

**J**eg har altid gjort en dyd ud af at fastholde, at der ikke findes nogen pædagogisk sandhed, men derimod pædagogiske holdninger. Det har sammenhæng med, at konsekvenspædagogikken har en filosofisk referenceramme, og ikke en videnskabelig. Den videnskabelige, og i særlig grad den naturvidenskabelige tradition, bygger på at skabe sandheder, de sandheder som vi kender til i dag, og som kan ændre sig i morgen som følge af erobringen af nye sandheder, der gør op med det, som vi hidtil har troet er sandheden. Det er naturvidenskabens væsen – og skal være det. Filosofiens væsen er ikke at skabe sandheder, men at skabe en helhed og sammenhæng i den begrebsverden, som vi betjener os af.

<b>Indhold:</b> Spredningen af det pædagogiske ejerskab	Mesterlære og teoretisk ressours for Konsekvenspædagogikken	Tanker rundt en god yrkesuddanning	Konsekvenspædagogikken bygger bro mellem filosofi og den pædagogiske praksis	Den metodiske praksis er en stor udfordring	Pædagogikkultur og struktur er metodernes forudsætning	Metodevalg og grundsyn hænger sammen	Noter om bøger
---	---	------------------------------------	--	---	--	--------------------------------------	----------------

# Spredningen af det pædagogiske ejerskab

Det har altid været sådan, at der er nogen, som både føler og oplever, at de véd mere om den pædagogiske holdning og praksis end andre gør. Det er det, man kan kalde *monopolisme* i form af, at der er nogen, som skulle have monopol på den pædagogiske sandhed, skulle vide mere end andre om den rigtige fortolkning af en pædagogisk holdning. Denne hang til monopolisme er også til tider kommet til udtryk i forhold til konsekvenspædagogikken, hvor enkeltpersoner, grupper af personer eller institutioner og skoler mener, at de specielt besidder den pædagogiske sandhed.

Jeg har altid gjort en dyd ud af at fastholde, at der ikke findes nogen pædagogisk sandhed, men derimod pædagogiske holdninger. Det har sammenhæng med, at konsekvenspædagogikken har en filosofisk referenceramme, og ikke en videnskabelig. Den videnskabelige, og i særlig grad den naturvidenskabelige tradition, bygger på at skabe sandheder, de sandheder som vi kender til i dag, og som kan ændre sig i morgen som følge af erobringen af nye sandheder, der gør op med det, som vi hidtil har troet er sandheden. Det er naturvidenskabens væsen – og skal være det. Filosofiens væsen er ikke at skabe sandheder, men at skabe en helhed og sammenhæng i den begrebsverden, som vi betjener os af.

I denne sammenhæng har jeg altid understreget, at pædagogik må aldrig blive et mål i sig selv, men skal derimod være udtryk for en holdning og metode, der gennem fastholdelse af den konkrete sociale virkelighed skal understøtte og styrke den personlige og sociale dannelse. Følgen er, at pædagogikken skal udfolde sig i den konkrete situation og i den praksis, der vokser frem mellem elev og pædagog. Den kan ikke ensrettes, da den altid vil være forskellig fra situation til situation, og ikke mindst være afgrænset af den enkelte institutions/skoles formål og mål, og ikke mindst målgruppe. Denne tilgang til praksis er forudsætningen for, at konsekvenspædagogikken kan påberåbe sig et universalistisk, rationalistisk udgangspunkt. Hvis pædagogikkens udgangspunkt var, at der kun var en måde at håndtere den pædagogiske udfordring på, ville der være tale om en snæver terapi.

Det er hverken min eller andres opgave at tænke for andre, når det handler om pædagogisk intervention, men derimod være et spejl for andre, der arbejder med konsekvenspædagogikken, som gør det muligt at se svagheden ved sin egen tænkning og praksis. Og ikke mindst på en

Leder af Jens Bay



sådan måde at spørgsmålene bliver vigtigere end svarene, og ikke omvendt.

En af de største udfordringer i forbindelse med arbejdet med konsekvenspædagogikken har i det seneste år været at få gennemført en spredning af ejerskabet til pædagogikken. Forstået på den måde, at flere får en sådan indsigt og forståelse for tænkningen og dens praktiske muligheder, at dens metoder kan bringes i anvendelse i konkrete situationer. Uanset om det pædagogiske udgangspunkt er en læringsaktivitet i forhold til børn, unge eller voksne. Det er en udfordring, der er blevet taget op i det pædagogiske vejlederprojekt, der er blevet gennemført i et samarbejde mellem de tre videregående skoler i Norge i form af Bjertnes, Kjelle og Strømmen. Formål og mål med det har været, at en større gruppe af lærere og pædagoger kunne opnå en så indgående indsigt og forståelse for konsekvenspædagogikken og metoderne, at de kan medvirke til at skabe en pædagogisk kultur på den enkelte skole, som bygger på viden og kompetence. Herunder medvirke til, at pædagogik ikke kun er noget man taler om, men udføres i praksis i de konkrete situationer der kræver en pædagogisk intervention.

Det er en krævende opgave, fordi der både er tale om vejledning af kollegaer og elever. Krævende i forhold til kollegaer fordi det handler om "hvad der bør gøres", i relation til eleverne for at sikre en god sammenbinding mellem faglig og social læring, og "hvad eleverne kan gøre" for at sikre en social sammenhæng i deres tilværelse. Men lykkes projektet, er der ingen tvivl om, at det er et vigtigt skridt i forhold til at få brudt med den pædagogiske *monopolisme* i form af, at det kun er de få, som har ejerskabet til den "pædagogiske sandhed". For vejledernes praksis vil spørgsmålene fra kollegaerne også være vigtigere end svaret, da de ikke skal være pædagogiske profeter, der kan udlægge teksten om, hvad kollegaer skal, men i langt højere grad være en samtalepartner der, som følge af sin pædagogiske indsigt, alene kan medvirke til at bryde *ensomheden* i forhold til at finde fremadrettede løsninger i en pædagogisk situation.

