, hvor vidt den handlende udelukkende støtter sig til at tilfredsstille sine subjektive mål, uden hensyn til om det forhindrer andre i at indfri deres mål, eller om de bygger på en normativ indforståelse. Normer skal ud fra en pædagogisk tilgang opfattes som moralske holdninger til, hvordan det er korrekt at handle



i forhold til andre mennesker når det sociale opfattes som et grundlæggende menneskeligt vilkår.

Den vanskelige kunst er at adskille privatsfæren fra socialsfæren

Det konsekvenspædagogiske synspunkt er, at når der er et tydeligt behov for at der i pædagogik skal lægges vægt på sociale normer, er det fordi de er blevet stærkt tilsidesat i den nye form for individualisme til fordel for privatsfæren. Det betyder, at det pædagogiske rum er blevet en videreførelse af det private rum, hvor alt er til forhandling og diskussion i lighed med de moderne forældre, hvis tilværelse er præget af konstante forhandlinger med deres børn ind til de flytter hjemme fra. Men man glemmer, at i "den lille verden", som privatsfæren er udtryk for, kan man fremvise være-måde, holdninger og fremsatte synspunkter og komme med udtalelser om andre, der ikke er acceptable i den store verden, som socialsfæren er udtryk for. Vi har alle siddet i samtaler med vores børn eller professionelt med en elev, hvor vi har sagt, at "hvis du fremviser en så selvoptaget og egoistisk være-måde i relation til andre, skal du være klar over, at du bliver opfattet som selvoptaget og asocial".

Den intimitet som privatsfæren er og skal være udtryk for i form af personlig nærhed og fortrolighed, står i stærk modsætning til socialsfæren. Den bygger ikke på intimitet i form af, at følelserne alene kan bestemme den individuelle handling, men i højere grad på normativ indforståelse og en høj grad af rationel handling. Derfor kan man heller ikke pædagogisk erstatte den opdragelse, som bygger på en emotionel tilgang. Pædagogik er læring, og social læring skal have udgangspunkt i socialsfæren, hvor der som følge af andres tilstedeværelse er grænser for "hvad man kan", og "ikke kan". I socialsfæren kan en handling kun benævnes som social i det omfang den anerkender andre menneskers tilstedeværelse, og bygger på en normativ indforståelse, og

ikke kun på egennyttighed i form af en stræben efter at få indfriet egne interesser på bekostning af andre. For uanset "hvem vi er", og "hvad vi er" findes der en social verden, og den personlige forståelse for de vilkår, som den er udtryk for, vil have afgørende betydning for, hvordan det går den enkelte.

En mulig – og endda ønskelig – konklusion på det er, at hvis den pædagogiske institution, uanset om den henvender sig til børn i børneinstitutioner eller unge i uddannelsesinstitutioner, skal give det enkelte individ noget andet end det, som privatsfæren i form af familiens lille verden er udtryk for, er det vigtigt at pædagogik bygger på tydelige og almene normer, der har "samvær med andre" som sit udgangspunkt. Normer, hvor det fastholdes, at i den sociale verden er der noget, der er rigtigt og derfor også noget der er forkert.

Den nødvendige skelnen mellem holdninger, normer og regler

For at undgå at normer bliver omdannet til regler, der har en lovagtig karakter, er det vigtigt at fastholde, at normer har udspring i en holdning til, hvordan det er korrekt at handle, og som bygger på den enkeltes frihed til at vælge for og imod normerne. Det er med andre ord ikke udtryk for en regel i lighed med, at "du må ikke slå ihjel", der jo i moderne tid er blevet til en retsregel. Når vi bruger andre sætninger som "du må ikke stjæle" så videregiver vi en retsregel, og vi fortæller ikke noget om hvad vedkommende *bor* gøre i en konkret situation. Regler fastlægger hvad man *ikke* må, mens sociale normer er udtryk for hvordan man *bor* være og handle i sit samspil med andre mennesker. Når pædagogik handler om, hvad man *bor*, er det udtryk for en anerkendelse af, at det enkelte menneske har retten til at vælge sin egen være-måde og konsekvenserne af den, uanset andres råd og vejledning.



