

Den øgede individualisering gør, at mange børn og unge oplever, at der ikke findes rammer og vilkår, som de kan forholde sig til i et mod-eller-medspil til deres selvverden. Det medfører, at pædagogiske virksomheder er søgende over for nogle holdninger og arbejdsformer, som dels kan favne det individuelle og samtidig fastholde fællesskabet i form af de normer og regler, som det bygger på.

Mange finder, at der i konsekvenspædagogikkens stærke vægtlægning af social læring ligger en sådan mulighed.

Indhold:	Når pædagogik gøres til teknik	Kunnskapsløftet, fra ord til handling og fælles pædagogisk forankring	Social læring og social arv	Konsekvens- pædagogikkens aktuelle status og fremtidige udviklingskraft- Interview med Jens Bay	Pædagogisk ledelse er ledelse af mennesker der leder mennesker	Noter om bøger
-----------------	-----------------------------------	---	--------------------------------	---	---	-------------------



Leder af Jens Bay

Når pædagogik gøres til teknik

Jeg har til brug for denne leder om den pædagogiske udvikling valgt at gå tilbage i tiden til den norske filosof Hans Skjervheim, der i begyndelsen af 1970'erne i flere sammenhænge rejste en kritik af den etablerede pædagogik. En kritik som desværre også er yderst relevant her godt 30 år senere. Måske endda mere relevant og påtrængende, end den var da han rejste den, og derfor skal vi ikke glemme den.

Kernen i hans kritik, som senere var med til at skabe det man i Norge kaldte "den anden front" i pædagogikken, gik kort fortalt ud på, at bag mange holdninger i den moderne pædagogik ligger den misforståelse, at pædagogik forstår sig selv som noget instrumentelt og på den måde mere bliver et spørgsmål om teknik, som bygger på naturvidenskabelige love om mennesket, end om holdninger som bygger på en humanistisk filosofi. Skjervheim mente, at fejludviklingen i den pædagogiske selvforståelse havde sammenhæng med, at man for at forstå pædagogikkens væsen har indført forskningsmodeller hentet fra den naturvidenskabelige tradition og metoder, som f.eks. benyttes når man skal forstå medicinens virkning på en fysisk sygdom.

Når hans kritik er relevant i dag er det fordi der langt ind i den pædagogiske verden har spredt sig et akademisk snobberi, hvor forskning er blevet gjort til et mantra, et kriterium for, om man er "med på vognen". I denne sammenhæng glemmer man, at pædagogik ikke bygger på en videnskab, men på praktiske handlinger i det sociale felt, hvor rettesnoren, eller den røde tråd, er almengyldige normer og ikke fysiske love, hvor vi kan hente argumenter for, hvad der er rigtigt og forkert at gøre i en pædagogisk sammenhæng. Svaret på hvad der er rigtigt og forkert er jo relativt, da det har udgangspunkt i den holdning og det menneskesyn, som ligger til grund for bevarelsen i modsætning til den kemiske proces, som indtagelse af medicin er udtryk for. Her handler det ikke om menneskesyn, men om kemi, og her skal der benyttes naturvidenskabelige og tekniske metoder for at finde ud af, hvad der virker eller ikke virker på en fysisk lidelse, da en medicinsk behandling altovervejende handler om biologiske og ikke dynamiske sociale processer.

Når det gælder pædagogik er det derfor indlysende, at den aldrig vil kunne bygge på en ren teoretisk videnskab i lighed med naturvidenskaben, herunder psykologien

som er en naturvidenskabelig aktivitet. Pædagogik udspringer i modsætning til psykologien af en praktisk interesse og en nødvendig opgave i form af, at give børn og unge de forudsætninger i form af viden og kunnen, som gør det muligt for dem at indgå i den sociale virkelighed der er en konkret virkelighed i deres hverdag. Her er det ikke ligegyldigt hvilken opfattelse man har af mennesket. Den mere tekniske og naturvidenskabelige forståelse bygger og skal bygge på et mekanisk menneskesyn, hvor mennesket gøres til objekt som kan studeres for at finde frem til lovene for den menneskelige udvikling og midler til at påvirke det. Andre pædagogiske retninger er mere biologisk orienteret, som f.eks. reformpædagogikken, og hvor antagelsen er, at mennesket skal opfattes som et bio-psykologisk væsen, der lever og udvikler sig i overensstemmelse med sine medfødte biologiske forudsætninger. Der er tale om to idealtyper i form den tekniske mekaniske menneskeforståelse, som mener at mennesket gennem en videnskabelig tilrettelagt adfærdsmodificeret indsats kan "dresseres", eller den mere bio-psykologiske forståelse hvis udgangspunkt er, at mennesket er godt fra naturens side, men på grund af samfundets autoritære indgreb får naturen ikke fri udfoldelse.

Gennem konsekvenspædagogikkens vægtlægning af den sociale læring lægges der afstand til disse teorier ud fra den konstatering, at det centrale for pædagogikken er at forstå mennesket som et individ, som lever og virker i en social virkelighed og derfor skal lære at indgå i det gennem en social læring. Et individ som ikke lader sig dressere gennem adfærdsmodificering, og som heller ikke kan undskylde sin handlinger med henvisning til sine medfødte bio-psykologiske forudsætninger.

Det betyder ikke at vi inden for det pædagogiske område skal lægge afstand til forskningen når det handler om at finde ud af de langsigtede følger af vores arbejde. Her må vi dels bøje os for det politiske ønske om løbende effektmålinger, og dels benytte dem til at foretage en løbende korrigerende af vores indsats for at sikre at den enkelte opnår en maksimal frihed inden for rammerne af det sociale fællesskab.

Kunnskapsløftet, fra ord til handling og felles pædagogisk forankring

Af Jan Svendsen, Ingeborg Lundsvoll og Tormod Haugen

Alle videregående skoler i Akershus fylkeskommune skal ha en beskrevet pædagogisk forankring som angir mål og rammer for den pædagogiske innsatsen på skolene. Strømmen og Bjertnes videregående skoler har i en innledende fase samarbeidet for å finne en felles pædagogisk referanse. Strømmen videregående har bestemt seg for å ha en pædagogisk forankring med klar referanse til Konsekvenspædagogikken.

Det er flere grunner til å velge Konsekvenspædagogikken som referanse, men den viktigste grunnen er at det i Konsekvenspædagogikkens grunnlag ikke skiller skarpt mellom faglig og sosial læring. Elevene skal utvikle seg som selvstendige individer som vurderer konsekvensene av, og tar ansvaret for, følgene av egne handlinger. Dette gjelder i fritiden, i arbeidslivet og i samfunnet for øvrig. Det er akkurat dette poenget vi på Strømmen har tatt innover oss; faglig og sosial læring må vektlegges like mye dersom eleven skal inneha den faglige og sosiale handlingskompetansen som er avgjørende for at de skal inngå som aktive bidragsyttere i samfunnet.

En annen grunn er at *Læreplanverkets generelle del* poengterer betydningen av den sosiale kompetansen, og at dette igjen understrekes i *Prinsipper for opplæringen*, knyttet til Kunnskapsløftet:

*"Sosial og kulturell kompetanse:
Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres. I et slikt læringsmiljø gis det rom for samarbeid, dialog og meningsbrytninger. Elevene får delta i demokratiske prosesser og kan slik utvikle demokratiske sinnelag, og forståelse for betydningen av aktiv og engasjert deltakelse i et mangfoldig samfunn.*

For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skolen og lærebedriften legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering. Elevene skal utvikle seg som selvstendige individer som vurderer konsekvensene av, og tar ansvaret for egne handlinger. Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet

*og i fritiden"....
(Oppl.l. § 1-2 og læreplanverkets generelle del)*

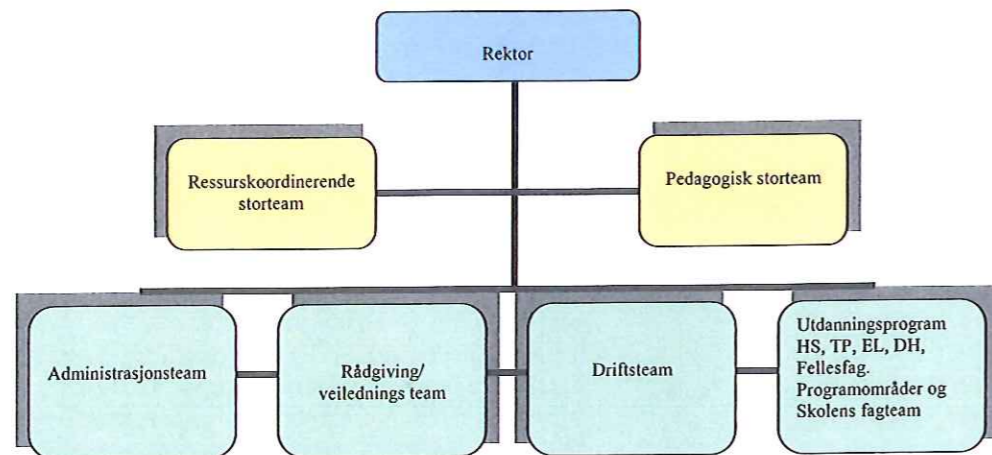
Slik vi ser det, er ikke spørsmålet om konsekvenspædagogikken er i tråd med tidsånden og med skoleutviklingen i Norge og Europa eller ikke, men snarere om hvordan den pædagogiske innsatsen i videregående skole skal profesjonaliseres og praktiseres i samsvar med tidsånden og konsekvenspædagogikken.

Rektor ved Strømmen videregående skole har hatt gleden av å kunne følge Konsekvenspædagogikkens utvikling til en helhetlig pedagogikk, uten innebygde motsetninger, fra midten av 1980-tallet og fram til i dag. Konsekvenspædagogikken har som kjent blitt utviklet i samspill med praksis helt fra starten, tidlig på 1970-tallet. Vår utfordring er å tilpasse pedagogikken til en skole som på mange måter skiller seg fra den sammenheng der pedagogikken ble utviklet. Dette gjelder f.eks. målgruppe, innhold, læreplaner, lover og forskrifter, kompetanse og ikke minst kultur.

