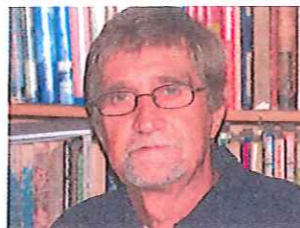


Hvis den sociale læring gøres til pædagogikkens genstandsfelt handler pædagogik hverken om opdragelse eller socialisering, men om at tage udgangspunkt i et menneskesyn, hvor det enkelte individ opfattes som et socialt væsen, der har et individuelt ansvar for sin egen udvikling og væremåde. Pædagogik handler dermed om, gennem undervisning, pædagogiske processer og vejledning, at skabe rammer og muligheder for, at den enkelte får udviklet en social handlingskompetence

Indhold:	Menneskesynet bør være i centrum	Den personlige udfordring ved at være leder i en holdningsstyret pædagogisk virksomhed	Den sociale handlingskompetence i praksis	Om at (gen)finde pædagogikken	Pædagogik skal være didaktikkens lokomotiv	Noter om bøger
-----------------	----------------------------------	--	---	-------------------------------	--	----------------



Leder af Jens Bay

Menneskesynet bør være i centrum

OFTTE stilles det spørsmål, om forudsætningen for at arbejde med konsekvenspedagogikken er, at man som pædagog eller lærer kan tilslutte sig det menneskesyn som ligger til grund for den? Svaret er et klart ja. Det er forudsætningen for at have en faglig reference til denne pædagogik, og det tilføjes, at menneskesyn i øvrigt ligger til grund for al pædagogisk arbejde. Det er alene et spørsmål om det er synligt, og dermed udgør et forpligtende grundlag.

NÅR spørgsmålet rejses oftere i dag, end da pædagogikken var i sin første udviklingsfase, har det formentlig sammenhæng med to umiddelbare forhold. Dels er det humanistiske menneskesyn i pædagogikken blevet tydeligt gennem den seneste beskrivelse i bogen om "konsekvenspædagogik", og dels har begrebet menneskesyn en mere fremtrædende plads i alle former for teorier, som handler om samspillet mellem menneske og samfund i den individualiserende tid, som nutiden er udtryk for.

HVAD angår konsekvenspædagogikken har der i mange år været en stor frihedsgrad i forhold til at benytte dette begreb som grundlag for en pædagogisk indsats, uden at være forpligtet over for det menneskesyn, som pædagogikken bygger på. Mange har benyttet den konsekvenspædagogiske etikette for at legitimere en ren adfærdsdisciplinerende indsats, hvor det enkelte individ behandles som et objekt, og ikke respekteres som et ukænkeligt subjekt. Under det dække har man kunnet praktisere en konsekvensteori, som i lighed med Behaviorismen (den adfærdsmodificerende psykologiske teori) lægger vægt på at konsekvens skal ses som en metode i en adfærdsmodificerende indsats. I denne sammenhæng ser man tilsyneladende helt bort fra, at adfærdstænkningen bygger på en biologisk tilgang og på den opfattelse, at man gennem en teknisk og adfærdsmodificerende form kan forme individet. Derfor er det ukorrekt når de mange, som ikke evner eller vil sætte sig ind i konsekvenspædagogikkens grundlag, har for vane at kalde den for en adfærdsmodificerende tænkning. Det har alene grundlag i uvidenhed, som så mange andre fejltolkninger.

NU er det ikke sådan, at man juridisk kan tage patent på en pædagogisk begreb. Men moralsk er det blevet vanskeligere at misbruge pædagogikken efter den nu er blevet beskrevet på en grundlæggende måde. Dertil kom-

mer, at det jo også af "Psykologisk pædagogisk ordbog" fremgår, at konsekvenspædagogik er en pædagogik, som bygger på et eksistentielistisk grundlag. Mere præcist, som det fremgår af beskrivelsen af pædagogikken, så bygger dens menneskesyn på Jean Paul Sartres udsagn om, at "Eksistentiaismen er en humanisme".

SAMTIDIG er menneskesyn blevet noget som ikke mindst de offentlige medier er meget optaget af når der sættes fokus på arbejdet med mennesker. Uanset om det handler om børn, unge, voksne eller ældre. Men også når det handler om arbejdet med særligt udsatte mennesker, som psykisk udviklingshæmmede. I den mere kollektivt orienterede tidsperiode i forrige århundrede, hvor der fandtes forskellige opfattelser af moral alt efter klasse-tilhørsforhold, så er det heldigvis sådan i den individuelle tid, at den moral der gælder for den enkelte, gælder for alle. Man kan ikke længere slippe godt fra at behandle mennesker som objekter, da den individuelle tid bygger på en forståelse for, at der ikke er nogen der er mere menneske end andre. Det er et humanistisk grundlag, som gælder for konsekvenspædagogikken og som egentlig også burde gælde for alle pædagogikker, da pædagogik handler om hvad vi gør med-og-i forhold til andre mennesker.

MENNESKESYNET bør altid være i centrum i pædagogisk arbejde, ud fra den opfattelse, at det kan være med til at forhindre, at det enkelte individ ikke bliver udsat for overgreb. Skal det blive en realitet forudsætter det, at pædagogiske institutioner, uanset om de arbejder med børn, unge eller voksne får udviklet en fælles etik, og dermed en fælles holdning, der er så forpligtende og synlig at den på det konkrete plan kan danne grundlag for samspillet mellem det professionelle personale og de personer som man henvender sig til. Det er med det sigte, at der i konsekvenspædagogikken lægges så meget vægt på de holdninger og det menneskesyn der danner grundlaget for de konsekvensorienterede metoder.

Den personlige udfordring ved at være leder i en holdningsstyrt virksomhed

I holdningsstyring skal møte mellom den pedagogiske og den konkrete virkelighet danne ramme for hvilke metodiske tilnærminger man kan ta i bruk i den aktuelle situasjon

Af Stein Pettersen

Når jeg i det følgende forsøger å reflektere over begrepet "pedagogisk ledelse i en holdningsstyrt virksomhet", skal det forstås både som pedagogisk ledelse av en avdeling eller virksomhet, og pedagogisk ledelse av en klasse eller utdanningsgruppe. Pedagogisk ledelse er i denne sammenheng en fellesbetegnelse, som henspiller på utøvelse av ledelse på grunnlag av en erkjent og avgrenset pedagogisk teori. Det diskuteres i mange sammenhenger hvorvidt ledelse er et eget avgrenset fagfelt, som kan ses isolert fra det fagområdet hvor ledelsen utøves. Det sentrale spørsmål i denne sammenheng er om jeg kan fungere som leder innenfor en skole, selv om jeg ikke har en pedagogisk kompetanse, eller innenfor en ungdomsinstitusjon uten sosialfaglige kvalifikasjoner?

Etter min opfatning er det avgjørende å ha en faglig kompetanse innenfor det "kulturområdet" virksomheten representerer, slik at man som leder har en insikt i den virkelighet praksis innenfor området er uttrykk for. Dette blandt annet fordi ledelse av mennesker er en utøvende "kunst" hvor det, i tillegg til generelle og spesifikke lederkvalifikasjoner, også er nødvendig å ha en intuitiv forståelse for de med- og motstrømninger som eksisterer i kulturen, fordi ledelsesbeslutninger ofte fattes i spennet mellom de ideelle mål, og tolkningen av hvor langt det er mulig å komme i den virkelige verden. Alle som har ledet et pedagogisk utviklingsarbeid vet at en avgjørende forutsetning for å lykkes er at formål og mål er kjente og erkjente av de som deltar, men i tillegg må deltagerne også dele den visjon som ligger til grunn for prosjektet, og forståelse av visjonen vil være tett forbundet med den ideelle, men også den praktiske og kulturelle virkelighet som eksisterer.

Dersom leder ikke har en slik basiskompetanse, som er egnet til å forstå virksomhetens kultur og substans, og bruker denne i utøvelsen av ledelse, vil man miste et vesentlig grunnlag for den intuitive forståelse og fortolkning. En slik intuitiv forståelse og fortolkning er avgjørende i en hver suksessrik ledelsesutøvelse, og er det jeg vil omtale som en personlig kompetanse man ikke kun kan sette seg ned å lære. Intuition kan opstå som en følge av den interesse, åpenhet, nysgjerrighet, respekt,

vitebegjærlighet, engasjement osv man har ovenfor andre mennesker, dvs som en følge av at vi som enkeltmennesker står i et kommunikativt forhold til våre omgivelser og er åpne for nye perspektiver i det som formidles oss. Det intuitive representerer dermed den tause kunnskap, som ikke kan formidles, ikke kan innlæres, men som til syvende og sist er det avgjørende "filter" for de strategier og de beslutninger vi velger.

Holdningsstyring krever profesjonalitet – og personliggjoring

I en holdningsstyrt virksomhet handler det ikke kun om ha den nødvendige faglige og pedagogiske kompetanse, den nødvendige lederkompetanse og den nødvendige kulturkompetanse. En skal i tillegg utøve ledelse på grunnlag av et menneskesyn og en pedagogisk holdning, som ikke gir fastlagte handlingsalternativer for hvordan man skal løse de praktiske utfordringer, men som derimot angir en metodefrihet. I holdningsstyring skal møte mellom den pedagogiske holdning og den konkrete virkelighet danne ramme for hvilke metodiske tilnærminger man kan ta i bruk i den aktuelle situasjon. Dette stiller krav om at den pedagogiske holdning, innenfor en profesjonell kontekst, personliggjøres og fortolkes, slik at den løsning man velger er innenfor menneskesynets rammer, er relevant for situasjonen og samtidig er logisk i samspillet mellom leder og medarbejder eller medarbejder og elev.

Jens Bay påpeker selv i boken om Konsekvenspedagogikk at "Den største udfordring ved holdningsstyring er for pædagoger og lærere, at den forudsætter en accept for pædagogikkens eksistensielle grundlag. Herunder en forståelse for den individuelle tilgang til løsningen af den pædagogiske opgave, for frihedens og valgets betydning og endelig kravet om en sammenkædning mellem handling og konsekvens, konsekvens og ansvarlighed. Samtidig er det en udfordring, at gennemførelsen af den pædagogiske praksis bygger på en høj grad af metodefrihed, da der ikke findes en teknisk manual for de pædagogiske metoder. Pædagogen må selv finde frem til den "rigtige" metode i forhold til den situationen, som en elev skaber, og som kræver en pædagogisk opfølging. Dog under iakttagelse af holdningen. Derfor er det ikke kun metoden, der udgør de største vanskeligheder i en holdningsstyret praksis, men det at skulle skabe en kombination mellem situation, holdning og metode"².