Når vi dermed har fastsat, at det sociale er et uundværlig træk ved enhver handling må og skal måder at være på i relation til andre mennesker være et centralt pædagogisk anliggende. Derfor er det også en udfordring for den pædagogiske verden at finde frem til sociale normer der er så universelle, at de gælder for alle. Ud fra det menneskesyn og den grundholdning, som udgør det bærende grundlag i konsekvenspædagogikken opfattes følgende sociale normer som grundlæggende i en læringsmæssig sammenhæng med det formål at opnå en individuel tilpasning til omverdenen:

1. enhver *bor* handle ud fra, at man som individ ikke er alene i verden, men er bundet til et fællesskab med andre mennesker som har indflydelse på, hvordan det går den enkelte,
2. enhver *bor* i sine handlinger vise forståelse for, at der findes regler for være-måder som fortæller én, hvad der opfattes som rigtigt eller forkert, og derfor kan man i en social sammenhæng ikke alene lade sig styre af det, man har lyst til,
3. enhver *bor* være klar over, at i en social sammenhæng i form af samspil med andre er man det man giver udtryk for i tale og handling,
4. enhver *bor* i tale og handling udvise respekt for andre ud fra en forståelse for, at der ikke er nogen som er mere menneske end andre,
5. enhver *bor* kunne fremvise så meget empati, at man kan sætte sig i andres sted, og ikke udsætte andre for holdninger og handlinger, som man ikke selv ville acceptere,
6. enhver *bor* tage ansvar for sine egne handlinger og ikke have mulighed for at pålægge andre skylden for det, der ikke lykkedes,
7. enhver *bor* have viden om, at der findes handlinger

ger der er forbundet med konsekvenser for én selv og for andre i et sådant omfang, at de *bor* undlades,

8. enhver *bor* acceptere og efterleve, at det i en social sammenhæng i form af samkvem med andre er uacceptabelt at foretage handlinger som indskrænker andres handlefrihed,
9. enhver *bor* forstå, at der skal være en sammenhæng mellem det man siger, og det man udfører i sine handlinger, da tale og handling udgør et hele.

Disse billeder er udtryk for den holdning, at mennesket grundlæggende er et individ og et socialt væsen, der er underlagt de sociale vilkår, hvis grundlag er "samvær med andre". Holdninger er dermed et spørgsmål om hvilke holdninger en pædagogisk virksomhed har til mennesket og dets grundvilkår. Mens holdninger dermed er et spørgsmål om holdninger *til*, er normer et spørgsmål om at forstå de elementære vilkår *for* samvær med andre. Regler handler derimod *om*, hvad man ikke må. Derfor hedder det i en konsekvenspædagogisk terminologi; holdninger *til*, normer *for* og regler *om*. Såfremt man omdanner normer til sociale regler, som individet skal underlægge sig er det enten udtryk for, at man som pædagog er gået i socialiseringens tjeneste eller er forfaldet til at tro på adfærdreguleringens lykkeligheder.

*I forhold til den sociale virkelighed skal der lægges vægt på *bor* frem for skal*

Når vi understreger, at normer er et spørgsmål om, hvad vi *bor*, understreger vi samtidig, at i en pædagogisk sammenhæng kan ingen fratage det enkelte menneskes ansvar for selv at skulle forholde sig til normerne i form af at vælge fra-eller-til over for dem. Derfor er der i princippet ingen pædagoger, som kan fortælle en per-



son, hvordan vedkommende *skal* handle set i relation til sociale normer, men alene hvordan vedkommende *bor* handle. Det gælder også i vejledning af voksne, hvor sætninger som "du burde gøre det, og det", eller "du kunne gøre sådan eller sådan" har en afgørende betydning, da de er udtryk for den anerkendelse, der ligger i, at få placeret ansvaret hos den handlende selv. Heri ligger så forudsætningen for konsekvenstænkningen, da ansvaret betyder ansvar for konsekvenserne af det personlige valg for eller imod normerne.

I det omfang, at man siger til en person, at vedkommende *bor* gøre sådan eller sådan, siger man også at der er tale om et personligt valg med de konsekvenser, som er forbundet hermed. Ansvaret og konsekvensen er overladt til den enkelte. Hvis man modsat siger, at du *skal* gøre sådan, så er ansvaret for sanktionen, hvis det ikke gøres, lagt hos den, der påbyder. Essensen i det er, at sociale normer ikke kan dikteres overholdt, da man ikke kan sige til en person, at du *skal* overholde en aftale, men alene at du *bor* gøre det. Den, der altovervejende benytter sætningen *skal* optræder som en moralistisk person, som ønsker at diktere hvad andre *skal*, og ikke hvad andre burde gøre, hvis vedkommende vil handle socialt.