Vi mener at en holdningsstyrt skole bør ha en så flat struktur som mulig, blant annet fordi styrende holdninger da blir tydeligere, idet de ikke kan tilskrives en tilfeldig mellomleder, men er et kjennetegn ved den kulturen som den ansatte er en del av. Vi har valgt å organisere alle ansatte i team. Vårt mål med dette, er å utvikle en arbeidsform og en kultur, der den enkelte ansatte skal oppleve støtte fra sine kollegaer i sitt daglige arbeid. Det har vært, og er fremdeles, et møysommelig arbeid, som ble satt i gang høsten 2002. Vi begynte med å organisere undervisningspersonalet i fagteam, og har etter hvert, fra 2005, endt opp med at alle ansatte er organisert i likeverdige team, der ingen er overordnet andre, men der teamene har forskjellige ansvarsområder. Dette gjelder også skolen administrasjon, som er et eget team. Unntaket er rektor, som alene utgjør skolens ledelse, etter som rektor jo også er den som er ansvarlig overfor skoleeier

Å organisere skolen i team, har altså budt på en del utfordringer. Det er nødvendig å finne fram til en balanse, som ikke kommer av seg selv. Her sikter vi til balansen mellom på den ene side å gjøre teamene selvstyrte og på den andre siden at den enkelte ansatte opplever seg selv som ansvarlig overfor det fellesskapet

Organisasjonskart for Strømmen videregående skole



hele skolen utgjør. På vår skole har vi fire forskjellige utdanningsprogram (Helse- og sosial, Elektrofag, Design og håndverk, og Teknikk og industriell produksjon, alle med sine videregående kurs), samt at vi har lærere som underviser elever fra forskjellige utdanningsprogram i fellesfag. Fellesfagene fordeler seg på språkfag, realfag og kroppsøving. Vi har organisert teamene slik at lærere med samme fagtilhørighet er på samme team. Vår utfordring er hele tiden å arbeide for at den enkelte ansatte forplikter seg overfor skolen som helhet, og knytter sin identitet primært til det å være lærer ved Strømmen videregående skole, og ikke lar egen fagtilhørighet overskygge dette.

Vi har gjort noen strukturelle grep for å bygge opp en kultur som i større grad kan understøtte arbeidet med å bygge opp en egen didaktisk praksis som har referanse til Konsekvenspedagogikken, og er forenelig med denne. Det viktigste grepet vi har gjort, er å etablere et møte som kalles Pedagogisk storsteam. Til dette møtet sender alle team representanter, og disse har ansvar for å referere tilbake til egne team. Det påhviler også disse representantene et eget ansvar for å holde fast i de pedagogiske begrunnelsene i egne team. Å utvikle en kultur med referanse til vår pedagogiske forankring, tar tid. For å kunne støtte storsteamrepresentantene i denne prosessen, legger vi vekt på at arbeidet i Pedagogisk storsteam er eksemplarisk for behandling av elevsaker i teamene.

Pedagogisk storsteam ble etablert samtidig med teamstrukturen. På dette møtet ble opprinnelig alle saker som var av felles interesse for teamene, tatt opp. Med tiden har vi funnet det hensiktsmessig å skille mellom pedagogiske og administrative spørsmål, og etablerte

høsten 2007 et eget forum for administrative saker. Pedagogisk storsteam er nå konsentrert om elevsaker som bringes fram av teamene. Sakene skal være konkrete og forberedt. Den enkelte elev blir ikke navngitt, men skal være orientert om at saken blir drøftet i Pedagogisk storsteam.

En av de utfordringene vi står overfor, er å bringe de gode diskusjonene fra Pedagogisk storsteam videre i fagteamene. Det sier seg selv at dette kan bli en utmattende oppgave for representantene på Pedagogisk storsteam, dersom de skal gjøre det alene. Vi har i denne forbindelsen også innført et personalmøte, der pedagogiske spørsmål står på dagsorden. Personalet ved Strømmen videregående skole utgjør godt over 100 mennesker. Dette er et stort forum for drøfting av pedagogiske saker, og vi arbeider fremdeles med å finne en god form på dette møtet.

Skoleåret 06/07 inngikk vi et samarbeid med Jens Bay for å gi et flertall av de ansatte på skolen et nødvendig kompetanseløft, slik at flest mulig skal kunne være med i arbeidet med å utvikle holdninger, normer og praksis, som kan være med på å gi elevene optimal faglig og sosial læring. Det er særlig innenfor områdene struktur, kultur, relasjon og interaksjon vi om dagen har et klart fokus. Skoleåret 06/07 ble avsluttet med en planleggingsdag for hele personalet der skolens pedagogiske forankring med referanse til Konsekvenspedagogikken ble presentert. Jens Bay ga deretter et foredrag om Konsekvenspedagogikken og nødvendigheten av å tenke sosial læring inn i opplæringen. Holdninger, normer og regler er et nødvendig ledd i å etablere en kultur som bygger på holdningsstyring. Sentrale elementer i den konsekvens-

pedagogiske holdning og praksis, skal sikre et prosessorientert læringsarbeid.

Deler av de første planleggingsdagene ved skolestart i august 2007, ble brukt til arbeid med holdningsstyring. I arbeidet med å utvikle struktur ble det lagt vekt på en revitalisering av teammandatet. Relasjon og interaksjon på teamet ble konkretisert ved å definere oppgavefordeling og den enkeltes ansvarsområder innenfor fire resultatorienterte hovedprosesser.

Teamene fikk deretter utfordringen "Fra pedagogisk forankring til hverdagen i klasserom/verksted". Hvordan utvikle en kultur for holdningsstyring med referanse til Konsekvenspedagogikken? For å konkretisere dette diskuterte teamene hva de kan gjøre for at elevene skal merke en forskjell i forhold til:

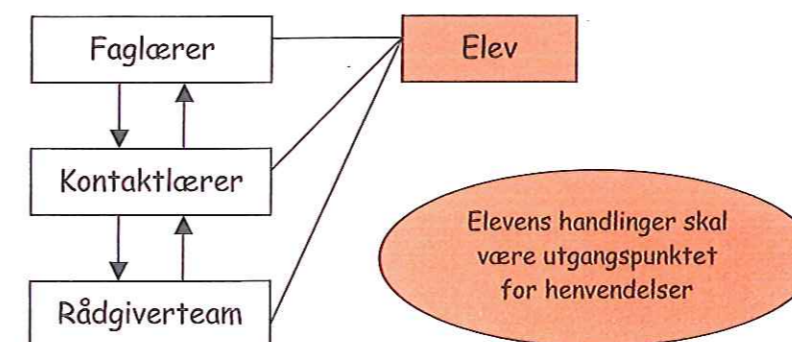
- å oppleve et personlig ansvar for læring?
- å merke at skolen har et fokus på dem?
- å møte orden og struktur fra første dag?
- at holdninger og normer skal være gjennomskuelige?
- å oppleve rask oppfølging av fravær og manglende innlevering av oppgaver?

Hensikten med dette var å gi teamene støtte i etableringen av en kultur som understøtter holdningsstyringen. Dette er ikke et avsluttet arbeid, men en prosess som må fortsette for å kunne utvikle en praksis med referanse til Konsekvenspedagogikken.

En tett oppfølging av den enkelte elev er nødvendig for å bistå eleven i hans/hennes læringsarbeid. Alle elever

har en kontaktlærer, og kontaktlærers oppgave er å støtte, ikke styre, eleven. Den viktigste metoden i dette arbeidet er veiledning gjennom samtaler. Målet er at eleven skal styrkes som subjekt i eget læringsarbeid. Eleven kan bytte kontaktlærer og kan selv ta kontakt med faglærer, kontaktlærer, eller rådgiverteam etter behov. Kontaktlærer har likevel ansvar for å holde seg orientert om elevens situasjon.

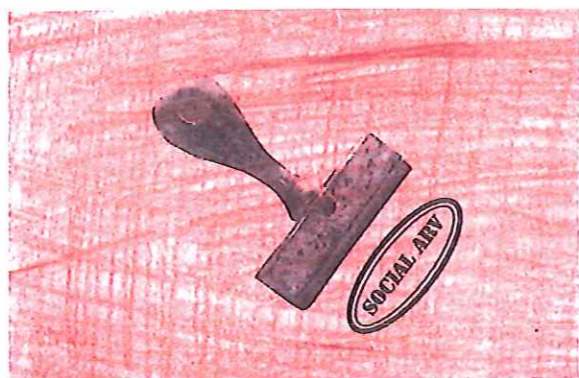
Vi arbeider mot at vår struktur skal underbygge en kultur der den enkelte ansatte opplever seg selv først og fremst som en del av fellesskapet "ansatte på Strømmen videregående skole", og forpliktet i forhold til skolens felles holdninger og normer, som er nedfelt i vår pedagogiske forankring. Vi vil fortsette å utvikle en struktur som understøtter en kultur der kritisk refleksjon over egen praksis er grunnlaget for justeringer og endringer. Spørsmålet er ikke bare om vi gjør tingene riktig, men også om vi gjør de riktige tingene. Strømmen videregående skole skal i samarbeid med Utdanningsdirektoratet utvikle en vurderingsuke for videregående skole. Vi skal lage et "glansbilde" av et område innenfor skolens virksomhet i form av et sett med tegn på god praksis. Denne beskrivelsen skal godkjennes av skolens personale. Gjennom intervjuer med elever og ansatte skal to eksterne vurderere lage et bilde av hvordan vår praksis i dag står i forhold til dette glansbildet. Vurdering av arbeid med læring av sosial kompetanse er en utfordring og vi har valgt dette som et område for vår vurderingsuke. Resultatet herfra bør kunne fortelle oss om vi er på rett vei i arbeidet med å utvikle en struktur som legger til rette for en kultur som bygger på en tilgang til Konsekvenspedagogikken.