Etter min opfatning krever holdningsstyring i tillegg til kombinasjonen situation, holdning og metode, også et engasjement til å personliggjøre fortolkningen av pedagogikken. Jeg anfører dette fordi jeg mener at også pedagogen er subjekt i situasjonen, som krever at han forholder seg personlig profesjonelt (ikke privat) til den konkrete situation, og det er her holdningsstyring fremtrer som noe kvalitativt annet enn andre ledelses-teorier, og som også gjør den vanskelig.

Krav til ledere og medarbeidere

Holdningsstyring krever derfor at den pedagogiske holdning er så grundig beskrevet at den enkelte kan forholde seg til og utlegge holdningen i praksis, men det krever også at man innenfor en holdningsstyrt virksomhet har møteforum hvor medarbeidere, med utgangspunkt i praksis, kan diskutere og fortolke pedagogikken. Videre et ledelsesforum hvor det på bakgrunn av diskusjonen trekkes konklusjoner, som den enkelte kan se er i overrenstemmelse med den pedagogiske holdning. Det krever pedagogisk kompetanse av leder på flere måter;

- at vedkommende evner å trekke konklusjoner i overensstemmelse med det holdningsmessige grunnlag uavhengig av om et flertall i medarbeidergruppen er enige,
- at rammene for diskusjonen ikke utvides slik at man mister muligheten til å holde fast i diskusjonens substans,
- at konkrete elevbegivenheter omformes til holdningsmessige diskusjoner med relevans utover det konkrete, slik at elever ikke blir gjort til objekter,
- at diskusjonen, for den enkelte, kan gi en forståelse som kan anvendes i fremtidige situasjoner.
- at leder selv er mer lyttende enn deltagende i diskusjonen, og dermed evner å fastholde rammene for diskusjonen, fange de holdningsmessige argumenter og fokusere på å fatte en beslutning, som er innenfor den holdningsmessige ramme og som leder makter å utlegge slik at medarbeidere forstår de holdningsmessige begrunnelser for beslutningen.

Det er intet krav i holdningsstyring at medarbeidere er enige i konklusjonen, det kan finnes flere mulige holdningsmessige løsninger, men de skal forstå at beslutningen som er fattet er innenfor den pedagogiske tenkning. Dette stiller krav om at medarbeidere gjennom eget engasjement i diskusjoner og i selvstudier, har viljen til å oppnå den nødvendig kompetanse innenfor den pedagogiske tenkning, videre at virksomheten har tilgang på en pedagogisk oppkvalifisering som gir medarbeidere mulighet til å gjøre det.

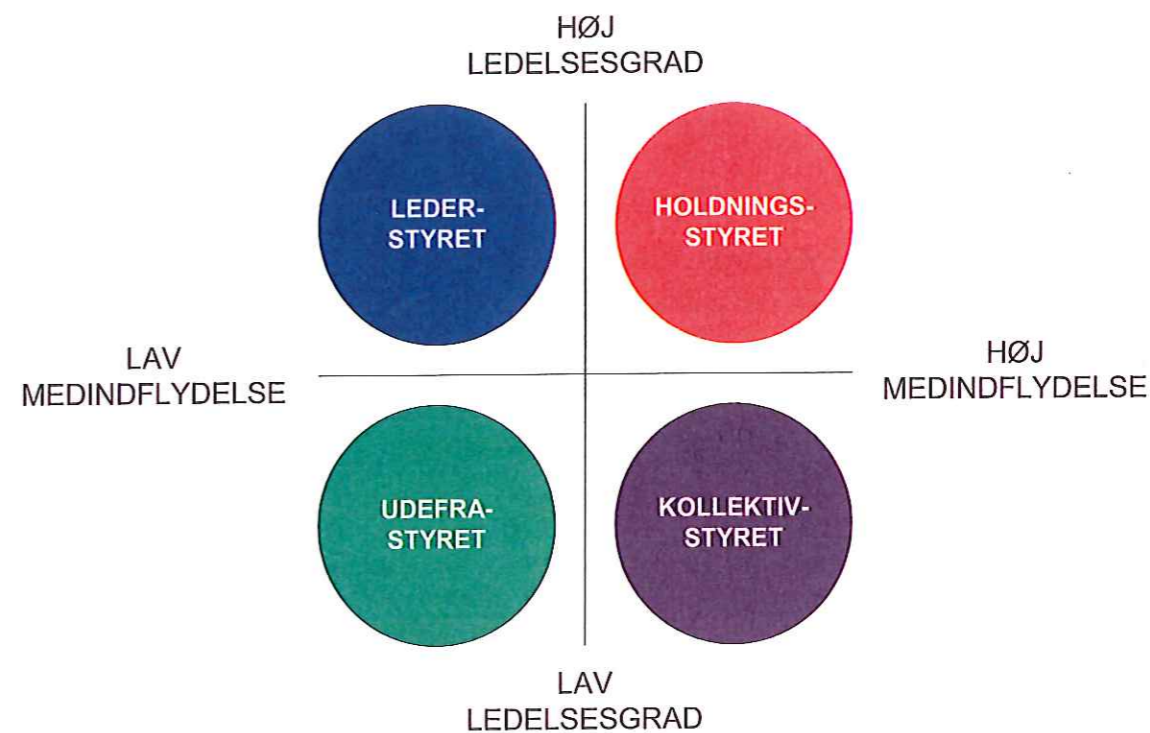
Holdningsstyring, lederstyring, kollektiv styring

En fare er at man i en holdningsstyrt virksomhet kan havne i enten over mot det lederstyrte eller det kollektivt styrte. I en lederstyrt virksomhet fremtrer leder tydelig, men fatter primært beslutninger i kraft av å være leder og i kraft av den makt dette gir. Det kan gi tydelig utviklingsretning for virksomheten, men liten medinflytelse for medarbeidere eller i en utdanningsgruppe elevene, fordi det ikke finnes noen felles forpliktelse beslutningen forventes begrunnet i, som også inkluderer leder.

I en kollektivt styrt virksomhet vil medarbeidere motsatt ha stor grad av innflytelse, i det det er det flertallet kan enes om som blir det retningsgivende. Grunnlaget for den kollektive enighet kan imidlertid være difus og preget av enkeltmedarbeideres engasjement, som ikke er bundet opp i en felles avklart forpliktelse i form av feks et menneskesyn.

En holdningsstyrt virksomhet skal ha en tydelig leder, som evner å fatte beslutninger som er i overensstemmelse med den pedagogiske holdning. Holdningsstyring kan imidlertid trekke i retning av lederstyring, dersom det i medarbeidergruppen ikke fremkommer det nødvendige med og motspill, som fastholder leder i sitt ansvar ovenfor det pedagogiske grunnlag, eller hvor leder ikke har den fornødne pedagogiske kompetanse.

Motsatt kan holdningsstyring trekke over mot det kollektivt styrte dersom leder blir for opptatt av å søke enighet fremfor å fastholde det pedagogiske grunnlag. Jeg vil tro at de fleste som har arbeidet i en holdningsstyrt virksomhet kan kjenne seg igjen i min oppfatning



om at holdningsstyring er en konstant kamp om ikke å havne i det lederstyrte eller det kollektivt styrte.

"Du – jeg" eller "oss – i – mellom"

På samme måte er der en fare for at holdninger i den pedagogiske praksis omdannes til regler. Det skjer dersom man i den daglige praksis på utdanningsgruppen mister de holdningsmessige begrunnelser, og i stedet gjør pedagogikk til teknikk. Det kan også skje når medarbeidermøte blir administrasjon og ikke pedagogikk, dvs når man ikke får opp de pedagogiske diskusjoner, når man i de pedagogiske diskusjoner ikke makter å holde fast menneskesynet og holdningen eller når det er viktigere å oppnå enighet mellom medarbeidere enn å fastholde det holdningsmessige grunnlag.

Her er vi inne på den siste, og jeg tror avgjørende utfordring i en holdningsstyrt virksomhet. Holdningsstyring krever en høy grad av profesjonalitet, den krever at forpliktelsen overfor pedagogikken er større enn forpliktelsen ovenfor kollegaer. Dersom man ikke er bevisst dette oppstår det mellom medarbeider og elever, og mellom medarbeidere og ledere, det Jens Bay omtaler som "oss-i-mellom forhold" fremfor et "du – jeg forhold". Dermed er faren tilstede for at man utvikler en praksis som i høyere grad baserer seg på sympatier og antipatier enn et profesjonelt forhold, preget av en profesjonell følelsesmessig distanse. Dersom distansen ikke opprettholdes vil subjektive følelsesbetonte oppfatninger tre frem, fremfor det rasjonelle. Kritik, som er grunnlaget for all utvikling, uteblir, fordi den følelsesmessige relasjon medfører at kritikken ikke lenger kan knyttes opp mot det faglige, men i høyere grad oppfattes som en kritikk av den enkelte.

Generelt er min erfaring at det i langt overveiende grad opprettholdes et "du – jeg forhold" ovenfor elevene, der-

for er vår kritikk av elevene presis, og eleven oppfatter det gjennomgående som en kritikk av sak ikke person. Når det gjelder forholdet leder – medarbeider, er det oftere tale om et "oss- i – mellom forhold", og relasjonen medarbeidere i mellom baserer seg i enda høyere grad på "oss-imellom-forhold".

Det fører i mange tilfeller til at solidariteten medarbeidere imellom, og mellom leder og medarbeidere, blir større enn forpliktelsen ovenfor den pedagogiske tenkning, taperen i det spillet er eleven, da pedagogisk ledelse og de beslutninger som følger av den, i siste hånd handler om beslutninger som har avgjørende betydning for den virkelighet vi tilbyr elevene.

En lakmestest på om dette er tilfelle i vår virksomhet kan være å av og til stille oss spørsmålet; "ville jeg levd under de betingelser og de beslutninger jeg nå tilbyr elevene?" – svaret bør være ja!

Det bør også være en ledetråd for enhver holdningsstyrt virksomhet at den dagen man slutter å stille kritiske spørsmål til de begrunnelser og den praksis hver enkelt utøver, den dag er holdningsstyringen i fare.

¹ Når jeg omtaler det som en kunst er det fordi ledelse krever en intuitiv tilnærming, som ikke nødvendigvis i øyeblikket kan beskrives og analyseres objektivt, som ikke automatisk oppnås gjennom teoretisk og praktisk skoleing, eller egen praksis.

² Konsekvenspedagogikk – en pedagogikk om eksistens og sosial handlingskompetence s. 152-153

(Den ledelsesmodel, som fremgår af den grafiske fremstilling på denne side, blev udviklet på Træningskolen (senere TAMU-Center Dragør) af Jens Bay og dannede grundlag for arbejdet frem mod holdningsstyring.