Den pædagogiske verden skal i det omfang, at den bygger på en socialpædagogisk tænkning, bistå den enkelte med at lære at forholde sig til sin egen livsverden. Der hvor systemverdenen gør sig gældende er vedrørende de regler, som er styrende og bestemmende for den enkeltes samspil med andre på andres betingelser. Det gælder de regler, som f.eks. findes om faste mødetider, pauser, resultatvurderinger, administrative og strukturelle forhold, som bygger på, hvad den enkelte *skal*, og ikke hvad der *bor* gøres. Hvis det alene er regler, der styrer relationer til den enkelte, og den enkeltes relationer til andre, er der tale om at regelstyring har taget over, og der ikke levnes plads til selvstændige valg af handlinger og valgte konsekvenser. Der hvor man bruger *bor* appellerer man til den enkeltes forståelse for sin egen livsverden, og man skaber samtidig muligheden for, at

den enkelte kan opretholde sin individuelle identitet i samspillet med andre.

Spørgsmålet om værdier er et subjektivt anliggende og ikke et pædagogisk

Der er naturligvis et meget nært forhold mellem sociale normer, værdier og moral. Men endelig skal det understreges, at værdier i form af, hvad man sætter pris på, og hvad man skal tro på, og hvilken politisk, og ideologisk holdning man vil anlægge til forskellige spørgsmål, tilhører ikke det pædagogiske område. Det er i langt højere grad et individuelt anliggende, og i sidste ende et opdragelsesspørgsmål. I en konsekvenspædagogisk sammenhæng kan man ikke blande tro og pædagogik, eller pædagogik og politik, da man ikke her kan opstille de samme universelle betingelser, som man kan når det handler om sociale normer.

Den skeptiske holdning i konsekvenspædagogikken til at blande værdibegreber ind i den pædagogiske virkelighed har sammenhæng med den opfattelse, at det enkelte individ har ejerskabet til sin egen opfattelse af, hvad der er værdifuldt. Om en person vil tro på Gud, Jesus eller Muhammed er pædagogikken uvedkommende, da pædagogik ikke handler om at tilføre individet en bestemt tro eller en bestemt politisk opfattelse. Pædagogik handler her om eksistens og om den faktualitet, at det enkelte individ er født ind i en social verden, der består af normer og regler, som fortæller det, at det ikke er alene i verden. Normer og regler som også *bor* herske i den pædagogiske verden som led i det vi kalder den sociale læring.

Denne beskrivelse af normernes status i konsekvenspædagogikken vil i de to efterfølgende udgaver af magasinet blive fulgt op gennem en beskrivelse af henholdsvis holdningers og reglers betydning for den praktiske pædagogiske indsats

Mange refleksioner over bogen om konsekvenspædagogik

- et lille udpluk af reaktioner fra dem der kender, og dem der ikke har forhåndskendskab til, konsekvenspædagogikken

Bodil Glad, pædagogisk leder

Efter at jeg på nærmeste hold har deltaget i udviklingen af konsekvenspædagogikken, både i teori og praksis er det spændende at få en viden om, hvilke refleksioner andre gør sig gennem læsning af bogen om konsekvenspædagogik. Det gælder personer, som ikke har kendskab til pædagogikken, men også dem, der har været tæt på udviklingen i de mange år den har været på vej.

Den første refleksion fik vi i sidste nummer af "magasinet" gennem Stein Pettersons anmeldelse. Det var en personlig refleksion på baggrund af at han har arbejdet hårdt for at få pædagogikken overført til norsk grund. I TAMU har cheferne for de enkelte afdelinger læst og studeret bogen og kommet med deres refleksioner på den nye beskrivelse af pædagogikken. Der er mange spændende synspunkter som det ikke er muligt at citere her. Derfor vil jeg nøjes med et par citater fra uddannelseschef Henrik Zobbe og afdelingschef Leif Jørgensen som begge har været med i hele udviklingsperioden.

Uddannelseschef Henrik Zobbe siger i sit indspil, at "det ikke er en bog, der udruller en stor pædagogisk værktøjskasse, hvorfra der så kan tages forskellige redskaber i anvendelse. Tværtimod gøres der i bogen op med den udbredte opfattelse, eller i hvert fald udbredte praksis, at pædagogik kan udføres i en eller anden grad af værktøjsanvendelse. Jens Bay argumen-

terer overbevisende for en nødvendig indre sammenhæng mellem valg af filosofisk ståsted – hen over pædagogiske teori – til udvælgelse af metoder".

Afdelingschef Leif Jørgensen kredser meget om pædagogik – og i særlig grad konsekvenspædagogikken – set i relation til det individuelle. Han fremhæver bl.a., at "den frisetning af individet og det personlige ansvar, som informationssamfundet har ført til, vil, hvis det modsvares af sanktioner og straf, medføre en dehumanisering og en adfærdsdisciplinering og ikke læring, som det fremhæves i bogen, og den sociale fragmentering vil blive øget. Det er derfor vigtigt, at den pædagogiske indsats sker på et holdningsmæssigt grundlag, der er i overensstemmelse med individets frisetning, sådan som konsekvenspædagogikken gør det".