Social læring og social arv

Social arv er kun en realitet på grund af manglende social læring

Af Jens Bay



Når vi har valgt at tage begrebet "social arv" op til en nærmere afklaring set i en pædagogisk sammenhæng, er det fordi dette begreb går igen og igen i mange pædagogiske diskussioner. Der er hos mange pædagoger og socialarbejdere der opfattelse, at børn og unges livsudvikling kan forudsiges på baggrund af deres familiemæssige herkomst, som følge af den sociale arv. Hvis undtagelser kan konstateres i form af, at et barn af f.eks. en misbruger ikke bliver misbrugere, så er det til hjælp for forståelsen herfor indført et begreb, som kaldes "mønstrebryder".

Det kan undre, at mange personer, der har deres faglige grundlag inden for de pædagogiske og sociale område, fortsat fastholder begrebet *social arv* og dette begrebs årsagsbetingede fortælling om, at børn og unge arver deres forældres sociale problemer. Men alligevel er det vel ikke helt uforståeligt, da grunden til at denne teori har fænet er, at det ville være en drøm for pædagoger, lærere og socialarbejdere, som arbejder med de socialt mest udsatte mennesker, hvis vi kunne få en sikker og valid årsagsforklaring, der kunne skabe grundlag for udviklingen af pædagogiske metoder. En socialiseringsstrategi, der bygger på den samme tilgang i løsningen af sociale ulighedspøblemener, som når vi ved hjælp af naturvidenskabelige metoder skal løse tekniske og naturbetingede problemer.

Men uanset ønsker og drømme må vi i den pædagogiske verden afvise begrebet. Det er alt for upræcist til at det kan anvendes som grundlag for udviklingen af pædagogiske metoder. Men vi må også afvise det fordi det bygger på den deterministiske holdning, og dermed på en tankegang, hvor menneskets skæbne er forudbestemt af sociale, materielle og biologiske omstændigheder, som det ikke kan gøre noget med-og-imod. En sådan tankegang er grundlæggende i strid med pædagogikkens væsen, da pædagogik i sin natur må bygge på fremtiden, på mulighederne, og derfor må den tage udgangspunkt i, at mennesket ikke kan beskrives som et fysisk objekt. Det skal i en pædagogisk sammenhæng beskrives og forstås som et ønskende, villende, tænkende og handlende subjekt, hvis tilværelse ikke er forudbestemt af hverken social arv, eller af skæbnens spil med mennesket.

Konsekvenspædagogikken bygger i langt højere grad på den opfattelse, at det sociale hverken er genetisk medfødt eller bundet til den familiemæssige herkomst, men en selvforståelse der kan læres i den sociale praksis hvis pædagogikkens genstandsområde er social læring.

Pædagogik må i sin natur bygge på fremtiden, på mulighederne, og kan ikke beskrive mennesket som et fysisk objekt

I denne sammenhæng kan vi henvise til den kendsgerning, at ingen forskere inden for de samfundsvidenskabelige og psykologiske områder vil her ved begyndelsen af det 21. århundrede kunne hævde, at de har haft held til at afdække lovene for den menneskelige udvikling. Heller ikke forskere inden for det biologiske område vil kunne hævde, at forskningen har formået at blotlægge naturlovene for den menneskelige udvikling i stil med dem, der styrer den fysiske verden. Derfor skal vi også have en forbeholdende og kritisk holdning til de mange teoretikere og ideologer, der har brugt videnskabens forskellige antagelser til at postulere, at individet er bærer af både sociale og genmæssige determinanter, der er bestemmende og grænsesættende for det enkelte menneskes udvikling. Men alligevel er det gennem disse videnskaber at politikerne gennem de seneste årtier har hentet skytset til kampen mod den *sociale arv*, og dermed har de medvirket til at cementere den opfattelse, at den er en realitet, som man inden for det sociale og pædago-

giske område må tage til efterretning. Det er for politikere gennem videnskaben blevet bevist, at børn og unge, som vokser op i en familie der er præget af sociale belastninger, overtager og viderefører disse belastninger i form af en "arv". Den politiske mission med den stærke fokus på arvelighedsbegrebet er måske en appel til den pædagogiske verden om at få skabt flere "mønstrebrydere", og det er jo et positivt udgangspunkt. Men hvis det er tilfældet, så er strategien slået fejl, da begrebet *social arv* ikke giver en forklaring på, hvorfor og hvordan sociale problemer udvikler sig, og det er heller ikke handlingsanvisende for socialarbejdere, lærere eller pædagoger.

begrebet „social arv“ giver ikke en forklaring på, hvorfor og hvordan sociale problemer udvikler sig

Tværtimod, vil jeg hævde, da det langt hen er blevet brugt som en årsagsforklaring i forhold til de børn og unge, som ikke finder socialt fodfæste, ikke får en uddannelse, og i det hele taget har vanskeligt ved at leve op til det numoderne samfunds krav om at være selvhjulpne gennem arbejde og en livslang opkvalificering. Gennem socialarbejdere og pædagoger hører man igen og igen den underlæggende holdning, at når vi i en lærings-sammenhæng ikke kan nå længere med den og den person, skyldes det vedkommendes sociale opværkstbetingelser. Her underforstået den *sociale arv*, som på denne måde gøres til en forklaringsmodel, der kan være med til at fjerne opmærksomheden fra den samfundsmæssige ulighed, og den pædagogiske verdens medansvar for at indføre børn og unge i den sociale verden og i en fremtid, som tilhører dem, og ikke deres forældre.

den familiemæssige herkomst har ikke den samme betydning som tidligere, når børn og unge skal pejle sig ind på deres fremtid

Det interessante ved begrebet *social arv* er, at det i de seneste par generationer er blevet vendt fra at være et positivt til et negativt begreb. I industrisamfundet havde det en positiv klang i den forstand, at børn og unge primært udviklede sig på grundlag af de familiemæssige bindinger, og det blev der taget hensyn til i forståelsen

for gennemførelsen af den pædagogiske opgave. Opdragelse og den klassebetingede socialisering var den afgørende metode. Det var naturligt at børn og unge fra en akademikerfamilie blev akademikere, håndværkernes børn blev håndværkere, bondens søn blev landmand og arbejdsmandens børn blev arbejdere. Men "det naturlige" er forsvundet i den individualisering, som informationsamfundet er udtryk for. Børn og unge har ikke længere noget ønske om at ligne deres forældre, og derfor har den familiemæssige herkomst ikke den samme betydning, som tidligere, når børn og unge skal pejle sig ind på deres fremtid, og derfor kan vi ikke gennem den samfundsvidenskabelige forskning, som bygger på at bevise den sociale arvs gyldighed, finde entydige grunde til, hvorfor nogle finder socialt fodfæste og andre ikke gør det. En af grundene kunne være, at den sociale prægning fra forældre til børn ikke længere er en realitet, og derfor er der for den opvoksede generation opstået et tomrum mellem deres individuelle verden og det sociale, det der er uden for subjektet. Et tomrum, der tidligere blev udfyldt gennem forældrenes sociale prægning af deres børn, og som hentede sit grundlag i den voksne verdens sociale virkelighed og vilkår. Det var det, som vi kaldte opdragelse, og som i dag enten helt er forsvundet, eller også har ringe vilkår, som følge af, at der ikke længere er en nødvendig og konkret virkelighed, som binder børn og voksne sammen. Denne udvikling har medført, at det gamle opdragelsesbegreb - som altid har handlet om at lære mennesker at opføre sig sådan, at de "kan være i stue sammen med andre" - mere eller mindre er brudt sammen.

Det ville være konstruktivt at overveje, om sociale problemer i højere grad kan tilskrives „ikke opdragelse“ end forkert opdragelse

Det er dog fortsat sådan, at den familiemæssige herkomst har en indflydelse på børn og unges uddannelsesniveau, da uddannelse dels handler om inspiration og stimulation fra det nære miljø, ikke mindst fra jævnaldrende og kammeratskabsgrupper. En sådan konstatering kan dog ikke føre til det synspunkt, at sociale problemer i skoler og frafald i uddannelsesinstitutioner, kan begrundes med, at børn arver deres forældres sociale problemer, eller at en større og større gruppe af børn og unge genetisk set

er uden for pædagogisk rækkevidde. Det kunne også skyldes, at vi i den pædagogiske verden støder på en række sociale udfordringer, som følge af, at vi ikke længere kan være sikre på, at alle børn og unge møder op på pædagogiske institutioner, skoler og uddannelsesinstitutioner med en god opdragelse i bagagen. Derfor ville det være konstruktivt at overveje, om sociale problemer i højere grad kan tilskrives "ikke-opdragelse" end forkert opdragelse. Ud fra denne opfattelse kan vi ikke finde begrundelsen i den *social arve* for, at vi ikke kan fastholde de unge i uddannelsessystemet.

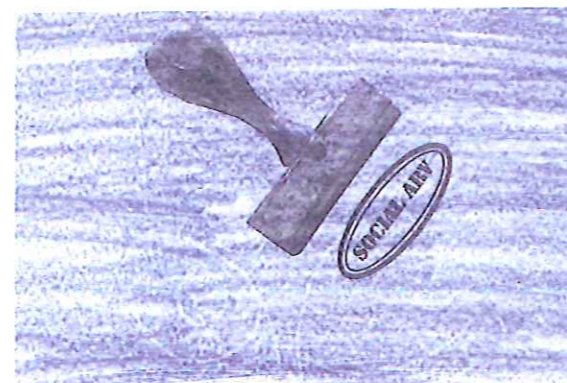
Reformpædagogikken og troen på at mennesket skal have lov til at udvikle sig ud fra sine individuelle biologiske og sociale forudsætninger

Der er for mig ingen tvivl om, at når dette begreb fortsat udnyttes som en årsagsforklaring i den pædagogiske sektor i forhold til sociale problemer, har det sammenhæng med, at ikke mindst skole og uddannelsesverdenen fortsat hænger fast i den reformpædagogiske tænkning, og dennes opfattelse af, at det enkelte menneske skal udvikle sig ud fra sine medfødte biologiske forudsætninger og sociale forudsætninger. Den logiske følge af det synspunkt er, at den pædagogiske indsats skal tilrettelægges på en sådan måde, at børn og unge skal have ret til frit at udvikle sig ud fra sine individuelle forudsætninger, og deres udvikling skal ikke styres af pædagogiske holdninger og forskrifter. Et mantra i reformpædagogikken har altid været, at det enkelte individ skal have lov til at udvikle sig i overensstemmelse med det, der er nedlagt i det fra fødslen, og derfor lægges der mere vægt på den spontane udvikling, end på en rimelig social disciplin. Naturligvis har de reformpædagogiske tanker gennem tiden været underkastet forskellige tillempninger i forhold til moderne tid, uden det dog grundlæggende har ændret det menneskesyn, som ligger bag. Den yderste konsekvens af dette menneskesyn er, at pædagogik ikke skal være indgribende i børn og unges naturlige udvikling og selvdudfoldelse med en reference til de sociale normer, som samfundsudviklingen er udtryk for.