Den sociale handlingskompetence set i en praktisk pædagogisk sammenhæng

Forståelsen af den sociale handlingskompetences praksis er en nødvendighed for at modvirke behandlings og adfærdstænkning i udøvelsen af pædagogikken

Af Finn Karstenskov

Den sociale handlingskompetence er i konsekvenspædagogikken et centralt begreb, der løbende debatteres, arbejdes med – og ikke mindst kæmpes med at få gjort operationelt i en ofte travl hverdag.

Begreberne i den sociale handlingskompetence ses både af udøvere af konsekvenspædagogikken og de der vurderer pædagogikken udefra, som det centrale begreb i forståelsen af pædagogikkens succes med forskellige målgrupper. I arbejdet med den sociale handlingskompetence er det afgørende at se begrebet som en metode der danner grundlag for social læring. Målet med den sociale handlingskompetence er ikke at eleven gør hvad vi siger, men eleven reflekterer over det sagte og ud fra elevens forståelse tager stilling til det sagte – og dermed også tager stilling til følgen af dette.

Begreberne i den sociale handlingskompetence kan ved en umiddelbar betragtning se enkle og overskuelige ud. De fleste af os ved godt, at sådan er det ikke. Jo mere vi arbejder med pædagogikkens praksis, jo sværere bliver det i mange sammenhænge at håndtere den sociale handlingskompetence i tråd med pædagogikkens væsen. Artiklen her er et forsøg på, at komme tættere på de udfordringer den sociale handlingskompetence stiller os overfor i praksis – og ikke mindst de vildveje der ofte betrædes under dække af den sociale handlingskompetence.

Menneskesyn

Når man skal arbejde med social handlingskompetence er det afgørende, at det gøres udfra det menneskesyn, der er grundlaget i konsekvenspædagogikken.

Menneskesynet er så vigtigt, da det er her konsekvenspædagogikken adskiller sig fra andre pædagogiske retninger. Det er menneskesynet der holder fast i humanismen, og det er menneskesynet der sikrer mod overgreb og fjendske holdninger.

Vildveje

Konkret er det primært på 2 områder fejlene sker

◆ Manglende forståelse af begreberne i den sociale handlingskompetence

◆ Manglende inddragelse af menneskesynet i brugen af begreberne.

Professionalisme

Manglende professionalisme, og dermed en privat forståelse af begrebet er en afgørende fejlslutning i forhold til den praktiske tilgang. Formår vi som medarbejdere ikke at formidle formål og mål med den sociale handlingskompetence set i en konsekvenspædagogisk sammenhæng, vil den private opfattelse ofte blive dominerende. Et billede kunne være den elev der udviser manglende respekt for de øvrige elever gennem mobning. Her drejer det sig ikke om at medarbejderen skaber ro ved at udelukke eleven fra fællesskabet, men om positivt at kræve den respekt for andre individer, som vedkommende selv ønsker og modtager. Altså en understregning af respekten for andre individer som en del af det at tilhøre et fællesskab.

Regeltænkning

At metoder bruges til at skabe regler kendes fra de pædagogiske metoder, men er også en oplagt risiko ved den sociale handlingskompetence. Forstås begreberne ikke som en proces i den sociale læring vil regeltænkningen tage over. En regeltænkning, der i konkret pædagogisk praksis resulterer i adfærdstræning frem for social læring. Begreberne kan ved manglende forståelse bruges disciplinerende og regelskabende.

Eksempel 1:

Der er manglende kvalitet i det udførte arbejde. På den baggrund gives en kollektiv besked, hvor det understreges at det fremover vil medføre afskedigelse at udvise en sådan mangel på ansvarlighed. I eksemplet glemmes den individuelle proces, problemet kollektiviseres, og bliver ikke udgangspunkt for social læring for den elev der har udvist manglende ansvarlighed. I stedet laves der en regel, hvor begrebet ansvarlighed tages ud af forståelsen i en konsekvenspædagogisk sammenhæng.

Eksempel 2:

Manglende respekt bruges som begrundelse for at få en elev til at stoppe med sin kritiske tilgang til undervisningens indhold. Siger det er forstyrrende, provokerende og ødelægger undervisningen for de øvrige elever. I eksemplet er eleven måske nok forstyrrende, men det kunne jo være eleven havde en pointe i sin kritik af undervisningen, og der skulle i stedet fokuseres på kritikens ind-

hold frem for kritikken selv. Regeltænkningen og dermed disciplineringen bliver i praksis oftest taget i anvendelse der, hvor manglende viden og kompetence i brugen af pædagogikken for udøveren føles som et angreb på den autoritet pædagogen er udtryk for. Større viden og indsigt bliver i for ringe grad løsningen – i stedet griber til regler og disciplinering. Pædagogen vil da fremstå som autoritær frem for en autoritet.

Individualisering

Konsekvenspædagogikken og den sociale handlingskompetence bliver ofte beskyldt for at være udtryk for en fjendsk pædagogik, da det individuelle ansvar betones kraftigt. Denne manglende forståelse af pædagogikkens væsen er også i vor egen udøvelse af pædagogikken et centralt punkt for selvkritik. Alt for ofte bliver ord som "det må du selv om" og "du har selv valgt" brugt som begrundelse for en given proces i forhold til enkeltelever, der udviser manglende selvbestemmelse, selvhjulpenhed m.v.

Frem for et humanistisk udgangspunkt for dialog bliver pædagogikken brugt til at skabe en forestilling om, at enhver er sin egen lykkes smed, og vores ansvar som pædagoger kun rækker til at opstille "konsekvenser" af en given handling. Et sådant udgangspunkt vil naturligvis skabe en fjendsk pædagogik, hvor mennesket er reduceret til et objekt der lader sig forme eller ikke forme i vores billede. Opgaven i praksis må og skal være, at vi som pædagoger formår den nærværende og ligeværdige dialog med eleven, der giver handlemuligheder fremfor begrænsninger og ikke mindst plads til refleksion over, hvad den enkelte handlemulighed indebærer af følger af positiv og negativ art. Endelig er dialogen også efter handlingen afgørende for en fælles forståelse af, hvad den enkelte ville opnå med handlingen. Kun i konfrontationen igennem dialog skabes muligheden for, at eleven vælger at handle anderledes i fremtiden, og dermed i praksis udviser i forståelse for anvendelsen af de sociale kompetencer han/hun har erhvervet.

Normer som forudsætning for i praksis at vise social handlingskompetence.

Det normative grundlag som fremlagt i Bergen i april 2006 giver en nødvendig forståelsesramme for arbejdet med normer som styrende for den måde vi som menne-

sker bør handle i forhold til andre mennesker.

Forståelsen af de sociale normer i en konsekvenspædagogisk sammenhæng skal ses som det felt, hvor den enkelte elev i handling viser en social handlingskompetence.

◆ Når "enhver bør handle ud fra, at man som individ ikke er alene i verden, men er bundet til et fællesskab" er det en appel om at være samarbejdsvillig.

◆ Når "enhver bør 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" er det en appel om at udvise respekt for andre individer.

◆ Når "enhver bør tage ansvar for sine egne handlinger, og ikke have mulighed for at pålægge andre skylden for det, der ikke lykkedes," er det en appel om at udvise ansvarlighed.

Op så videre med de øvrige almene normer opstillet i det normative grundlag.

For den enkelte medarbejder er det normative grundlag både et redskab til i en vis grad at "måle" graden af social handlingskompetence i praksis og til at regulere samspillet i elevgruppen. Normerne giver et grundlag for, med afsæt i den professionelle holdning til mere konkret at tale stil og rammer i bred forståelse. Det normative grundlag kan og bør være det vidensgrundlag, der i de kommende års udvikling af konsekvenspædagogikken giver en både konkret og operationel tilgang til social læring.

Som tilfældet var med den sociale handlingskompetence kan også normer bruges regelskabende og disciplinerende – det er blot at skifte bør ud med et skall

Den svære praksis.

Det er ofte let i teorien at opstille det "rigtige". Det svære er at få det til at fungere i praksis. Heldigvis er konsekvenspædagogikken både udviklet og tænkt i et spændingsfelt mellem teori og praksis – og det burde lette arbejdet i praksis en hel del. Det er også på mange måder en meget tilgængelig pædagogik. MEN pædagogikken er ikke mere tilgængelig, end at det stadig kræver en stor indsats at opnå den indsigt og viden der er nødvendig for at fastholde pædagogikkens humanistiske udgangspunkt.

Sosial handlingskompetanse – i ulike praktiske virkeligheter.

"Karakteren skabes, og den skabes af individet selv ud fra dets biologiske forudsætninger og gennem individets subjektive fortolkning af den ydre verden, den sociale virkelighed, og det er det, vi kalder selv-dannelse", som er en grundsætning i konsekvenspedagogikken.

Af Stein Pettersen

Den sosiale handlingskompetence er det redskap det enkelte menneske bør ha tilgang til for å kunne være en aktiv med og motspiller i den menneskelige tilværelse. Det er et nødvendig redskap for å kunne navigere i eget liv, ikke minst for å kunne handle på en måte som kan medvirke til at andre betrakter en som en selvstendig person, som i kraft av dette oppnår en anerkjennelse fra omverdenen som i mange tilfeller har en avgjørende innvirkning på ens eget fremtidige livsforløp. Om man så i situasjoner velger å ta i bruk den sosiale handlingskompetanse, eller av ulike årsaker velger å stille seg utenfor, er et valg som tilhører den enkelte.

Hvordan man arbeider med den sosiale læring med formål å fremme den sosiale handlingskompetanse, er i første rekke avhengig av målgruppe. I det følgende bringes meget ulike målgrupper frem, hvor man har erfaring fra arbeid med utvikling av sosial handlingskompetanse. Trondheim fengsel afdeling Leira, som arbeider med voksne i åpen soning, har i tillegg til å arbeide med den sosiale handlingskompetanse i arbeid og fritid, også utviklet et opplegg hvor der legges vekt på bevisstgjøring av nødvendigheten av sosial handlingskompetanse gjennom gruppesamtaler. Her legges det stor vekt på den enkelte innsattes personlige erfaringer. Opplegget gjennomføres i form av 11 temasamlinger hvor ulike elementer i 7-punktsplanen for den sosiale handlingskompetanse knyttes inn i temaene. Temaene omhandler områder som "hverdagsutfordringer", "ivaretagelse av seg selv i sosiale sammenhenger", "når en utfordring blir et problem – problembesvissthet og løsningsmuligheter" osv.¹

KrAmiMoa Stockholm, er etablert som et samarbeide mellom kriminalvården, länsarbetsnämnden og socialtjänsten i Stockholm. Målgruppen er arbeidsløse kvinner som på grunn av for eksempel tidligere misbruk eller kriminalitet, har vansker med å finne tilhørighet på arbeidsmarkedet, og som har behov for å finne og makte og beholde arbeide, eventuelt komme i utdanning. KrAmiMoa har i februar 2007 avsluttet prosjekt "Praktikbanken" hvor målet er "at öka anställbarheten för de inskrivna kvinnorna vid Moa och därigenom finna förbättrade arbetsmetoder"². Utvikling av sosial handlingskompetanse har vært et sentralt formulert mål i prosjektet knyttet opp mot hver enkelts individuelle handlingsplan, hvor manglende selv-

bestemmelse, selvhjelpnehet, ansvarlighet, troverdighet, respekt, samarbeidsvilje eller mottakelighet har vært viktige forhindringsfaktorer i kvinnes muligheter til å oppnå og beholde et arbeid. I sin evaluering av prosjektet skriver blandt annet Ramböll Management "Det som enligt utvärderarna har varit den största framgången och det största mervärdet med projekt Praktikbank är projektet innehåll och metod som bedöms ha varit mycket effektivt och målinriktat".