Det var bidrag fra dem der har arbejdet med pædagogikken i mange år. Hvis vi ser på reaktioner fra den pædagogiske verden der ikke i dagligdagen forholder sig til konsekvenspædagogikken vil jeg også hente to citater herfra. I bladet Folkeskolen, som er et officielt organ for de danske folkeskolelærere, skriver Ole Pedersen bl.a. at "undervisningsminister Bertel Haarder har bedt professor Ved Danmarks Pædagogiske Universitet, Niels Egelund, om at udarbejde et forslag til en ny formålsparagraf til folkeskolen. Niels Egelund argumenterer for en kort formålsformulering a la den finske, som er på få linier, og den nuværende formulering om "elevens personlige og alsidige udvikling" skal helt væk. Regeringen ønsker en mere boglig skole. Med

sådanne udsigter er det en vederkvælgelse" (det betyder på nudansk: forfriskende) "at læse denne bog, der fastholder, at pædagogik er en humanisme, der har social handlingskompetence som sit genstandsområde". Efter dette er der en kort og seriøs gennemgang af den begrebsverden, som konsekvenspædagogikken forholder sig til i form af: eksistens, valg, handling, ansvar og konsekvens.

I bladet "Erhvervsskolelæreren" skriver Bruno Kjær bl.a., "Jens Bay fastholder i teori og praksis, at selv børn og unge med den dårligste personlige og sociale udgangsposition ad pædagogisk vej kan opnå en social handlingskompetence, som kan være med til at forbedre den enkeltes grundlag for at kunne klare sig i det moderne samfund". Efter gennemgang af pædagogikkens udviklingsgrundlag understreger han "Det er bestemt ikke kedelig læsning, der lægges op til i denne bog, og måske vil du opdage, at du uden at kende til Jens Bays teorier, bruger en form for konsekvenspædagogik i din undervisning". Efter gennemgang af de syv teser fremhæver han, at "det jo er interessante påstande. I femte tese handler det om konsekvens og straf. Men læs bogen, som jeg synes gør op med at skulle pakke eleverne ind i vat".

Det var nogle af bidragene, som er med til at give et billede af, hvad der har betydning for dem, der sætter sig ind i konsekvenspædagogikkens verden. Mange flere kunne fremhæves for på denne måde at få sat fokus på den fordybning i pædagogikken, som de personlige refleksioner er udtryk for.



Noter om bøger

Axel Honneth:
"Kamp om anerkendelse"
(Hans Reitzels forlag,
København 2006)

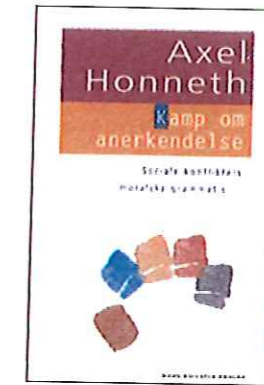
Kampen om anerkendelse bliver betragtet som den tyske socialfilosof og sociolog, Axel Honneths absolutte hovedværk, og det kan selvfølgelig godt undre, at der skulle gå 14 år før den fandt frem til et bredere udsnit af danske læsere. Honneth bliver i dag betragtet som en af de førende sociologer i Vesteuropa, og han har for længst fået en klar position i den akademiske verden, ikke mindst fordi han i dag bliver opfattet som frankfurter-skolens tredje generation. Her forsøger han at løfte arven efter Jürgen Habermas, da han i dag beklæder den professorat, og det gør han bl.a. gennem en kritisk distance til f.eks. Habermas' forståelse for begrebet "livsverden" og "systemverden" på samme måde, som Habermas som 2. generation af Frankfurterskolen baserede sin store videnskabelige produktion på bl.a. en kritik af Adorno og Horkheimer, som tilhørte Frankfurterskolen første generation.