Vedrørende de børn og unge, som ikke finder vejen ind i den sociale virkelighed, kan vi enten henvise til de medfødte biologiske anlæg, eller til den sociale arv, og håbe på at psykologien og adfærdsterapeuterne gennem deres behandlingsteknikker kan minimere skaderne for dem og for andre.

Når opdragelse ikke længere er eksisterende i sin oprindelige form, og heller aldrig igen vil blive til virkelighed, må vi sætte noget andet i stedet

Anlægger vi derimod det synspunkt, at det er fraværet af social læring og hverken genetisk fejl eller social arv der er med til at forhindre, at en meget stor gruppe af unge aldrig opnår en grundlæggende uddannelse, må vi inden for den pædagogiske sektor påtage os et afgørende medansvar. For det kunne være en følge af, at vi inden for skole og uddannelsesverdenen forsat holder fast i det reformpædagogiske tankegods, og i folkeskolen og ungdomsuddannelserne alene lægger vægten på en god didaktik i form af planlægning og formidling af det stof, som skal læres gennem undervisningen. Ansvar for læringen er i overensstemmelse med den reformpædagogiske tænkning elevens eget ansvar ud fra forestillingen om den autonome og selvforvaltende elev, med den følge, at endemålet i en sådan holdning kan blive, at eleverne groft sagt "ligger som de selv har redt". Efterfølgende kan vi i samfundsvidenskabelige analyser kalde det social eller genetisk arv. Men vi kunne også af tænkningens vej nå frem til den konklusion, at når opdragelsen ikke længere er eksisterende i sin oprindelige form, og heller aldrig igen vil blive til virkelighed, må vi sætte noget andet i stedet. Det kunne jo være, at vi i skole og uddannelsesverdenen ikke længere i vores nød skulle henvise til *social arv* i forhold til dem, det ikke lykkedes med, hvis indsatsen byggede på en ny "social kontrakt", hvor didaktikken i form af en faglig læring og pædagogikken i form af en social læring, udgjorde grundlaget. Sagen er jo, at når vi taler om *social arv* i forhold til de børn og unge, som aldrig opnår selv en basal grunduddannelse og heller ikke en videre uddannelse, skyldes det ikke manglende evner, men i højere grad et fravær af krav og forventninger herom fra forældre, pædagoger eller lærere.



Det er selvstændighed og frigørelse, som har været pædagogikkens formål siden moderniteten satte ind i begyndelsen af det 17. århundrede

Konsekvenspædagogikken er et forsøg på at gøre op med forestillingen om den autonome og selvforvaltende elev, og med den opfattelse, at læreren alene skulle være en form for konsulent. Læreren skulle i modsætning hertil både være pædagog, underviser, og samtidig være den som forestod ledelsen af den konkrete læring i uddannelsesgruppen. Derfor taler vi heller ikke om ansvar for egen læring, sådan som reformpædagogerne i den danske skole og uddannelsesverden har adopteret dette begreb. Vi må i højere grad tale om medansvar for egen læring ud fra den betragtning, at man i en lærings-situation aldrig kan nå længere end lærerens didaktiske kapacitet rækker, og eleven vil medvirke til. Undervisning er læring og det er i denne sammenhæng udtryk for en tvang, hvor både læreren og eleven er med til at sætte dagsordenen. Eleven er på den ene side et objekt for læringen og dens mål, og træder samtidig frem som et subjekt med al den modstand og modvilje mod læring, som skaber nødvendigheden af en pædagogisk tænkning. Følgen er, at vi gennem den konsekvenspædagogiske arbejdsform lægger vægt på at det enkelte individ opfattes og forstås som et menneske, der har et subjektivt ansvar for sine handlinger og deres konsekvenser. Det betyder, at vi i en pædagogisk sammenhæng bevægede os væk fra frygten for at gøre eleven til et objekt for den faglige og sociale læring, tilrettelagt af læreren, som i år-

ter har været udpræget i den reformpædagogiske verden. Det er eleven der skal udsættes for en læring for at kunne opnå en faglig og social kompetence, og dermed en selvstændighed og frigørelse, som har været pædagogikkens hovedformål siden modernitetsperioden satte ind i begyndelsen af det 17. århundrede. Men med begreber som social og genetisk arv er forståelsen for pædagogikkens indflydelse og rækkevidde blevet stærkt reduceret.

I skolen og klasseværelset er der brug for både medspil, når det handler om den faglige læring, og et kvalificeret modspil når sagen er social læring

Når vi ikke kan tale om *social arv* i form af en årsagsforklaring i forhold til de børn og unge, som vi ikke få fanget op, så må vi i stedet for i uddannelsesverdenen forholde os selvkritisk til de holdninger og metoder vi anvender. Det kunne være vi fandt grundene her. Vi kan ikke ensidigt henvise sociale problemer til at være forældrenes ansvar, og dermed til at være et spørgsmål om arv. Der er også noget som hedder pædagogisk ansvar. Derfor må vi også gøre op med den forestilling, at eleven skal styre sin egen læreproces og selv sætte den sociale dagsorden i skolen og i klasseværelset. Her er der brug for både medspil, når det handler om den faglige læring, og et kvalificeret modspil når sagen er social læring. Gennem en sådan kritik og holdning ligger forudsætningen for at få skabt grundlag for nogle ægte læreprocesser, hvor didaktik og pædagogik befordrer hinanden. I modsat fald vil vi fortsat blive præsenteret for samfundsvidenskabelige undersøgelser, der viser, at danske skoler og uddannelsesinstitutioner er offer for børn og unges *social arv*. Det kaldes årsagsforklaring og en sådan bygger på determinisme og skæbnetro.

Konsekvenspædagogikkens aktuelle status og fremtidige udviklingskraft

Samtale med Jens Bay om baggrunden for pædagogikkens popularitet, udvikling, forholdet til opdragelsen, eksistentialismen og social læring.

Af Stein Pettersen

Enhver der i hverdagen er tæt på Jens Bay får en oplevelse af, at interessen i Norge, Sverige og Danmark for konsekvenspædagogikken aldrig har været større end i disse år. Det har naturligvis sammenhæng med udgivelsen af bogen om "Konsekvenspædagogik – en pædagogik om eksistens og social handlingskompetence", som blev udgivet af Borgens Forlag i årsskiftet 2005/2006. Den giver en grundig indføring i pædagogikkens grundlag, filosofiske ståsted og billeder på en metodisk tilgang ved brugen af den. Det har skabt en større forståelse for, hvad det er Jens Bay vil med "sin" konsekvenspædagogik, som han lagde grunden til allerede i 1982 med "På vej mod Konsekvenspædagogik", som ligeledes blev udgivet af Borgens Forlag.

Den omfattende interesse for bogen ses ikke mindst ved, at den på mange pædagogiske uddannelser er blevet gjort til en obligatorisk lærebog, og den store efterspørgsel på Jens Bay's nærvær, som vi kan konstatere at der er på uddannelsesinstitutioner, kurser og konferencer. Det interessante er, at selv om pædagogikkens praktiske del er udviklet i TAMU gennem inspiration i arbejdet med personlig og socialt belastede unge, så har interessen for den spredt sig til ordinære ungdomsuddannelser, grundskoler og endda til børnehaver. Der er ingen tvivl om, at konsekvenspædagogikken i dag har fået en større gennemslagskraft end på noget andet tidspunkt.

Tiden er derfor inde til gennem dette interview at få nogle refleksioner og analyser fra Jens Bay om hans vurdering af konsekvenspædagogikkens aktuelle status, begrundelserne for den store interesse, den videre udvikling og frem for alt pædagogikkens fremtidige position. Hvordan ser han på det.

- Jens Bay, det er nærliggende her indledningsvis at spørge dig om, hvorvidt du, som ryggerne siger, er på vej med en ny bog?

- Det er lige så nærliggende blot at sige, at naturligvis er jeg det, men det véd jeg godt ikke er et tilstrækkeligt svar. Jo, jeg har i perioder taget skridt til at få skrevet en opfølgning på bogen om konsekvenspædagogikken. Men som du véd, så er der så mange konkrete og praktiske

opgaver der skal løses i hverdagen, når man er chef for et skolesystem som TAMU. Nødvendige og spændende opgaver, og samtidig har interessen for konsekvenspædagogikken også gjort, at jeg har været til rådighed for ikke mindst de skoler og uddannelsesinstitutioner, som har vist vilje til at ville gøre pædagogikken til deres reference i forhold til løsningen af uddannelsesmæssig og pædagogiske opgaver. Det gør, at tiden til at skrive på en ny bog er noget som jeg skal tilkæmpe mig. Der er dog ingen tvivl om, at jeg får det gjort inden for en overskuelig tid, da jeg personligt ønsker at udbygge den del i bogen om konsekvenspædagogik som handler om social læring.

Individualisering og pædagogik

- Der er i de sidste to år blevet udviklet og gennemført introduktionskurser i Danmark, Norge og Sverige, samt pædagogiske lederkurser og sidst er du i gang med at udvikle en model for hvordan pædagogiske vejledere kan blive opkvalificeret til at løfte den opgave det er at være vejledere for dem, der har valgt at arbejde med konsekvenspædagogikken. Samtidig er der flere virksomheder i både Danmark, Norge Sverige som ønsker at have deres professionelle reference til konsekvenspædagogikken. Det kunne derfor være interessant at få et billede af hvordan du ser på den udvikling der aktuelt er med udgangspunkt i pædagogikken. Kort sagt, hvad er dine observationer, opfattelse og vurdering af det, der foregår?