Kjelle videregående skole startet i 2001 en barnehage for barn fra 0 - 6 år, her var spørsmålet hvordan kunne man legge til rette for utvikling av en fremtidig sosial handlingskompetanse. Stikkord i det arbeidet ble etablering av en praksis hvor barna, i tillegg til den frie leken, skulle delta i arbeidet i hønehuset, i grønnsakshagen, i vedproduksjonen osv. Målet var å etablere en pedagogisk praksis hvor barn opplever behovet for samarbeid, nødvendigheten av hente egg og føre høner, opplevde på sitt nivå å kunne luke i grønnsakshagen, så muligheten av å lære av de voksne og dermed fremme en grad av åpenhet osv. Det ble i arbeidet lagt stor vekt på det oplevingsmessige og erfaringsmessige frem for det læringsmessige, ut fra den forståelse at det var viktig å legge grunnlaget for en fremtidig utvikling, da barn i denne alder ikke utviklingsmessig kan forventes å aktuelt oppnå en sosial handlingskompetanse. Etter første året ble det gjennomført en undersøkelse blandt foreldrene for å få deres vurderinger av den enkeltes utvikling. Både foresatte til barn under tre år, foresatte til barn i alderen 3-6 år og de ansatte i barnehagen så tydelig utvikling innen samtlige mål, verdt å merke seg var at foresatte og medarbeidere stort sett var samstemte i vurderingen av barnas utvikling.

Kan man så arbeide med utvikling av en sosial handlingskompetanse hos mennesker med alvorlig psykisk utviklingshemming, hvor man er usikker på både elevens kapasitet og om det den enkelte kommuniserer er det pedagogen oppfatter? Utvetydig ja, men det stiller en overfor utfordringer. Sosial handlingskompetanse handler i alle sammenheng om valg av handlingsalternativer om man makter å ta beslutninger på bakgrunn av egne formulerte mål (selvbestemmelse), om man innenfor de vilkår som er gitt kan bli selvhjulpne, om man innenfor rammene av de samme vilkår kan vise ansvarlighet, troverdighet osv. I Konsekvenspedagogikk er mennesket uløselig knyttet til frihetsbegrepet, at ingen er mere menneske enn andre, og at pedagogikkens viktigste oppgave er å tilføre det enkelte mennesket det

artsspesifikke, som i forhold til andre mennesker nettopp handler om å oppnå en sosiale handlingskompetanse. Jens Bay understreker at mennesket kjennetegnes av å være tenkende, villende og handlende, hvoretter han rask påpeker, at det betyr ikke at mennesket tenker, men at det kan tenke.

Tenke handler om forestillingsverden, det abstrakte utenfor en selv, å tenke handler derfor i en pedagogisk sammenheng om å ha forestillinger om de muligheter som ligger i fremtiden. Her møter vi den første utfordring i arbeidet med mennesker med psykisk utviklingshemming, hvordan tilføre et fremtidsperspektiv og dermed det tenkningen skal rettes mot?, den neste utfordring er at tenkning handler om bevissthet, og bevissthet er alltid bevissthet om noe, dvs om noe den enkelte kan begrepsgjøre og som dermed kan inkluderes i forestillingsverdenen. Når vi har en forestilling om noe, har vi også et grunnlag for samspillet med andre mennesker, som kan forstå den samme forestilling.

Det tredje forhold handler om logik, - hvordan anskueliggjøre for den enkelte sammenhengen mellom handling - konsekvens på en måte som bidrar til at logikken kommer med. Det siste ut fra den oppfatning at en forutsetning for læring gjennom konsekvenser, er at man

kjenner konsekvensene og forstår det logiske før man handler.

Hvorfor så bringe disse forhold inn, var det ikke sosial handlingskompetanse som var temaer? Jo, men sosial handlingskompetanse er et forhold mellom oss mennesker, og "Pedagogikkens anliggende er alene den sosiale, der, hvor mennesket er tilstede sammen med andre"³.

En forutsetningen for etablering av det sosiale er at vi som mennesker kan få definert en felles arena for det menneskelige samskive, og fordi vilkårene for en svakt fungerende psykisk utviklingshemmet elev og pedagogen er så vidt forskjellig, må pedagogen ta ansvar for etablering av en arena som kan gi også den psykisk utviklingshemmede mulighet til å tenke, velge, handle og oppnå logiske konsekvenser. Denne arena vil i neste omgang kunne danne grunnlag for utvikling av en sosial handlingskompetanse, innenfor de vilkår som er elevens vilkår.

¹ Egil Larsen, Gruppewirksomhet ved Trondheim fengsel afdeling Leira - småskrift nr. 1/2001

² Ramböll Management, När kunskap ger resultat—KrAmiMoa Utvärdering av projekt Praktikbanken – februar 2007

³ Jens Bay, Konsekvenspedagogikk – en pedagogikk om eksistens og social handlingskompetence s. 132

Sosial handlingskompetence som vejledningsgrundlag

Af Bodil Glad

Den sosiale handlingskompetence blev oprindeligt udviklet for at få skabt et mål/formål med den pædagogiske indsats over for eleverne. Det oprindelige formål var at få det gjort synligt hvad der var pædagogikkens mål på det personlige og sociale plan. Heri ligger så, at vi i forhold til de unge skal stræbe efter at eleverne bliver selvbestemmende, selvhjulpne osv. I arbejdet i KRAMI har man haft vanskeligt ved at sige og fastholde, at det også var målet i arbejdet med voksne. For de er jo på godt og ondt selvhjulpne og langt hen selvbestemmende osv. Her skal man have en anden indgangsvinkel, og det er, at man skal fastholde, at "de er selvbestemmende, at de er selvhjulpne", og derfor er det ikke noget de skal lære som børn og unge. Vejledningen handler så om, hvad de bruger deres ret til "selvbestemmelse" til, og hvordan de kunne bruges den anderledes for at opnå et andet resultat. Anvender man den sosiale handlingskompetence på den måde vil det vise sig, at det er et godt redskab til gennemførelse af problemorienterede vejledningssamtaler fordi den bygger på en respekt for den enkeltes eget ansvar for måden de kunne bruge deres tilværelse på.



Jens Bay kommer i dette indlæg rundt om en række refleksioner over pædagogik og de problemer, der er knyttet til, at denne faglige disciplin i moderne tid mangler et konkret genstandsfelt

Om at (gen)finde pædagogikken

Af Jens Bay

I de mange år jeg har arbejdet med at udvikle konsekvenspædagogikken har jeg konstant spurgt mig selv om, hvad pædagogik er, og hvad det burde være? Det er også blevet stillet af andre i forbindelse med formidlingen af den tanke, som ligger til grund for pædagogikken. Men spørgsmålet kan ikke besvares entydigt i lighed med psykologi, sociologi eller faktuelle videnskabelige områder som biologi, fysik og økonomi. Men set i en konsekvenspædagogisk sammenhæng er pædagogik en kunst i lighed med filosofien, og hvis udfoldelse er forbundet med alle de vanskeligheder i forhold til at finde "vejen frem" som alle andre kunstarter, der udspringer af tiden og den herskende kultur og de aktuelle eksistentielle grundvilkår i samfundet. Derfor finder jeg det er på sin plads her at tage det spørgsmål op til debat, om pædagogiske teorier og praksisser er ude af trit med de grundvilkår, som i dag er herskende i samfundet?

Spørgsmålet rejser fordi uanset om pædagogik handler om arbejdet med børn, unge eller voksne er der i dag et udtalt behov for at finde frem til en holdning og arbejdsform, som kan tage den udfordring op, som den individuelle tid er udtryk for. Ikke fordi der er noget galt med tiden, for den er som den er. Men fordi det i dag er vanskeligt at finde ud af hvad pædagogik er, da det i de sidste 30 til 40 år er blevet et ord uden et reelt indhold.

HVAD ER GRUNDEN TIL AT PÆDAGOGIK I DAG ER ET ORD UDEN ET REELT INDHOLD?

- Pædagogik er ikke længere et begreb der kan analyseres og afgrænses og diskuteres, da enhver kan lægge lige præcis det, de vil i ordet. Men det paradoksale er, at der samtidig med denne utydeliggørelse af den pædagogiske disciplin er fremvokset et stigende behov for at finde frem til pædagogiske holdninger og metoder, som kan skabe en professionel ramme for den pædagogiske indsats, hvor fællesskabet ikke helt fortrænges af individualismen. Man skal både være blind og pædagogisk tone-døv, hvis man ikke har en forståelse for den udfordring som den individuelle tid er udtryk for. I medierne præsenteres vi jo løbende for en række hverdagshistorier, fortalt af enkeltpersoner i form af lærere og pædagoger, som fortæller at det pædagogiske område udfordres af

både børns, unges og voksnes manglende fornemmelse for den sociale forpligtelse. Flere og flere af disse historier handler om uro i klasseværelserne, at disciplin er blevet et ukendt begreb, at der finder mobning sted i skolegården, at lærerne i folkeskolen oplever sig som nedslidte af børn som sætter dagsordenen ved at sætte sig selv i centrum, og at det er vanskeligt at fastholde unge og voksne i et uddannelsesforløb. Den gentagne hymne fra uddannelsesverdenen er blevet fastholdelse af de unge, og også af voksne der kan være lige så flygtige i forhold til at gennemføre et uddannelsesforløb, som de unge.