"Kamp om anerkendelse" er netop udkommet, og det er ikke tilstrækkelig at læse den, hvis man ønsker at forstå hans synspunkter. Der skal et nøjere studium til. Det teoretiske omdrejningspunkt er, som det fremgår af titlen, begrebet anerkendelse. Det er

et begreb som Honneth i lighed med andre tænkere har arvet fra den tyske filosof Hegel. Hegels fortjeneste er, at allerede i hans tidlige filosofiske skrifter gjorde han opmærksom på, at kampen om anerkendelse udgør noget grundlæggende set i en samfundsmæssig kontekst, og det er individets evige kamp for anerkendelse som udgør grundlaget for den samfundsmæssige udviklingsproces. Men den udgør også grundlaget for individets samspil med andre. Herom har Hegel sagt, at anerkendelse er det vigtigste menneskelige behov, og han har understreget, at det enkelte menneske ikke kan anerkende sig selv, medmindre det har opnået andres anerkendelse. Forenklet sagt betyder det, at mennesket finder sig selv gennem andre, med den følge, at forståelsen for os selv henter vi ved at se os selv udefra, som en anden ville se os.

Axel Honneths store fortjeneste er, at han udsætter Hegels anerkendelsesbegreb for en suveræn selvstændig analyse, som både omhandler filosofi, idéhistorie, sociologi, psykologi, samt en samtidsdiagnose. Hele hans værk tager afsæt i tre forskellige anerkendelsessfærer:

Den første er privatsfæren, sådan som den kommer til udtryk i familie og venskaber, og hvor anerkendelsesbehovet dækkes igennem eksistensen af "den konkrete anden".



Det er her subjektet kan etablere en fortrolighed med sine individuelle ressourcer, indstillinger og værdier og se dem modtaget og anerkendt.

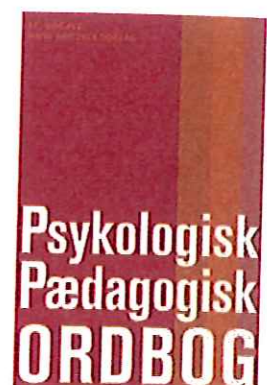
Den anden form for anerkendelse sker igennem anerkendelsen af subjektets formelle evne til autonome moralske handlinger. I kraft af sine universelle rettigheder, der er givet til alle medlemmer af samfundet, er subjektet i stand til at få selvrespekt eller agtelse for sig selv som et ligeværdigt medlem af samfundet.

Den tredje form for anerkendelse sker i relationen til gruppen, fællesskabet eller samfundet, hvor individets deltagelse og positive engagement bliver anerkendt.

Man bliver ikke kun klogere på Hegels filosofi gennem et studie af denne bog, man får også trukket nogle linjer op i forhold til den moderne anerkendelsessociologiske tradition fra Hegel til Marx og fra Sorel til Sartre. Det er værdifuldt, uanset om man beskæftiger sig med pædagogik, psykologi eller sociologi.

"Psykologisk Pædagogisk Ord-bog" 15. udgave
(Hans Reitzels Forlag,
København 2006)

Der er netop udkommet en ny udgave, den 15. af ord-bogen, som bliver brugt af



mange pædagoger, lærere og psykologer. Den adskiller sig fra de tidligere udgaver ved at den dels er blevet moderniseret, og samtidig er der tilsyneladende gennemført en nøje gennemgang af såvel gamle som nye pædagogiske begreber. Det har længe været tiltrængt. Set i en konsekvenspædagogisk sammenhæng skal det understreges, at denne pædagogik nu er taget med i dette leksikon som en pædagogisk retning. Om pædagogikken står skrevet:

"Konsekvenspædagogik med afsæt i eksistentialismens ideer om hver enkelt persons ansvar for egne handlinger og deres konsekvenser gives det enkelte menneske den fulde frihed til at vælge og ændre egne handlinger og deres konsekvenser; konsekvens er ikke en straf eller sanktioner, men logiske følgevirkninger af de handlinger, der foretages; dette ses som muligheden for personlig udvikling; derfor kræves at enhver skole eller institution udvikler et præcist pædagogisk system med klare mål, handlinger og konsekvenser, der kan bruges som pejlemærker i den individuelle udvikling".

Det rammer præcis grundtonen i konsekvenspædagogikken, og derfor kan det måske i fremtiden blive vanskeligere at sidestille pædagogikken med adfærdspædagogikken, eller at opfatte den metodiske brug af konsekvenser som udtryk for straffende og adfærdskorrigerende sanktioner.

Framveksten av informasjonssamfunnet har gitt den enkelte frihet til å søke og finne sin egen sannhet, og på bakgrunn av den danne fellesskap med andre. Den enkelte utdanningsinstitusjon må derfor framstå som (den siste?) normdannende institusjon. Ikke i den forstand at alle virksomheter skal være uttrykk for de samme normer, men gjennom å etablere en felles pedagogisk tenkning, som danner rammer for de unges arbeid med å lære å leve sammen med andre i sosiale fellesskap.