- Jeg er nok ikke den nærmeste til at kunne give et troværdigt svar på dette spørgsmål. De nærmeste til det er nok dem, der er søgende og efterspørgende over for at tilegne sig en forståelse for pædagogikken. Skal jeg alligevel sige noget om det, så tror jeg at interessen er udtryk for, at vi her i indledningen til det 21. århundrede står i en situation hvor mange mennesker, og ikke mindst mennesker der arbejder med mennesker er søgende over for holdninger og måske et værdisyn, som kan medvirke til at skabe oversigt og helhed i en tid, som udvikler sig i en mere og mere individualistisk retning. Denne individualisme præger ikke mindst det pædagogiske område, hvor man arbejder med den nye tids børn og unge, der er født ind i og vokset op i spændet mellem den kollektive tid, hvor fællesskabet havde en betydning, og den individuelle tid, hvor fællesskabet er blevet stærkt nedtonet.

- Den øgede individualisering gør, at mange børn og unge oplever, at der ikke findes rammer og vilkår, som de kan forholde sig til i et mod-eller-medspil til deres selvverden. Det medfører, at pædagogiske virksomheder er søgende over for nogle holdninger og arbejdsformer, som dels kan favne det individuelle og samtidig fastholde fællesskabet i form af de normer og regler, som det bygger på.

Denne individualisme præger ikke mindst det pædagogiske område

Mange finder, at der i konsekvenspædagogikkens stærke vægtlægning af social læring ligger en sådan mulighed. Samtidig kan jeg konstatere, at mange lærere og pædagoger er på vej ud af den antipædagogiske periode, som voksede frem i 1970'erne, som ikke mindst var et opgør med opdragelsen. Det har skabt usikkerhed om hvad pædagogik er og skal være udtryk for. I denne sammenhæng tror jeg at mange finder, at konsekvenspædagogikkens vægtlægning af social læring er et godt alternativ til opdragelsesbegrebet set i en professionel sammenhæng.

- Efter min opfattelse bliver konsekvenspædagogikken stadig tydeligere, mere nuanceret og mere præcis. Den er blevet mindre målgruppe-specifik, men dermed også mere overordnet ved at den beskæftiger sig med grundlaget og forudsætningerne for menneskets læring, frem for de specifikke udfordringer mange unge i samfundets randzoner er udtryk for. Sådan som jeg opfatter det favner pædagogikken bredere i dag end tidligere og dermed i et større perspektiv. Det gør den mindre målgruppe-specifik og kan dermed anvendes af en bredere gruppe af pædagoger, men vil dermed også i større grad udfordre og provokere den pædagogiske verden. Det gælder både dem som forholder sig til en behavioristisk forståelsesramme, den traditionelt progressive pædagogik, men også de som hævder at være eklektiske, som fastholder en pædagogisk pluralisme. Alle disse grupper vil vel lettere kunne tage afstand fra konsekvenspædagogikken. Hvor meget kritik har det været af konsekvenspædagogikken enten i en direkte eller indirekte forstand, og hvad bunder den i når den kommer?

- For mig har drivkraften i udviklingen af pædagogikken aldrig været at få opbygget en pædagogik, som passede til en bestemt målgruppe. Mit menneskesyn er, at der ikke findes særlige grupper, som har et særligt behov.

Det er en teknologisk tilgang til at forstå mennesket, og en sådan er fjern for mig. Nej, drivkraften har derimod været, at få udviklet en pædagogik, der kan være et svar på de nye betingelser, som frisætningen af individet er udtryk for. Den rammer ikke kun de socialt udsatte, men er blevet vilkårene for den generation, der er født i den sidste tredjedel af det forrige århundrede. De er i større udstrækning end forældregenerationen blevet henvist til selv at skulle finde vejen ind i den sociale virkelighed. I forhold til denne opgave er de henvist til at hente hjælp hos forældre, jævnaldrende og i den pædagogiske verden. Det er gået op for nogle pædagoger og lærere og ikke for andre. Men hvis børn og unge ikke får den hjælp, vil de vokse ind i den sociale verden ud fra egne og i stor udstrækning fra kammeratskabsgruppens betingelser. Det er tidens vilkår, og derfor har de unge, som vi kalder tilpasningsvanskelige, ikke et særligt pædagogisk behov, men stiller blot mere tydelige krav om holdninger og arbejdsformer, hvor det fastholdes, at de skal lære at være en del af det sociale fællesskab.

Mit menneskesyn er, at der ikke findes særlige grupper, som har et særligt behov

Hvis pædagogikken kun kunne anvendes i forhold til en bestemt målgruppe, var der enten tale om pædagogik som led i en behandling, eller også om terapi. Jeg er ikke modstander af hverken behandling eller terapi, men konsekvenspædagogikken er ikke et instrumentelt værktøj som kan eller skal benyttes i disse sammenhænge. Det er klart, at sådanne synspunkter udfordrer og provokerer den del af den pædagogiske verden, som har gjort pædagogik til anvendt psykologi, og som ikke skelner mellem hvornår der er tale om læring, behandling eller terapi. Det hele rodes sammen på en ufaglig måde.

- Om de tager afstand fra konsekvenspædagogikken eller ej véd jeg reelt ikke. For der har ikke været en massiv kritik af konsekvenspædagogikken, og jeg tror det hænger sammen med, at pædagogikken i dag er grundig beskrevet, og en kritik forudsætter at man fordyber sig i den. Der er naturligvis pædagoger, som får kuldegysninger blot ved at høre begrebet "konsekvens", da deres forståelse måske er, at man kan sætte lighedstegn mellem konsekvens og straf. Den indirekte kritik er dermed

mere gået på begrebet konsekvens, men også, at pædagogikken i ekstrem grad anlægger et individuelt syn, som kritikere tolker som, at vi mener at enhver er sin egen lykkes smed. Modsat er der også nogen, der mener, at pædagogikken har et sociologisk mekanisk udgangspunkt, hvor samfundet er "fjenden". Både de progressive og traditionalisterne glemmer, at jeg med denne pædagogik forsøger at forsone individpædagogik med socialpædagogik, og dermed fremhæver individets frihed samtidig med, at jeg understreger, at det sociale sætter grænser for friheden. For mig handler socialpædagogik om metoder der sigter mod at det enkelte individ opnår en læring, som gør det muligt at kunne tolke, forstå og indgå i det sociale fællesskab, hvor mennesket står i dialog med andre mennesker, og hvor rettesnoeren er almengyldige normer.

Eksistentialismens betydning

- Det har slået mig, at i bogen om konsekvenspædagogikken, i artikler og ikke mindst i dine forelæsninger er referencen til den eksistentialistiske filosofi blevet tydeligere og tydeligere, men også mere og mere nuanceret i form af en større præcisering af hvilke dele af den eksistentialistiske filosofi der udgør referencen for pædagogikken. For de fleste af os, som ikke har en fagfilosofisk tilgang til den eksistentialistiske filosofi, opfattes ikke fællesskabstænkningen som det der er mest fremtrædende i eksistentialismen, derfor spørgsmålet hvor henter du fællesskabstænkningen fra?

- Nu er det sådan, at konsekvenspædagogikken har hentet sin inspiration fra mange filosofiske tænkere. Eller sagt på en anden måde, så har målet været, at få udviklet en pædagogik på grundlag af en humanistisk forståelse, hvor menneskets frihed er i centrum, og ikke en positivistisk, hvor mennesket ses som et naturprodukt i lighed med andre objekter i naturen. I denne sammenhæng har jeg langt tilbage kastet min filosofiske kærlighed på den eksistentielle filosofi. Det gjorde jeg endda længe før jeg interesserede mig for pædagogik som en faglig disciplin. Min interesse har været den europæiske filosofiske tradition, og her er det ikke til at komme uden om eksistentialismen. Derfor har filosoffer som Kierkegaard, Heidegger, Jasper, Husserl og Sartre haft min store interesse, da de hver for sig udtrykker spændende tanker om eksistens, om det at være til som et individ, der ikke er forudbestemt. For mig handler pædagogik om eksistens, om det at blive rustet til at kunne leve og fungere på

grundlag af de eksistentielle vilkår, som tilværelsen er udtryk for, og derfor har det været naturligt for mig at udvikle en pædagogik på baggrund af den eksistentielle filosofi.

Målet har været, at få udviklet en pædagogik på grundlag af en humanistisk forståelse

- Der har naturligvis været andre filosoffer, som har været en inspirationskilde. Uden at komme ind på alle, så vil jeg fremhæve Hegel, Kant, Marx, Marcel, Natorp og Wittgenstein. Men en af frontfigurerne har været Jean-Paul Sartre, som i en konsekvenspædagogisk sammenhæng har været symbolet på tilhørsforholdet til eksistentialismen. Ikke mindst som følge af, at han mere end andre filosoffer må opfattes som en socialfilosof, som vovede at gøre friheden og individets frie valg til et kernepunkt i sin filosofi. Stik imod alle de synspunkter, der har præget det forrige århundredes opfattelse, hvor mennesket blev reduceret til et ufrigt væsen der var styret af indre eller ydre kræfter som det ikke havde indflydelse på. Gennem Sartres frihedsfilosofi, som har været meget udskældt i akademiske kredse, har vi fået forståelsen for, at mennesket vælger og er ansvarlig for sine valg fordi handlingen ikke kan reduceres og forklares med henvisning til en ydre årsag. Mennesket vælger, og er ansvarlig for sine handlinger, fordi det hverken kan give generne, samfundet, historiens eller barndommens misrøgt skylden for en handling i en konkret situation. Der er noget opløftende i den forståelse, ikke mindst i en pædagogisk sammenhæng, som burde handle om at fremme og styrke individets myndiggørelse, og ikke en umyndiggørelse.