- Samtidig er det blevet en stor udfordring for den enkelte pædagog og den pædagogiske verden at finde frem til, hvad pædagogik er og burde være udtryk for. Det findes der ikke nogen entydig definition af, og derfor må den enkelte selv finde frem til sin opfattelse. Hvis man i sin søgen skulle slå op i "Nudansk Ordbog" (Politiken) oplyses det, at pædagogik handler om måden at opdrage og undervise på. Tilsvarende i "Psykologisk pædagogisk ordbog" (Gyldendal). Men sådan er det bare ikke i virkeligheden, da opdragelsesbegrebet blev forladt af professionelle pædagoger i begyndelsen af 1970'erne under påvirkning af de antiautoritære og magtkritiske strømninger, som på daværende tidspunkt prægede samfundsudviklingen, mens begrebet undervisning tilbage i 1800-tallet mere eller mindre blev henlagt til den videnskabelige disciplin som kaldes didaktik.

HVAD ER DET DER ER GÅET GALT I DEN PÆDAGOGISKE UDVIKLING?

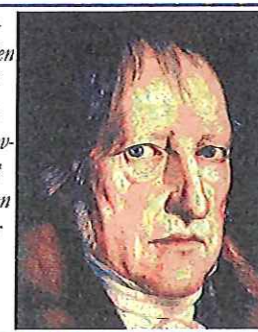
- Der er meget der er gået galt i den pædagogiske verden siden den antiautoritære periode i 1970'erne, hvor pædagoger og lærere mere eller mindre erklærede opdragelsens æra som afsluttet. Nu handlede pædagogik ikke længere om *nutiden* og *fremtiden*, men i højere grad om at appellere til individets indre natur, og undgå krav som kunne forvride den. Derfor blev tilrettelæggningen af pædagogiske processer og argumentationen for pædagogiske holdninger naturligt nok mere og mere et anliggende for den videnskabelige udviklingspsykologi. Som følge af denne videnskabeliggørelse af pædagogisk arbejde har den antiautoritære periode ifølge min tolkning været præget af en generel frygt for holdninger og af en psykologisering, som har medført, at den sociale

virkelighed med alle de krav og grænser, som den er udtryk for, ignoreres til fordel for psykologiske processer og individets autonomi i form af, at jeg gør som jeg finder rigtigt uden hensyn til den sociale virkelighed. Hvis pædagoger eller lærere greb ind i det enkelte individs udvikling, tillod sig at stille krav og satte grænser for sociale væremåder, blev det opfattet som et forsøg på at få genoplivet den autoritære tid. Skulle man vove at forstyrre individet med konkrete forventninger om en forståelse for det sociale samspils nødvendighed ville man i en antiautoritær optik blive opfattet som en reaktionær pædagog, der tilhører den forgangne "sorte skole".

- Det skal ikke opfattes som et forsvar for opdragelsen. Jeg begræder ikke opgøret med opdragelsen, som et professionelt pædagogisk genstandsområde, da den enten bygger på den forestilling, at individet lader sig forme, eller også at det udvikler sig "indefra" ud fra sine medfødte anlæg. Men uanset for-eller-imod opdragelsesbegrebet er der for mig at se umiddelbart to problemer ved at fjerne begrebet fra den pædagogiske disciplin.

- Det ene problem er, at hvis man fjerner pædagogikkens oprindelige genstandsområde uden at finde frem til et nyt, bliver pædagogikken genstandsløst. Pædagogik bliver da til et ord uden reelt indhold, og er ikke længere et målrettet begreb der kan analyseres på en rationel måde ved hjælp af historiske, kulturelle og filosofiske referencer. Der kan lægges så mange meninger ind i det, at enhver debat bliver meningsløs og ukonstruktiv. Uanset hvad man som pædagog mener om opdragelsesbegrebet, så kunne det begrundes både historisk, kulturelt og filosofisk, og derfor kunne pædagoger også have en åben diskussion om det formål og det mål, samt de holdninger og metoder som lå til grund for opdragelsesindsatsen. Men frem for alt lå der bag opdragelsesbegrebet et menneskesyn, som pædagoger måtte forholde sig til ved at tage stilling til det. Helt tilbage i modernitetens begyndelse i midten af 1700-tallet fremlagde store pædagogiske tænkere som Jean-Jacques Rousseau krav om udvikling af en pædagogik, hvor han krævede at man ikke skulle tage barnets *nutid* mindre alvorlig end dets *fremtid*. God pædagogik ville være udtryk for at finde en balance mellem de to perspektiver. Denne tanke blev senere forvansket af reformpædagoger, som byggede deres forestilling på den trossætning, at den opdragende person ikke måtte træffe dispositioner som greb ind i det en-

G.W.F. Hegel har gennem omfattende filosofi sat sine spor i både den samfundsvidenskabelige debat og i forhold til forståelsen for individets "sociale natur". Han har bl.a. hævdet, at det sociale er noget individet hele tiden forholder sig til i sin søgen efter andres anerkendelse, og derfor er det ikke kun eet blandt andre behov, men selve det behov, der afslører menneskets sociale natur



kelte individs fremtid. Reformpædagogikken havde sin opblomstring i 1920'erne, men den fik en renaissance i den antiautoritære periode i 1970'erne, og man må sige at den i dag for alvor har sejret, da den sætter sit stærke præg på pædagogiske holdninger til arbejdet med både børn, unge og voksne.

- Det andet problem er, at professionelle pædagoger i deres bestræbelser på at undgå at benytte begrebet opdragelse i stedet enten taler om socialisering, et begreb der fagligt hører hjemme i sociologien, eller også om udvikling, som ikke mindst den videnskabelige udviklingspsykologi har taget patent på. Psykologien, og i særlig grad udviklingspsykologiske tilgange til at forstå individets væremåde, har haft en så høj status for den pædagogiske selvforståelse, at man med rette kan hævde at pædagogik i nyere tid er gået hen og blevet til anvendt psykologi, og pædagoger er blevet gjort til psykologiens specialarbejdere. Problemet for pædagogikken er, at den videnskabelige psykologi traditionelt beskæftiger sig med børns udvikling og udviklingsmuligheder, og som følge af den naturvidenskabelige tradition er den primært fikseret af det enkelte individs iboende og medfødte forudsætninger, som det kan være meget vanskeligt at ændre på ved hjælp af pædagogik. For naturen – også den menneskelige – kan man strengt taget ikke gøre noget ved, og derfor skal ethvert individ have mulighed for at indgå i den sociale verden ud fra sine medfødte forudsætninger og anlæg. En opfattelse der har nået sit højdepunkt i reformpædagogikkens opdragelsestænkning, som netop bygger på at det enkelte individ skal udvikle sig ud fra sine iboende biologiske forudsætninger uden indgreb fra omgivelserne. En tilsvarende determinisme kan findes i sociologiens interesse for samfund og samfundsformationer, hvor der ikke gives plads til individualite-

ten og det frie valg, som har en høj værdi i den individuelle tid.

- Nu er det ikke mit mål at rette kritik hverken mod sociologien eller psykologien, da der er tale om to velfunderede videnskabelige retninger, som hver for sig varetager vigtige opgaver i det moderne samfund, og som også kan være støttevidenskaber for pædagogikken. Mine kritiske overvejelser handler først og fremmest om at få fastholdt, at pædagogik er en selvstændig disciplin der i lighed med sociologien og psykologien skal have et genstandsområde, der kan erstatte det forsvundne opdragelsesbegreb.

HVORFOR DET ER NØDVENDIGT AT(GEN)FINDE PÆDAGOGIKKEN

- Mit primære formål med disse kritiske refleksioner er at argumentere for, at det skal kunne lade sig gøre at finde frem til et nyt genstandsfelt for pædagogikken til erstatning for opdragelsesbegrebet, og dermed at (gen)finde pædagogiske holdninger og arbejdsmetoder med udgangspunkt i den individuelle tid. Jeg vil her på grundlag af mit mangeårige arbejde med at udvikle konsekvenspædagogikken i teori og praksis vove den påstand, - vel vidende at den vil blive mødt med en hovedrysten fra såkaldte progressive pædagogiske kredse - at social læring kunne være et sådant begreb. Det ville være logisk fordi den sociale tilværelse er et fælles menneskeligt grundvilkår, som binder os til hinanden på trods af vores individualitet. Her vil jeg henvise til, at filosofen Friedrich Hegel i sit arbejde med anerkendelsesbegrebet har argumenteret for, at det sociale er noget som individet hele tiden forholder sig til i sin søgen efter anerkendelse, fordi det sociale "ikke kun er ét blandt andre behov, men selve det behov, der afslører menneskets sociale natur". Den tyske filosof Immanuel Kant har også beskæftiget sig med det sociale i form af, at han i en af hans sjældne forelæsninger om pædagogikkens ansvar for den sociale udvikling i den tidlige modernitetsperiode understregede, at der skal opdragelse og undervisning til, som bygger på en plan og en forståelse for, at opgaven er at udvikle den menneskelige natur på en sådan måde, at mennesket bliver gjort socialt. Lidt direkte og rationelt kan man udtrykke det på den måde, at uanset vores egne følelser, oplevelser og status er vi alle "fan-

get i det sociale net", og det er vores forståelse for det, der har en afgørende indflydelse på vores individuelle udvikling.

- En sådan tilgang til pædagogisk arbejde har jeg lagt til grund for udviklingen af konsekvenspædagogikken, og det har skabt den grundlæggende opfattelse, at enhver pædagogisk aktivitet burde være udtryk for en social aktivitet, der henvender sig i en direkte og forpligtende form til individet. Dette uanset om de pædagogiske metoder bringes i anvendelse på en børneinstitution, en skole eller en uddannelsesinstitution for unge og voksne, da den sociale forståelse og være-måde er noget børn og unge individuelt skal tilegne sig, og voksne skal forholde sig til, da vi alle er tvunget til at leve og finde vores bestemmelse i den sociale verden som samfundet er udtryk for. Alternativet er at "melde sig ud af samfundet", og det er næppe et alternativ der er realistisk, da vi alle er en del af samfundet så længe vi lever.

DERFOR KAN SOCIAL LÆRING VÆRE ET ALTERNATIV TIL OPDRAGELSE

- Hvis den sociale læring gøres til pædagogikkens genstandsfelt handler pædagogik hverken om opdragelse eller socialisering, men om at tage udgangspunkt i et menneskesyn, hvor det enkelte individ opfattes som et socialt væsen der har et individuelt ansvar for sin egen udvikling og være-måde. Pædagogik handler dermed om gennem undervisning, pædagogiske processer og vejledning at skabe rammer og muligheder for at den enkelte får udviklet en *social handlingskompetence*, som skal medvirke til at styrke muligheden for at kunne udfolde sig individuelt inden for rammerne af de sociale normer, som handler om retten til at være sig selv i relation til andre. Ud fra en sådan tilgang vil pædagogik være karakteriseret ved krav og forventninger om, at den enkelte tilegner sig den viden, indsigt og forståelse, som sætter det i stand til at påtage sig ansvaret for sin egen personlige udvikling, sine egne handlinger og sine relationer til andre.