- Der hvor jeg lægger afstanden til den eksistentielle filosofi er ved at fremhæve, at det er indlysende, at der i en pædagogisk sammenhæng skal lægges vægt på, at man ikke kan tænke individ uden om fællesskabet, og på den anden side er fællesskabet utænkeligt og uforståeligt uden relation til fællesskabet. Det er netop gennem spændingen mellem individ og samfund, mellem det subjektive – hvad vil jeg – og det objektive – hvad har jeg mulighed for, at det sociale udvikler sig. Det er denne tænkning og

forståelse som er forudsætningen for at kunne forstå nødvendigheden af konsekvenspædagogikkens vægtlægning af social læring. Den har med andre ord udgangspunkt i det subjektivt individuelle og grundlag i de objektive almene normer, som udgør rammen for fællesskabet. Denne holdning kan jeg ikke adressere til bestemte filosoffer, men jeg kan sige at både hos Marx, Hegel, Kant og den ældre Sartre kan man spore sådanne tanker. Kunsten er så at omforme dem eller indtænke dem i en pædagogisk sammenhæng der passer til vores tid, da filosofi ikke er pædagogik, og pædagogik ikke er filosofi. Det er det eneste, som jeg har gjort med konsekvenspædagogikken.

Opdragelse, pædagogik og social læring

- Den måske største ændring i pædagogikken kom i opgøret med ideen om den professionelle opdragelse, hvor den sociale handlingskompetence tager pladsen som pædagogikkens genstandsområde. I forlængelsen af dette har du arbejdet meget med de sociale normer, som efter min forståelse er de som giver indhold til hvad social læring skal handle om. Kan man hævde at normer har samme betydning for den sociale handlingskompetence som værdier har for opdragelsen? Og opfølgende, hvordan finder du frem til de generelle sociale normer, herunder hvordan kan du sikre at de generelle sociale normer både holder i forhold til pædagogikkens filosofiske grundlag og er i overensstemmelse med en bred samfundsmæssig forståelse?

- Der har været mange meninger om mit "korstog" mod opdragelsen. Derfor vil jeg også understrege, at jeg vel i dag ikke lægger den samme afstand til opdragelsen, som jeg tidligere har gjort. Det er dog fortsat min mening, at opdragelse og pædagogik ikke har noget med hinanden at gøre, og derfor er jeg fortsat enige med de antiautoritære pædagoger, som i slutningen af 1970'erne og ikke mindst i 1980'erne lagde afstand til opdragelsesbegrebet. Det var i øvrigt en bølge der, som så meget andet, startede i Tyskland, og spredte sig både nord- og sydover i Europa i forbindelse med postmodernismens opgør med modernismen. Postmodernismen repræsenterede den yderste konsekvens af en hedonistisk livsholdning, hvor øjeblikkelig behovstilfredsstillelse var et ledende princip, og hvor værdier og holdninger alene var et subjektivt anliggende. De postmodernistiske opløsningstendenser dannede basis for en modpædagogik i forhold til modernismens tro på opdragelse, som blev radikaliseret gen-

nem pædagoger, der fandt at deres opgave var at skabe en antipædagogik. De forfægtede den tese, at opdragelse var et negativt træk i menneskets frie tilværelse, og normer og regler var med til at forkrøble individet, og derfor skulle opdragelsen afskaffes.

- Jeg mener i modsætning hertil, at opdragelsen – uanset hvor vanskeligt og umuligt det måtte være at gennemføre – er et familieanliggende, da opdragelse handler om værdier, og værdier er noget subjektivt i form af, hvad der individuelt sættes pris på, hvad tror jeg, tror jeg på Jesus, Gud eller Muhammed, eller hvilken politisk holdning skal jeg have, og sådan kunne man fortsætte. Disse værdispørgsmål er ikke et pædagogisk anliggende. Der hvor jeg forsøger at gøre en forskel med konsekvenspædagogikken, set i forhold til andre pædagogikker, er, at når jeg fjerner opdragelsen sætter jeg social læring ind som et genstandsområde, og gør social handlingskompetence til et mål. Andre pædagogikker, som også har fjernet opdragelsen, taler om udvikling og har langt hen gjort pædagogik til anvendt psykologi, da udvikling fagligt set er psykologiens anliggende.

Når jeg fjerner opdragelsen, sætter jeg social læring ind som et genstandsområde, og gør social handlingskompetence til et mål

- Når jeg så gør social læring til pædagogikkens genstandsområde tvinges jeg også til at udvikle og arbejde med normer, der er så generelle, at de gælder for alle. Det kan man jo gøre på mange måder, men primært gennem tænkning og ud fra den forståelse for, at mennesket er et subjekt der lever og fungerer i et fællesskab, og kun kan det. De normer, der er udviklet som grundlag for konsekvenspædagogikken, tager netop udgangspunkt i den sociale handlingskompetence. Som billede på det vil jeg sige, at der i vores samfund hersker den opfattelse, at et hvert menneske skal stræbe efter at være selvbestemmende, være selvhjulpne og udvise ansvarlighed, blot for at nævne tre vigtige begreber i konsekvenspædagogikken. Hvis det er almene forventninger, så er det normer, og så danner de grundlag for den sociale læring, og dermed for pædagogikkens grundlag. Der er næppe nogen som vil påstå, at det burde være en norm, at mennesket skal være selvudslættende, være ubehjælpelig og være uansvarlig. Jeg mener dermed, at man sag-

tens kan omforme de syv punkter i den sociale handlingskompetence til normer, som ville få en bred samfundsmæssig opbakning, da det modsatte af dem ville være samfundsopløsende. Samtidig er de i fuld overensstemmelse med det menneskesyn som konsekvenspædagogikken er udtryk for.

- Du lægger vægt på at mens holdninger handler om hvordan man betragter mennesket, med andre ord om menneskesyn, handler normer om retningslinjer eller forventninger til hvordan den enkelte bør handle i det sociale fællesskab, og regler er bestemmelser for hvad man ikke kan gøre. Vilkår forstår jeg som de forudsætninger som må være til stede for at den enkelte skal have anledning til at deltage i det sociale fællesskab. Kan du uddybe hvordan du ser på forholdet mellem holdninger, normer og vilkår og frem for alt, hvordan man kan arbejde for å omforme de generelle sociale normer til normer tilpasset den enkelte virksomhed?

- Din fortolkning af forskellene på holdninger, normer, regler og vilkår er naturligvis rigtig. Set i en konsekvenspædagogisk forståelse er normer som sagt det, der binder os sammen, og som gør fællesskabet muligt. Uden forståelse for, at der findes normer, findes der heller ikke fællesskab, og det er vel et af tidens store problemer her i den individuelle tid at normer er blevet stærkt nedtonet. Et problem både set i et samfundsperspektiv og et pædagogisk perspektiv. Derimod er regler, det gælder delvist i den pædagogiske verden og i særdeleshed i en samfundsmæssig forstand, blevet mere og mere toneangivende i forhold til regulering af menneskets adfærd, som teknokrater kalder handlinger. Jeg mener selvfølgelig, at enhver pædagogisk virksomhed, som vil arbejde med konsekvenspædagogikken, skal finde sit normative grundlag i de syv begreber, som udgør den sociale handlingskompetence. Det uanset om man arbejder med børn eller unge.

Når pædagogikken vælges

- Til trods for den stadig voksende interesse blandt pædagoger for konsekvenspædagogikken, kan det virke som der kan være langt mellem hver virksomhed som magter at løfte opgaven med å udvikle en fælles pædagogisk praksis med reference til Konsekvenspædagogik. Skyldes dette at det fortsat er vanskeligt at forpligte sig til en fælles tankning, eller er Konsekvenspædagogikken vanskelig at føre nd i praksis? Som en opfølgning: hvad er efter din opfattelse afgørende hvis man ønsker å starte et udviklingsarbejde base-

ret på Konsekvenspædagogik ?

- Jeg kender mange eksempler på, at konsekvenspædagogikken med et positivt resultat er blevet gjort til en fælles reference for den pædagogiske indsats, og du var jo selv et af dem, da du var rektor på Kjelle Videregående Skole. Jeg kunne også henvise til det seriøse udviklingsarbejde, der i øjeblik foregår på Strømmen og Bjertnes Videregående skoler, for ikke at glemme engagementet i pædagogikken i Leira Fængsel.

En pædagogisk holdning er en rettesnor for hvordan vi skal forholde os til eleverne og til hinanden for at kunne gennemføre en professionel indsats

Uanset hvad for en pædagogik, man måtte vælge som referencegrundlag, er det en vanskelig proces at få skabt en fælles pædagogisk platform, da det stiller krav om, at den indtænkes i den virkelighed, som en virksomhed er udtryk for. Derfor findes der ikke en færdig udviklingsmanual, som kan overføres fra den ene til den anden virksomhed. Jeg oplever, at flere og flere lærere og pædagoger finder det nødvendigt at forpligte sig i et fællesskab og erkender, at en fælles reference ikke betyder, at alle skal tænke og handle på samme måde. En pædagogisk holdning er en rettesnor for hvordan vi skal forholde os til eleverne og til hinanden for at kunne gennemføre en professionel indsats ud fra en forpligtende pædagogisk holdning. At det er en stor udfordring for en skole eller institution at overgå fra en individualistisk faglig forståelse til en fælles holdning hersker der ingen tvivl om, og heller ikke at netop konsekvenspædagogikken stiller store krav til ledelse og medarbejdere som følge af det helhedssyn, den er udtryk for.

Konsekvens og adfærdsmodifikation

- Du var allerede i forbindelse med dannelsen af Konsekvenspædagogisk Forum i 1996 bekymret for at konsekvenspædagogikken kunne blive gjort til en adfærdsmodificerende metode, er dette en bekymring du fortsat har, og ber til sidst, hvad er dit bud på hvordan man i det daglige kan modvirke en sådan udvikling?