- Det vil være et konkret alternativ til opdragelsen, og samtidig vil det være udtryk for, at man som pædagog eller lærer har erkendt, at det sociale er en udfordring i lighed med de udfordringer, der er i andre lærings-sammenhænge af mere faglig karakter. Social læring skal

Immanuel Kant har som filosof beskæftiget sig med mange emner, og hans tanker har stadigvæk en stor plads i filosofien. Om pædagogik har han sagt, at den har en stor betydning for individets sociale udvikling gennem en undervisning som har til formål at udvikle den menneskelige natur på en sådan måde, at mennesket bliver gjort socialt



i en konsekvenspædagogisk sammenhæng forstås som det overordnede genstandsfelt, som gælder for alle pædagogiske aktiviteter, uanset om de henvender sig til børn, unge eller voksne. Der vil alene være forskelle på metoder. I forhold til arbejdet med børn, og i stor udstrækning også unge, skal metoderne bygge på, at de skal lære at indgå i den sociale verden på grundlag af deres individualitet, mens man i forhold til pædagogiske aktiviteter af vejledende eller uddannelsesmæssig karakter, som henvender sig til voksne, i sine metoder skal fastholde respekten for dem ved at have forventninger og stille krav om en social være-måde. Fællesnævneren ville være, at pædagogik kom til at tage udgangspunkt i nutiden, da det sociale er det som træder frem i være-måden, og med vægtlægning af fremtiden, da al læring handler om forberedelse til den, uanset om indsatsen sigter mod børn, unge eller voksne.

- Det vil gøre det muligt at se hvori pædagogisk arbejde består, og samtidig ville man kunne ophæve den traditionelle skelnen mellem pædagog og lærer, og mellem pædagogik og didaktik. Det betyder, at læreren skal være pædagog og pædagogen skal også være lærer. Men den afgørende gevinst ville være, at pædagogik fik et genstandsfelt som på en offensiv og læringsbefordrende måde kunne spille op til den individuelle tid, og blive rensset for den opfattelse, at pædagogikkens problem er, at man i den pædagogiske verden ikke længere møder "velopdragne børn og unge". Man møder alene børn og unge for hvem pædagogiske aktiviteter er udtryk for et møde med den sociale virkelighed. Opdragelse i forhold til værdisyn, som religiøse og politiske holdninger er forældrenes anliggende, mens fastholdelse af den objektive kendsgerning, at samfundet er udtryk for en social virkelighed, er et pædagogisk anliggende. Det må føre til det rationale, at pædagoger og lærere ikke skal "gå rundt og opdrage børn, unge og voksne", men fastholde en social læring som bygger på den kendsgerning at der uden

den enkeltes individuelle opfattelse findes et fælles liv, der er udtryk for en social virkelighed. Den kommer til udtryk gennem normer og regler for acceptable og uacceptable være-måder.

PROBLEMET ER AT MENNESKET IKKE LADER SIG FORME

- Pædagogens og lærerens problem i forhold til at kunne tackle den individuelle tids udtryksformer er, at de ikke længere får tildelt en formel autoritet i lighed med den kollektive tidsperiode. Autoriteten skal skabes ved hele tiden at fastholde, at en pædagogisk virksomhed handler om læring og læring i form af en kombination mellem social og faglig læring. Men det vil forudsætte, at en lærende organisation er tilrettelagt som en social organisation med klare sociale normer og retningslinjer for samspillet mellem lærere og elever, og mellem eleverne indbyrdes der har og fastholder en reference den kultur og de grundvilkår som et samfundsmedlem. Der er ikke tale om tilpasning, men om en forholde sig til acceptable og uacceptable være-måder, og derfor heller ikke om disciplinering og adfærdskorrigerende, men om at finde metoder der skaber en sammenbinding mellem individet og den sociale realitet.

- Derfor er det også et opgør med det velkendte og yndede billede på pædagogen, opdrageren eller læreren som en pottemager, der former sit ler helt fra grunden. Problemet med den holdning er, at den nye mennesketype, som er vokset frem i den individuelle tid, lader sig ikke forme, men føler og oplever sig som ubunden i sine valg og være-måder. Her må pædagogikkens mål være at fastholde det individuelle og tilføre det den sociale realitet, som samfundet aktuelt er udtryk for. Der er med andre ord tale om, at den individuelle tid fordrer at den pædagogiske verden tager udgangspunkt i individets autonomi og selv-dannelse, og som med-og-modspil til det får udviklet holdninger og metoder som har udgangspunkt i den sociale virkelighed som udgør grundvilkårene for den enkelte. Det er det, der ligger til grund for den sociale læring.

- Mere konkret vil jeg afrunde min argumentation for social læring ved endnu en gang at henvise til, at vi i konsekvenspædagogikken har gjort den sociale handlingskompetence til målet for metoderne. Gennem syv

Jean-Jacques Rousseau's navn og skrifter har på mange måder været synonym med pædagogik og opdragelse. Hans tanker har skabt begreber som barnecentreret opdragelse og fri opdragelse, og samtidig har de også skabt grundlag for den opfattelse, at pædagogens opgave kan sammenlignes med gartnerens, som ikke må gribe ind i plantens natur, men alene skal beskære og gøde den så den kan vokse sig stærk.



hovedbegreber har vi fastlagt, at målet er at skabe muligheder for, at den enkelte kan opnå en maksimal selvbestemmelse med udgangspunkt i sine vilkår, blive selvhjulpne og selvstændige, udvise ansvarlighed i forhold til egne handlinger, blive en troværdig person, som har respekt for andre, kan samarbejde og er modtagelig over for andres synspunkter og meninger. Det handler ikke om, sådan som opdragelsens mål var, at gøre en person til noget ud fra den erkendelse, at det er næppe muligt, da et individ selv gør sig til det, det er i modsætning til genstande, som vi kan bearbejde og forarbejde. Men derimod om at få fastholdt at det at handle socialt er noget der skal læres, og at læring er et pædagogisk anliggende i moderne tid, mens indlæring og adfærdsdressur tilhører den forsvundne tid.

- Gør man den sociale læring til pædagogikkens hovedanliggende vil jeg hævde at den pædagogiske disciplin kan få en ny opblomstringsperiode og dermed opnå den anerkendelse som en selvstændig disciplin, der så længe har været et behov for. For begrebet social læring - i form af samspelet mellem individ og samfund - tilsvarende "eksperimentet" i den naturvidenskabelige tilgang, som psykologien bygger på.

PÆDAGOGIK HANDLER OM EKSISTENS

- Jeg vil som en afsluttende bemærkning fremhæve, at når jeg i sin tid valgte arbejdstitlen konsekvenspædagogik for det udviklingsarbejde, der har været gennemført i teori og praksis for at finde en anden vej for pædagogikken end opdragelsen, var det fordi der ret beset burde være en klar sammenhæng mellem eksistens og pædagogik. For pædagogik handler efter min opfattelse om at

skabe optimale betingelser for det enkelte individs selvstændighed og dermed eksistens gennem læring og uddannelse. Derfor er det ikke ligegyldigt hvilken læringsholdning, som en pædagogik bygger på, og derfor handler det om at finde frem til arbejdsformer som er "følgerigtige" i forhold til den sociale virkelighed, som danner grundlag for menneskelig handlen. Efter Nudansk ordbogs oplysninger betyder "konsekvens" netop følgerigtigt, og kunsten er at finde frem til hvad der vil være "følgerigtigt" i en tid, hvor det individuelle er i centrum og de sociale normer i samfundet er under opbrud.

Pædagogikken skal være didaktikkens lokomotiv

Praksisbølgen skyller ind over alle uddannelsesområder og mange teoretikere og uddannelsespolitikere er i fuld gang med at forsøge at genoplive den forsvundne mesterlære for at finde et alternativ til uddannelsesinstitutionernes traditionelle didaktik

Af Jens Bay

Der er mange tendenser i tiden der tyder i retning af, at didaktikken i lighed med pædagogikken i disse år må igennem en omvurdering og nyorientering som en konsekvens af samfundsudviklingen og "den nye tids unge". I de seneste år har der også været mange konkrete og teoretiske tiltag for at finde frem til en didaktik, som kan rumme den moderne tids krav om at tænke undervisning og kompetenceudvikling ind i en ny læringstænkning. Her tænker jeg i særlig grad på den opprioritering af praksisorienteret læring, som efter mange årtiers voldsomme teoretisering af alle uddannelser har haft en god grobund i flere uddannelsesmiljøer inden for de seneste år. Det kommer bl.a. til udtryk ved, at der på alle niveauer fra korte til længerevarende uddannelser er en stor opmærksomhed på at få skabt grundlag for en vekselvirkning mellem undervisning og arbejde i det virkelige liv gennem praktik og praktiske øvelser.

Fra middelalderens pædagogiske arbejdsform til industrisamfundets samlebandsproduktion

Den nye praksisbølge gør sig i særlig grad gældende inden for ungdomsuddannelserne. Her er man ved at rehabilitere den mesterlære der var en karakteristisk metode ved middelalderens uddannelsesform. Uanset om målet var et blive håndværker, præst eller kunstner handlede det om at finde en "mester", som kunne bistå eleven med at lære faget, og her var ikke mindst *observation* og *imitation* en vigtig del af læreprocessen. Målet var, at "lærlingen" skulle vokse sig fri af "mesteren" ved at finde sin personlige form. I tilbageblik har de historikere, som har beskæftiget sig med middelalderens læringsform, fremdraget andre karakteristiske elementer ved den tids pædagogik, som f.eks. "fravær af graduering af lærestoffet efter sværhedsgrad, en simulat undervisning af hele lærestoffet, og ikke mindst blanding af aldersklasser". Alt det som vi i den vesteuropæiske verden forlod i forbindelse med industrisamfundets fremvækst i 1800-tallet, hvor det nye mål var at alle skulle opnå elementære skolefærdigheder som læsning, skrivning og regning. Det stillede krav om en organiseringsform, som lignede den der var fremherskende i fremstillingsindustrien.

Som en naturlig følge heraf har den traditionelle uddannelsesinstitution og skole i sin organiseringsform haft og har stadigvæk mange lighedspunkter med den arbejdstænkning som industrisamfundet var udtryk for i form af en samlebandsproduktion, hvor det karakteristiske er, at man på en produktionslinje samler ens produkter, og at alt skal køres igennem af samme vej og i samme tempo. På samme måde var og er et klassisk undervisningsforløb organiseret i form af klasser og pensum, som fortsat bygger på den grundopfattelse, at alle skal læse de samme bøger og ikke mindst rykke op i klassetrinene i samme takt. Der er ingen eller kun få muligheder for at gå hurtigere eller langsommere frem, og det vil sige at bevæge sig i cirkler, da det ville blive tolket som et problem ved individet, som dermed ville blive udsat for en psykologisering med vægt på årsager.

Fra den lineære tid til den individuelle

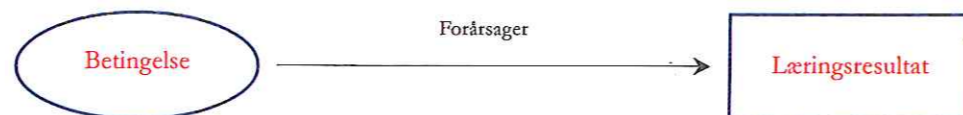
Det har været den holdning, som i mange årtier har sat sit præg på det didaktiske landskab på trods af, at alle pædagoger og lærere véd, at selv om målene og standarden i en uddannelse er ens for alle, så får alle ikke det samme ud af det. Alle resultater er individuelle fordi det enkelte individ ikke kun er modtager, men også bearbejder, personliggøre og forholder sig til den viden, som opnås gennem undervisningen. Individet lærer forskelligt og bruger naturligvis også det lærte forskelligt. Det burde der ikke være noget nyt i for hverken pædagoger eller lærere. Men det er som om at vi inden for uddan-



„Dorfschule fra 1848“, oliemaleri af Albert Anker

1: LÆREPROCESTEORI BASERET PÅ ÅRSAGSTÆNKNING

Den klassiske oplæringsteori er baseret på en udviklingspsykologisk tænkning, hvor en lærer arrangerer betingelserne for oplæringen, som igen forårsager at eleven får erhvervet kundskaber, viden og en adfærd, som kan være ham til nytte senere hen i livet. Processen kan skematisk fremstilles sådan:



nelsessektoren værger os mod at erkende, at vi ikke længere lever og virker i den kollektive eller lineære tid, hvor alle marcherer i samme takt og dermed skal følges ad med det formål, at alle skal lære det samme, og dem der ikke lærer det, som de andre lærer, kobles ud af undervisningssystemet.

Det nye er, at elevens rolle, ikke mindst i ungdomsuddannelserne, har ændret sig fra at være undervisningens objekt til at være uddannelsens subjekt. De vil på godt og ondt i højere grad end industrisamfundets unge selv bestemme, og det er enhver uddannelsesinstitution tvunget til at tage til efterretning. Hvis vi ser tidens udfordring fra elevernes synsvinkel, så kan vi konstatere, at flere og flere unge reagerer på den stadigt mere abstrakte hverdag på den måde, at de har mange forskellige aktiviteter, som både tager udgangspunkt i undervisningen, men også sideaktiviteter som viser deres manglende engagement i undervisningen. Det kan komme til udtryk ved, at de er ukoncentreret, at de falder ud af undervisningen og henfalder i en drømmetilstand, eller at de hvisker til sidemanden, råber ud i klassen og skaber uro, og til tider beskæftiger sig med noget helt andet, end det som lærerens undervisning handler om. Hertil kommer, at nogle af de hyppigste klager fra eleverne er, at undervisningen er kedelig og for en stor del kan den forekomme nok så uvedkommende. Her er en konstruktiv metode ikke symptombehandling, men en ændring af undervisningens koncept og fastlæggelse af en pædagogisk praksis, hvor læring ikke kun er et spørgsmål om faglig indlæring af stoffet gennem undervisning, men også en arbejdsaktivitet der bygger på sociale normer og grænser for den enkelte deltagers handlen.

Tiden kræver at der skabes en tydelig kobling mellem pædagogik og didaktik

I denne sammenhæng forekommer det yderst forståeligt at uddannelseseoretikere forfalder til at forsøge at genoplive den middelalderlige mesterlære, som fungerede langt op i industrialiseringsperioden. Den indeholdt ikke kun en høj grad af praksiselement som åbnede op for at "lærlingen" kunne lære gennem *observation* og *imitation*, som er vigtige elementer i enhver læringsaktivitet. Her skal jeg blot erindre om, at børn lærer i deres tidlige opvækst noget så kompliceret som et nationalsprog alene ved at

efterligne voksne, og samtidig fordi de behersker den kunst at kunne imitere andre børn og det de ser og hører i fjernsynet. Samtidig indeholdt den traditionelle mesterlære også andre vigtige elementer som personlig nærhed og social opfølgning fra den gode mesters side, som gav "lærlingen" oplevelsen af at være i centrum. Alt det, som uddannelsesverdenen ikke magter at leve op til i dag.

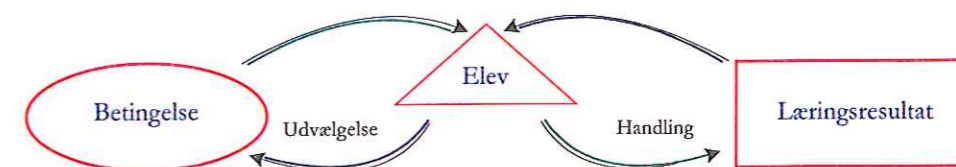
Men uanset hvad man måtte mene om mesterlæren, så er der for mig ingen tvivl om, at vi inden for uddannelsesverdenen, og i særlig grad i ungdomsuddannelserne må finde nye veje end den klassisk skolebaserede metode. Vi må erkende, at problemet er at den traditionelle opfattelse af didaktik er relativ snæver i form af, at det er lærerens opgave gennem en viden om didaktiske metoder at fortolke og omsætte de givne mål for undervisningen inden for de givne betingelser. Det er med andre ord en meget indholdsorienteret disciplin, hvor læreren primært er optaget af at strukturere læringsindholdet og ud fra det at tilrettelægge og gennemføre undervisningen i form af en klasse eller gruppebaseret praksis, hvor alle ikke kun skal lære det samme, men også kunne det samme på det samme tidspunkt. Sådan kunne det fungere i "de gode gamle dage", men virkeligheden er, at tidens unge tvinger læreren til både at skabe en pædagogisk ramme for elevgruppen, og samtidig varetage en opfølgning af den enkelte, som falder uden for gruppen. Det stiller krav om en kobling mellem pædagogik og didaktik på en sådan måde, at det i praksis fastholdes, at didaktik er en deldisciplin under pædagogikken. Forstået på den måde, at det er den pædagogiske holdning, som skal være med til at sikre, at læringen og undervisningen gennemføres i en social virkelighed, hvor den enkelte elev ikke overlades til sig selv og sin egen subjektive virkelighed og interesse. Styrken ved mesterlæren var netop, at den foruden at være praksisorienteret også udøves i en social virkelighed, hvor "lærlingen" ikke kan gøre som han har lyst til.

Didaktikken skal suppleres med en pædagogisk ledelse

Nu er der næppe mange, som tror på, at mesterlæren har fremtiden for sig, men det er lige så klart, at vi kan lære af den hvad angår at gøre ungdomsuddannelserne maksimalt praksisorienteret, handlingsorienteret og indivi-

2: LÆRINGSTEORI BASERET PÅ HANDLINGSTÆNKNING

Den konsekvenspædagogiske læringsteori bygger på den opfattelse, at det enkelte individ ikke kun modtager indlæring, men subjektivt bearbejder den viden, de holdninger og den opfattelse, som fremlægges, og dermed selv har et afgørende ansvar for læringsresultatet. Det kan skematisk fremstilles sådan:



duelt tilrettelagt. Det vil kræve, at læreren ikke kun er didaktiker eller underviser, men også leder klassen som en arbejdsgruppe der skal nå nogle mål, og hvor den enkelte vurderes ud fra sine handlinger i relation til sin medvirken til at løse opgaverne – ikke kun vurderes ud fra den handlendes subjektive interesser. Det udelukker ikke individuelt arbejde, men det kræver at dette finder sted på grundlag af en solidarisk handlen, hvilket betyder handlen inden for de rammer og med udgangspunkt i de sociale normer, som burde gælde for alle elever i en arbejdsgruppe. En sådan organisering vil være i harmoni med den nye tids arbejdsliv, men den kræver pædagogisk ledelse, ikke kun en didaktisk tænkning.

Som et konkret eksempel på en anden tilgang til didaktik end den, der anvendes i en mere skoleagtig form, hvor der lægges vægt på traditionel klasseundervisning og projektarbejde vil jeg benytte erfaringen fra TAMU. Der er tale om en uddannelsesform, som tager udgangspunkt i konsekvenspædagogikkens individuelle forståelse for den pædagogiske indsats. Derfor er alle uddannelser også individuelt tilrettelagt, og faglæreren er både "mesteren", der arbejder sammen med eleverne i forhold til løsningen af de opgaver der skal give dem den kompetence, som de opnår i uddannelsen, underviseren og samtidig den pædagogiske leder, som skal få uddannelsesgruppen til at fungere som en social enhed. Det skaber for det første grundlag for, at *observation* og *imitation* indgår som et lige så vigtigt element i denne uddannelse, som vejledning og instruktion er udtryk for i andre ungdomsuddannelser. Samtidig indgår pædagogikken som et vigtigt element i form af, at det er den der skaber grundlaget for ledelsen og sammenbindingen af uddannelsesgruppen i modsætning til mesterlæren, hvor det er den enkelte mesters individuelle holdning til den enkelte elev, som danner grundlaget for samspillet.

En didaktik på grundlag af Konsekvenspædagogikken

Det individuelle princip tilgodeses ved at uddannelserne foruden at være individuelt tilrettelagte også bygger på en løbende til og afgang. Det betyder, at en uddannelsesgruppe består af unge, som enten lige har påbegyndt en uddannelse, er midtvejs eller ved at være færdiguddannet. Samtidig åbner uddannelsen op for "svinkeærinder" i

form af muligheden for af- og påstigning undervejs med en forlængelse af uddannelsen til følge. Men det centrale er, at selv om eleverne gennemfører uddannelse i en gruppe sammen med andre unge har hver enkelt ansvaret for tilegnelse af sin kompetence ud fra de rammer og vilkår, som er gældende, og dermed reelt er et subjekt i sin egen læring. Der er fælles mål, men ikke en fælles vej og et fælles tempo og derfor er der heller ikke samme mulighed for at opnå en fiasko som i de lineære uddannelser, hvor der kun er en vej og ét tempo, som alle skal følge.