- Det har under hele udviklingsperioden ligget snublende nært for mange, at sætte lighedstegn mellem konsekvenspædagogikken og adfærdsmodificeringen. Måske fordi der her er tale om to pædagogikker, som har gjort det til en væsentlig opgave at skabe en helhedspræget tænkning på den pædagogiske udfordring. Det er der ikke så mange andre teoretikere, der har gjort. Samtidig er udfordringerne i det pædagogiske arbejde så store, at mange pædagoger og socialarbejdere har haft en drøm om, at der kan udvikles tekniske metoder, der på en effektiv måde kan sikre en adfærdsmodificering, eller blot har en idé om, hvad svaret på udfordringerne kunne være. Her er valget efterhånden for mange blevet til et valg mellem adfærdsmodificering eller konsekvenspædagogik. Der findes ikke så mange andre muligheder i dag, da de fleste pædagogiske retninger alene handler om metoder, og ikke

holdninger. Her skal vi huske, at pædagoger ofte er meget metodefikseret, eller værktøjsorienteret.

- Jeg sidder stadigvæk med frygten for, at konsekvenspædagogikken gøres til et redskab i en adfærdsmodifikation, og jeg har også eksempler på det. Den eneste måde man kan modvirke det på er at fastholde det humanistiske menneskesyn, som konsekvenspædagogikken bygger på i modsætning til det biologiske og naturvidenskabelige grundlag, som kommer til udtryk i adfærdsmodificeringen. Med andre ord er det et valg af holdning til det at være menneske, og være det sammen med andre, til at opfatte mennesket som et subjekt, som lever i en objektiv social verden, eller som et objekt som udvikler sig ud fra sine naturbestemte og biologiske anlæg.



”Pædagogisk ledelse er ledelse af mennesker der leder mennesker.”

I det nyutviklede kurs i pedagogisk ledelse understreker Jens Bay at pedagogisk ledelse handler om ledelse og pedagogikk, med forventning om kompetanse innenfor begge felt

Af Stein Pettersen

Høsten 2007 utviklet og gjennomførte Jens Bay et ledelsesprogram for chefsgruppen i Forstandersekretariatet for TAMU, og for afdelingsleder og sosialfaglige ledere ved de seks TAMU-Centrene. Bakgrunnen for ledelsesprogrammet var dels ønske fra egen organsiasjon, dels som følge av henvendelser som har kommet fra enkeltpersoner og virksomheter utenfor TAMU.

Da det ikke tidligere har vært gjennomført ledelsesprogram av et slikt omfang, valgte man å gjennomføre dette først som et forsøk i egen organisasjon, for deretter å ta stilling til om det også skulle åpnes for deltagelse av ledere fra andre virksomheter. Programmet ble gjennomført i to samlinger hver på 3 dager i september og november 2007. Rammene var :

- *Grundlaget for pedagogisk ledelse set i relation til forskjellige traditioner.*
- *Konsekvenspedagogisk ledelse set som et svar på tidens utfordringer.*
- *Ledelse på grunnlag av konsekvenspedagogikken og kravet om innsikt og viden.*
- *Indspil om kravene til ledere når ledelse handler om en avgrenset pedagogikk.*
- *Forskelle og ligheder mellem ledelse af elever og medarbejdere.*
- *Hvordan sikres "det gode" lederskab på grundlag af konsekvenspedagogikken?*

På bakgrunn av de erfaring som ble gjort, ble det besluttet at ledelsesprogrammet også skulle tilbys til ledere i virksomheter som arbeider på bakgrunn av en konsekvenspedagogisk tilgang. Et sådant gjennomføres derfor av Jens Bay i april og mai 2008, med deltagelse fra 23 ledere.

Målet med ledelsesprogrammet er at den enkelte leder skal oppnå en økt kompetanse i hvordan en pedagogisk virksomhet kan ledes i praksis, og hva det vil si og være leder i den individuelle tid hvor de ledelsesmodeller og ledelsesforståelse, som preget industrisamfunnet, ikke lenger er anvendelige hverken i forhold til medarbeidere eller elever. Videre oppnå en forståelse for, og en kritisk innsikt i, den ledelsesform Konsekvenspedagogikk byg-

ger på.

Det betyr å fordype seg, arbeide seg inn i og stille kritiske spørsmål for å forstå. Det innbefatter også at den enkelte stiller det grunnleggende spørsmål; "Hva forhindrer meg i å være en god leder?". Det handler overordnet sett om rammene for, innholdet i og utøvelsen av pedagogisk ledelse ut fra en forståelse av at pedagogisk ledelse er noe annet enn annen type ledelse, dette understreker også Jens Bay i det han påpeker det spesielle i "Pædagogisk ledelses anderledeshed - ledelse af mennesker der arbejder med mennesker til forskel fra ledelse af mennesker der arbejder med opgaver og produkter". I en konsekvenspedagogisk kontekst er ledelse en konkret avgrenset faglig profesjon, forstått på den måte at det pedagogiske grunnlag angir ulike forventninger, krav, mål og rammer avhengig av hvilke form for virksomhet som skal ledes. En ledelsesforståelse som står i skarp kontrast til den tradisjon hvor ledelse anses for en generell profesjon, hvor den som kan lede en produksjonsbedrift også kan lede en pedagogisk virksomhet.

Tre forhold gjør pedagogisk ledelse til noe særlig, og til en særlig utfordring:

For det første at "ledelse handler om ledelse av mennesker der arbejder med mennesker". I den individuelle tid, hvor mennesket ikke aksepterer å bli kommandert, dirigert eller disiplinert, har dette en særlig betydning da ledelse krever at den som ledes ikke bare skal utføre de oppgaver som pålegges, men selv må "tre i karakter" som leder og forholde seg til at de unge heller ikke aksepterer en ledelsesform som kun innbefatter kommandering, dirigering eller disiplinering, men derimot krever begrunnelser og logikk for å utføre de oppgaver de er satt til å utføre.

For det andre handler fortsatt ledelse, også pedagogisk ledelse, om å lede og fordele arbeide, dvs om en grenseregulering. Mens grunnlaget for grensereguleringen tidligere handlet om en autoritet knyttet til stilling, handler denne, innenfor den pedagogiske sektor, om å finne begrunnelser og logikk innenfor en avgrenset pedagogisk tenkning, ikke en individuell pedagogiske tilgang, men den felles tenkning som alle er forpliktet til. Dette utsetter leder i en pedagogisk virksomhet for den særlige forventning om at man er tilsatt for å lede, men aksepten for den konkrete ledelsesutøvelse må den enkelte oppnå

gjennom innsikten og forståelsen av pedagogikken. I dette ligger det krav til leder at referansene må være i orden. En underkjennelse av det autoritære som grunnlag for ledelse, betyr ikke bare at den nye tids ledelse er vitensbasert, men at leder er i stand til å synliggjøre denne viten som danner grunnlag for beslutningen.

Det tredje forhold er leders ansvar for å sikre at det holdningsmessige grunnlag og de generelle sosiale normer konkretiseres og operasjonaliseres i normer som er relevante og anvendelige i den enkelte virksomhet, som er en forutsetning for etablering og fastholdelse av en praksis basert på en Konsekvenspedagogisk tilgang.

Jens Bay påpeker derfor at pedagogisk ledelse innenfor disse rammer i siste ende handler om "Hvordan kan leder i en holdningstyrt virksomhet styrke den enkelte medarbejders ansvar for selvforvaltning og samtidig fastholde en synlig lederrolle?" Dersom ledelse skal kunne oppfattes som et profesjonelt anliggende må lederskapet, ifølge Jens Bay, omfatte følgende syv forhold;

- "Intellektuel kapacitet til at begribe og formulere kjerneoppgaven"

Handler om at leder makter å fange, eksemplifisere og konkretisere virksomhetens grunnleggende formål på en slik måte at de forstås og kan operasjonaliseres.

- "Engagement omkring fastholdelse af visioner, mål og opgaver"

Handler om at leder, i det daglige, fastholder visjoner, mål og oppgaver, og makter å la de danne grunnlag for analyser og diskusjoner. Videre at dette gjøres på en slik måte at den enkelte medarbejder har mulighet til å se sammenhengen mellom visjoner, mål og oppgaver.

- "Søger hele tiden efter at være så konkret og direkte i sine forventninger, at tingene bliver til noget"

Handler om at ting ikke "pakkes inn", men formuleres som tydelige krav og forventninger til den enkelte, med handlingsanvisninger som er så tydelige at det kan følges opp på disse.

- "Stå ved sin magt og pligt til at lede, stille krav og sige tingene direkte."

Å være leder handler om grenseregulering hvor den fremste ledelsesplikt, som danner grunnlag for å være leder, er å fatte de beslutninger som medfører at man leder og fordele arbeidet.

- "Evner formidlingens kunst i form af at forstå hvem formidlingen er rettet mod."

KONSEKVENSPÆDAGOGIK

Grundlaget for pedagogisk ledelse set i relation til forskellige traditioner.

Konsekvenspedagogisk ledelse set som et svar på tidens udfordringer.

Ledelse på grundlag af konsekvenspedagogikken og kravet om innsigt og viden.

Indspil om kravene til ledere når ledelse handler om en afgrænset pedagogikk.

Forskelle og ligheder mellem ledelse af elever og medarbejdere.

Hvordan sikres "det gode" lederskab på grundlag af konsekvenspedagogikken?

Ledelseskursus

Hvorfor henvender man seg til andre mennesker, er det for å sette seg selv eller den andre i sentrum? Ledelse handler om å løfte andre, og ikke stjele andres dagsorden for å gjøre den til egen suksess. Nettopp ledere er i en posisjon hvor en har makt til å sette seg selv i sentrum.

- *Er i besiddelse af en social intelligens der gør det muligt at forstå hvor den enkelte medarbejder aktuelt er*

Har man den menneskeskunnskap, den sosiale kapasitet, det engasjement og den intuitive forståelse at man vet hvor den enkelte medarbeider aktuelt er, og dermed stiller kravene og har forventningene der de skal være?

- *Være personlig nærværende, lytte og forstå uden at blive privat*

-Når man blir privat kommer også følelsene. Det er derfor viktig å alltid ha bevissthet om at det private ikke trår frem, dersom det gjør det forsvinner "jeg - du" forholdet og vi får fremveksten av et "oss-i-mellom" forhold.