Umiddelbart er det ikke så lige til at indpasse denne didaktik i de kendte didaktiske modeller. Hvis vi skal begrebsfastsætte den er det nærmeste at sige, at der er tale om en konsekvenspædagogisk didaktik, hvor pædagogikkens menneskesyn og grundholdning udgør fundamentet for tilrettelæggelsen og gennemførelsen af læringen, mens målene for uddannelserne er fastlagt i de ramme- og indholdsplaner der er godkendt af undervisningsmyndighederne. Den pædagogiske holdning er dermed den der danner grundlaget for arbejdet med eleverne, og den personlige og sociale opfølgning af den enkelte. Det er næppe muligt at gennemføre individuelt tilrettelagte uddannelser i en form, hvor den enkelte elev på den ene side er en del af en uddannelsesgruppe og på den anden side har et individuelt projekt i forhold til at tilegne sig sine faglige og sociale kompetencer, hvis der ikke er en pædagogik der binder gruppen sammen. Lærerens udfordring er både at kunne favne det individuelle og samtidig have ansvar for ledelsen af gruppen som helhed. Kravene til læreren er en god tilrettelæggelse, hvor eleverne medinddrages som en gruppe, og samtidig en synlig respekt for elevernes individuelle bidrag i den kvalificeringsproces som en læring er udtryk for. Det er det samme, som den gode mesterlære bygger på, men den væsentlige forskel er, at indsatsen i TAMU bygger på en pædagogik i modsætning til mesterlæren der er afhængig af den enkelte mesters verdens subjektive opfattelse af hvad der er rigtigt og forkert fagligt og socialt.

Når det enkelte individ er i centrum for egen læring

En sådan uddannelsesform er et konkret alternativ til mesterlæren og samtidig er den udtryk for den pædagogik,

som op gennem mesterlærens historie har været en udtalt mangel, eller i hvert fald har det været tilfældigt om den var der eller ej. Men samtidig bygger den på den forståelse, at pædagogik må og skal være didaktikkens "lokomotiv", da en individuel tilgang til uddannelse ikke kun kræver en didaktik, som fastlægger form og indhold i undervisningen, men også en pædagogik som sætter det enkelte individ i centrum for sin egen læring.

Afslutningsvis vil jeg understrege, at der findes mange didaktiske tilgange til læring. Hovedparten af dem bygger på et udviklingspsykologisk perspektiv, og de lov-mæssigheder om den fysiske og psykiske udvikling hos mennesker som udviklingspsykologer mener kan generaliseres. Her skal jeg alene pege på modeller som "lærings-teoretisk didaktik" der både bygger på en almen og faglig didaktik, på "dannelsesteoretisk og kritisk-konstruktiv didaktik" der både bygger på en opdragelsestilgang i undervisningen og herunder ser undervisning og dan-

nelse som led i et samfundsmæssigt-kritisk perspektiv, på "konstruktivistisk didaktik" der opfatter enhver form for læring som den lærendes eget konstruktionsarbejde, og endelig "erfaringsbaseret didaktik" der tager udgangspunkt i den enkeltes egen erfaring, og lader den danne grundlag for undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse. Der kunne peges på enkelte andre didaktiske modeller, men formålet med dette indlæg er ikke en gennemgang af dem. Det er derimod at fastholde det synspunkt, at den pædagogiske ramme er medbestemmende for om det kan lykkes at overgå fra at gøre eleven til et objekt for uddannelse gennem undervisning til at være subjekt i sin egen læringsproces, hvor teori og praksis går hånd-i-hånd. Men en læringsproces, hvor eleven er under pædagogisk ledelse.

UDDANNELSE OG PÆDAGOGIK

FORMÅL OG MÅL

Det er ikke længere muligt at tænke undervisning i en lineær forstand fra „mål“ til „resultat“, hvor vejen frem alene er en god didaktik. Tiden stiller krav om både en god didaktik og en god pædagogik.

Didaktik

LÆRINGSRESULTAT

FORMÅL OG MÅL

Didaktik Pædagogik

LÆRINGSRESULTAT

Noter om bøger

Peter Kemp: "Den hvileløse tanke. Filosofiske essays". (Tiderne skifter 2007)

Da den danske filosof Peter Kemp i januar måned 2007 fyldte 70 år havde han netop udgivet bogen "Den hvileløse tanke", hvor han tegnede et billede af over 20 års filosofisk debat i Danmark. Hvis der er nogen der kan det, så er det netop Peter Kemp som i dag må betragtes som en af Danmarks betydeligste nulevende filosoffer. Det fremgår også af dette værk, hvor han gennem mere end tyve essays går ind i de filosofiske spørgsmål om eksistentielle, etiske og videnskabsfilosofiske og samfundsmæssige emner, som i den sidste del af det 20. århundrede har vist sig særligt påtrængende.

Når han er relevant at omtale her er det ikke mindst fordi at han altid har været en fremtrædende fortolker af den eksistentielle filosofi og andre tilgrænsende filosofiske og sociologiske retninger og temaer, som bør være relevante i en pædagogisk sammenhæng. Det er bl.a. kommet til udtryk gennem flere fortolkninger og udlægninger i bøger og essays af Jean-Paul Sartres filosofi. Samtidig har han en så god formidlingssevne, at han har formået at gøre vanskelige filosofiske spørgsmål til et anliggende for personer uden for de fagfilosofiske kredse.

Om værdier

Formålet med at formidle hans seneste bog her er hverken at anmelde den, eller at gennemgå de mange spændende essays. Det er i særlig grad at henvise til et af dem som handler om værdier under overskriften "Værdier som en nødløsning". Når jeg specielt vil henvise til dette essays er det fordi at jeg i arbejdet med udviklingen af konsekvenspædagogikkens grundlag altid har haft et skeptisk forhold til værdibegrebet set i en pædagogisk sammenhæng. Samtidig kan vi konstatere, at det i næsten alle pædagogiske kredse er blevet et mantra at arbejde med værdier, og dermed at en skole eller en institution skal have et synligt værdigrundlag. Jeg har hele ti-

den forfaldet til at tale holdninger for at undgå at tale værdier.

Peter Kemp indleder sit essays om værdier med at fremhæve, at han sagde ja til at deltage i et filosofisk seminar som handlede om værdier "fordi jeg derved fik en lejlighed til at forsøge at forstå værdibegrebet, der altid har været et uigennemtrængeligt morads for mig". Han skriver videre, at "jeg har læst om værdier hos mange filosoffer, men aldrig rigtig forstået, hvad de mente". Med udgangspunkt i et foredrag af den norske filosof Anfinn Stigen kredser Peter Kemp om værdibegrebet med et tilbageblik til Platon, Aristoteles, Hume, Kant, Schopenhauer, Nietzsche, Scheler m.fl. for at slutte ved Gadamer og Sartre, og man sidder som læser tilbage med den oplevelse, at værdier er et subjektivt anliggende som handler om følelser.

Derfor er spørgsmålet, som det fremhæves i bogen, om værdier kan anskues som noget, der eksisterer absolut og i sig selv. Vi oplever jo selv, at der er værdier, vi foretrækker frem for andre, således at vi kan tale om højere eller lavere værdier. Men, fremhæver Peter Kemp, at "denne præference-handling er ikke det samme som valg af værdier. Man vælger ikke selv, hvad man synes er værdifuldt. Man foretrækker en værdi, fordi man finder det værdifuldt. Jeg vælger ikke f.eks. at kunne lide naturens skønhed, jeg finder naturen skøn og foretrækker denne værdi frem for livet i et kammer". Værdier er med andre ord et subjektivt anliggende og derfor udelelige. Et billede på det er, at brød kan deles, men et kunstværk er udelelig. Som følge af, at værdier ikke er noget faktuel, men en følelse, kan et venskab og kærlighed vare ud over den andens død. Peter Kemp henhører værdibegrebets opståen til filosofen Immanuel Kant, som knyttede værdibegreb til sin moralfilosofi, hvori han skelnede mellem relativ og absolut værdi, og dermed mellem en ydre og en indre værdi. I Kants filosofi er mangt og meget centreret om menneskets værdighed og



ophøjethed som moralsk lovgiver for sit eget liv. Mennesket er i stand til at tænke, hvad det skal gøre for at være et godt menneske. Mennesket er ifølge Kant autonomt, selvstændig (i forhold til naturens love), men til gengæld underlagt sin egen praktiske fornuft.

Om holdninger

Med henvisning til Gadamer argument om at lade etikken bestemmes af det, der kan anvendes i samfundet for derved at indse, at det er samfundet, der giver etikken indhold, afslutter Peter Kemp med at sige, at "noget tyder på, at vi skal opgive værdibegrebet helt for at finde det gode liv" og "gøre det i den kunst, det er at nyde og yde, styre og lade sig styre, kort sagt i kunsten at leve".

Skal jeg udlede noget meningsdannende efter læsningen af Peter Kems essays, vil det være en understregning af tydeligere fremlagte synspunkter om, at vi skal være meget forsigtige med at anvende værdibegrebet i en pædagogisk institutionel sammenhæng, da værdier er noget som tilhører det enkelte individ, og det kan derfor ikke gøres til et kollektivt anliggende. De oplevelser der er værdifulde for mig, er ikke nødvendigvis værdifulde for andre. Det være sig i forhold til at høre et godt musikstykke, en filmsoplevelse, eller stemninger i forhold til en kunstoplevelse. Derfor har jeg i konsekvenspædagogikken også mere og mere erstattet værdier med holdninger, da holdninger ikke kun er en følelse, en oplevelse, men noget som handler om relationerne til andre mennesker og det samfundsliv som danner grundlaget for den menneskelige eksistens og dermed om de normer, som binder os til hinanden. Når jeg f.eks. hævder, at der ikke er nogen der er mere menneske end andre, er det ikke udtryk for en værdi, men for en holdning.

Så læs hans essays om "Den hvileløse tanke" og bliv mere klog på tanker, som også kan overføres til den pædagogiske verden.

Jens Bay

Etter min opfatning er det avgjørende å ha en faglig kompetanse innenfor det ”kulturområdet” virksomheten representerer, slik at man som leder har en insikt i den virkelighet praksis innenfor området er uttrykk for. Dette blandt annet fordi ledelse av mennesker er en utøvende ”kunst” hvor det, i tillegg til generelle og spesifikke lederkvalifikasjoner, også er nødvendig å ha en intuitiv forståelse for de med- og motstrømninger som eksisterer i kulturen

Konsekvenspædagogisk Forum:
er en nordisk samling af pædagoger og lærere, der arbejder med reference til konsekvenspædagogikken

Referencegruppe:
Ingemar Edström
Mona Sjögren
Marit Dahl
Thor Lindberg
Finn Karstenskov
Anders Drejer

„Konsekvens Eksistens“:
et magasin, som udkommer to gange om året med grundlæggende artikler, der er relevante set i en konsekvenspædagogisk sammenhæng

Ansvarshavende:
Jens Bay
Redaktion:
Stein Pettersen
Henrik Zobbe
Bodil Glad

Adresse:
TAMU,
Viborggade 70
2100 Kbh. Ø.
DK
tamu.info@tamu.dk