Det handler videre om å evne å lytte og forsøke å forstå hva den andre ønsker å bringe frem. Våger vi å lytte til den dagsorden de/den andre forsøker å etablere, eller holdes kun ens egen dagsorden?

Gjennom hele kurset holdes fokus konstant på det åpenbare at "pedagogisk ledelse er ledelse av mennesker der leder mennesker". Det medfører en vedvarende bevakethet mot alt som kan medvirke til at ledelse gjøres til et teknisk forehavende og at mennesker dermed blir oppfattet som saker og objekter. Han understreker igjen og igjen at ledelse handler om å forholde seg til en rekke paradokser, som hver for seg kan oppfattes å stå i motsetning til hverandre, men som sammen danner komplementære størrelser som er forutsetninger for enhver ledelsesutøvelse. Det handler om at en leder skal være tett på medarbeidere, men samtidig holde en avstand og dermed opprettholde et jeg - du forhold. I kraft av å ha definisjonsmakten og ledelsesansvaret skal leder være tydelig, men samtidig være lyttende til de synspunkter og innspill som kommer fra organisasjonen.

Leder skal være kritisk i forhold til det som skjer i virksomheten, kritisk ut fra den forståelse at det kunne være andre veier videre enn den som aktuelt er valgt. I kritikken ligger imidlertid også anerkjennelsen og dermed respekten og troen på at den andre kan. Av dette følger at leder konstant skal stille krav, men samtidig være realistisk i forhold hvor langt det er mulig å nå. Dette ut fra en forståelse av at man kan ikke nå lenger enn den enkelte vil eller kan medvirke til.

Leder skal vise tillit og slippe løs ut fra den opfatning at et hvert menneske er selvforvaltende, men samtidig være oppfølgende. Oppfølgende betyr ikke å være mekanisk kontrollerende

eller at man "samlar opp" på gitte tidspunkt, men er kontinuerlig understøttende og dermed aktivt medvirke til at målene nås på den andres betingelser.

Leder skal gi den enkelte medarbeider medbestemmelse, men medbestemmelse betyr ikke å gi fra seg beslutningsmyndighet og etablere et "ta selv bord", da det også er leders ansvar å skjære igjennom å benytte den makt som er tillagt enhver lederstilling.

Jens Bay legger i kurset stor vekt på at ledelse i stor grad handler om å velge det usikre frem for det sikre, om å arbeide i kaos og det uforsikrbare, og at ledere som hele tiden søker harmoni og orden også uvergelig vil henfalle til det tekniske og instrumentelle lederskap. Dette

fordi å forholde seg til mennesker betyr, i en konsekvenspedagogisk forståelse, å forholde seg til andres oppfattelser erfaringer og refleksjoner, som ofte vil ha andre referanser og dermed gi andre fortolkninger en ens egne. Det å ha definisjonsmakt i en slik sammenheng betyr at man lett benytter denne makt til søke det autoritære framfor å være en aktiv med og motspiller til medarbeiders opfatninger og vurderinger, og dermed kanskje opnå at medarbeider opnår en større forståelse for hvordan pedagogikken kan utøves.

Lederprorammets første samling gir en primært teoretisk tilgang til ledelse innenfor en Konsekvenspedagogisk forståelse, mens andre samling har en praktisk tilgang hvor målet er at den enkelte skal finne løsninger og begrunnelser i forhold til den virkelighet hver enkelt står overfor. Her bruker også Jens Bay sine praktiske erfaringer fra 35 års lederskap til å eksemplifisere, konkretisere og begrunne hva som forstås med pedagogisk ledelse i en Konsekvenspedagogisk kontekst. Det gir mange svar, men også mange spørsmål, og frem for alt gir det et perspektiv på at selvfølgelig er ledelse et fag, som stiller krav om faglighet og profesjonalitet, men pedagogisk ledelse - ledelse av mennesker som leder mennesker ut fra en avgrenset pedagogisk teori det stiller andre krav enn de som kun stilles til ledelse.

Kurset anbefales ikke for de som ønsker å få noen enkle anvendelige praktiske innspill i forhold til hvordan bli en bedre leder. Ikke fordi de praktiske innspill ikke kommer, men fordi kurset i langt høyere grad fremtvinger perspektiver på ledelse, og i særdeleshet pedagogisk ledelse, som gjør at en setter seg tilbake og tenker kan jeg leve opp til det her. Jens Bay gjør det heller ikke lettere i det han jo fastholder at en leder står øverst på "fødekæden" og dermed er den som mere enn noen annen er ansvarlig for at andre lykkes. Dypest sett, fastholder han, er det leders ansvar at organisasjonen pedagogisk, utdanningsmessig, personalmessig, driftsmessig, administrativ og økonomisk til enhver tid har de rammebetingelser som kan medvirke til at den enkelte medarbeider og elev får den suksess som er forventet. Dersom de ikke gjør det, er det leders oppgave og konstant stille spørsmålet; hva gjorde jeg feil, hvor gikk det galt? - for i god konsekvenspedagogisk tradisjon er det, ifølge Jens Bay, aldri de andres skyld.....

Noter om bøger

Kjetil Steinholt: "Oppdragelse som dressur? - Innføring i Ludvig Wittgensteins pedagogikk" (Tapir Akademisk Forlag, Trondheim 2006)

Bogen må nærmest oppfattes som en gjennomgang af Wittgensteins liv og tanker med vekt på en tolkning af hans sprogfilosofiske betragtninger som her er sat ind i en pedagogisk sammenheng. Det er et lille skrift som kan sette nogle tanker i gang om ikke mindst lighedstegnet mellem opdragelse og dressur, men den giver også et godt billede af Wittgensteins liv og aktiviteter på det filosofiske og tekniske område. Om man bliver klogere på pædagogik ved at læse den må overlades til den enkelte selv at afgøre.

Men realiteterne er, at Wittgenstein, der var født i Wien, fik som professor i Cambridge en betydelig indflydelse på den analytiske filosofi i England frem til sin død i 1951. Han tilhørte den filosofiske tradition der benævnes som logisk positivisme, og fik en afgørende betydning for den sprogfilosofiske tradition gennem udviklingen af begrebet "sprogspillet". Ifølge det kan vi sammenligne brugen af sproget med et spil hvis regler måtte overholdes af spillerne. Hans udgangspunkt var, at sprog, logik og grammatik ikke tilgænes gennem måder at tænke på, men som en måde at handle på, og dermed understregede han, at sproget ikke er en regeløs aktivitet som følger sprogbrugerens egne nykker eller krav, og heller ikke følger egne love, men at det er en struktureret aktivitet som må forholde sig til etablerede normer. For at kunne deltage i et spil må man ikke blot

kende spillereglerne i form af normerne, men også forstå pointen med dem.

Wittgensteins grundlæggende antagelse var, at sproget alene er en rafinering af den menneskelige handling, da det primære er det vi gør i handlingen. Ifølge denne teori kan sammenhænge mellem ord og handling ikke findes i teori, men i praksis og i hvordan vi bruger ordene. Det betyder, at den direkte sammenheng mellem en regel og hvordan den skal anvendes og mellem ord og gerning filosofisk set ikke kan klarlægges gennem en anden regel. Her har tanken en grænse, og denne grænse er også sprogets. For det vi siger i sproget kan være fornuftigt eller ufornuftigt, men sproget i sig selv er hverken det ene eller andet.

Det afgørende spørgsmål, som bogen rejser, er, om en pædagogisk aktivitet kan og skal gennemføres på grundlag af en dressurmetode? Titlen fortæller klart og utvetydigt, at Wittgenstein sætter lighedstegn mellem dressur og opdragelse. Derfor er det nærliggende at tolke hans pædagogiske forestillinger som ren dyrket behaviorisme og reduktionisme, hvor pædagogik er gjort til en mekanisk indlærings teori der ikke bygger på etiske og humanistiske betragtninger. Bogen fortæller ikke noget om det menneskesyn, som ligger til grund for hans filosofiske tanker, og derfor vil en sådan konklusion være for vidtgående. Men der er ingen tvivl om, at det for Wittgenstein var nærliggende at sammenligne opdragelse med dressur, hvor barnet bliver opfattet som et passivt objekt, hvor forældre føler at barnet nærmest slavisk skal følge



deres ordre i form af formaninger som: "gør nu som jeg siger", "put ikke det i munden", "spis ikke med fingrene", "sid stille når vi har besøg", "lad være med at larme når vi taler i telefon". Ved at gøre sprogspillet til en pædagogisk metode mener han, at sproget er noget, som børn skal dresseres ind i gennem opdragelsen. Allerede i sin tidligere lærergerning påpegede Wittgenstein at eleverne tilegnede sig sproget gennem repetition, uden at have kendskab til reglerne og hvad sproget skal bruges til. Sammenligner vi med den sociale handlingskompetence i konsekvenspædagogikkens er også udtryk for et sprogspil i form af de syv begreber, som skal benyttes til at eleverne kan opnå en konkret forståelse for, at de indgår i en social virkelighed, der er baseret på normer. Det er et læringsområde, og ikke noget der kan indlæres i lighed med to plus to er fire. Om Wittgenstein mente det kan man ikke tolke gennem dette skrift. Man bliver derimod klogere på hans teori om sprogspillet og hans liv og gøren, også i den tid han søgte ensomheden i Norge.

Jens Bay

Tre forhold gjør pedagogisk ledelse til noe særlig, og til en særlig utfordring, det første at *"ledelse handler om ledelse av mennesker der arbejder med mennesker"*. I den individuelle tid, hvor mennesket ikke aksepterer å bli kommandert, dirigert eller disiplinert, har dette en særlig betydning da ledelse krever at den som ledes ikke bare skal utføre de opgaver som pålegges, men selv må *"tre i karakter"* som leder og forholde seg til at de unge heller ikke aksepterer en ledelsesform som kun innbefatter kommandering, dirigering eller disiplinering, men derimot krever begrunnelser og logikk for å utføre de opgaver de er satt til å utføre.

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

Referencegruppe:
Ingemar Edström
Kerstin Steinvall-Tilling
Marit Dahl/Ove Ryland
Randi Ransberg
Finn Karstenskov
Palle Hansen

„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