# Mesterlære og teoretisk ressours for Konsekvenspædagogikken

*I forbindelse med min masteroppgave om tømmeropplæring ved Laksevåg videregående skole brukte jeg teorier fra Mesterlære og Konsekvenspædagogik for å belyse problemstillinger om social læring. Det slo meg at nyere ideer innen mesterlæretradisjonen kan beskrive sider av den læring som skjer i de konsekvenspædagogiske institusjonene som ellers kan bli lite synlige. Bruk av moderne mesterlæretenkning kan etter min mening være til nytte i startprosessen for pedagoger som ønsker å drive med referanse til Konsekvenspædagogikk.*

## Af Roar Teige



Etter å ha fulgt med i de konsekvenspædagogiske skrifter en del år ser jeg at det skjer fornyelse, men jeg savner likevel en diskusjon rundt Konsekvenspædagogikk og dens forhold til andre teorier som incitament for utvikling. En god teori åpner etter min mening for diskusjon. En av grunnene til at jeg oppfatter Konsekvenspædagogikk som en god teori er at den utvikles et forsøk på å forstå læring i samtiden. Den ser med andre ord ut til å kunne utvide sitt teoretiske referanseområde uten at grunnideene endres. Et møte mellom to teorier skaper gjerne spennning og nytenkning (Bruner, 1997). Mesterlæreteorien handler ikke primært om skole og utdanning, men om uformell læring i praksisfellesskap. Likevel gjør strukturen og hendelser i konsekvenspædagogiske institusjoner at Mesterlæren kan nyttes til å beskrive mange av de læringsprosesser som skjer der. Jeg utfordrer derfor det konsekvenspædagogiske miljø til å benytte tanker fra Mesterlæren i de konsekvenspædagogiske praksisene. Jeg har her valgt å gi en skisse av hva som menes med de to sentrale begrepene *praksisfellesskap* og *legitim perifer deltakelse*. Men først litt mer om forholdet mellom Mesterlære og Konsekvenspædagogikk.

*"Det er denne oppfatningen av Mesterlære jeg mener beskriver mye av den læring som skjer i de konsekvenspædagogiske institusjonene"*

Leser man om Konsekvenspædagogikk og kjenner til Mesterlære er det i øyefallende at det ikke refereres til mesterlæreteori i konsekvenspædagogisk teori. Bay har en kommentar om Mesterlære i Konsekvens og Etik, Aprilnummeret 2007, der han beskriver Mesterlære som en gammeldags læreform det ikke er poeng å se tilbake på (Bay, 2007:11). Kritikken hans baserer seg på en personorientert forståelse av Mesterlære der det hovedsakelig er mesteren som "legemliggjør fagets autoritative kunnskaper og verdier" (Steinar Kvale og Klaus Nielsen, 1999:243). Mesteren legger opp læringsbanen og evaluerer. Dette er Mesterlære i dens *tradisjonelle* form.

Sosialantropologen Jean Laves undersøkelse og publikasjoner av hvordan og hva skredderlæringer i Liberia på 70-tallet lærte har vist seg å bidra til et utvidet mesterlærebegrep. Det viste seg at skredderlæringerne "lærte mange og komplekse ting på en gang, så som å skape seg en tilværelse, tjene til livets opphold, lage klær, bli gamle og modne nok til å med letthet oppnå den respekt det tilkommer en mester i sitt fag." (Lave, 1999:42). Videre lærte de også mye om formelle og uformelle rangordninger i samfunnet gjennom klærne de sydde. Dette står i motsetning til den kritikken mesterlære og annen uformell læring har vært utsatt for. Det hevdes blant annet at den er "likefrem og fattig, ikke kreativ og snevert knyttet til konkrete arbeidsoppgaver." (Op.cit)

Lave hevder at læring er en integrert sosial prosess som foregår i samspill med andre og tilbakeviser at det er en individuell prosess som er avhengig av undervisning. Den lærende deltar i ulike sosiale situasjoner og læringen består i at de personlige forutsetningene for å delta endres fra perifer til full deltakelse. (Lave og Wenger, 2003). I denne nyere, utvidete forståelsen av Mesterlære oppfattes lærekildene som desentrert. Fokus skifter fra mesteren og den asymmetriske relasjonen mellom han og lærlingen til hvordan praksisfellesskapet struktureres slik at læring skjer. Praksisfellesskapet trer inn som sentral læringsressurs for novisen. Samtidig legges det vekt på den lærendes bevegelser mellom ulike praksisfellesskap. Med denne beskrivelsen gir nyere mesterlæreteori et mer dynamisk bilde av den læring som skjer enn den konservative og sementerte forståelsen som Bay og andre avviser. Lave og Wenger har utviklet teorier som gir en god forståelse av vitale prosesser i desentrert læring under benevnelsen situert læring. Situert læring peker også på at det er avgjørende *hvordan* læring skjer (Lave og Wenger, 2003). En kan si med Bruner at selve skolen, kulturelt sett, er det viktigste faget (Bruner1997). Det er denne oppfatningen av Mesterlære jeg mener beskriver mye av den læring som skjer i de konsekvenspædagogiske institusjonene, og det kan jeg hevde fordi læringsmiljøet der ofte består av det Wenger kaller praksisfellesskap.

*"Ved at eleven kommer til et etablert arbeidsfellesskap vil eleven få tilbakemelding på sin væremåte av de andre mer erfarne elevene"*

Praksisfellesskap er en beskrivelse av "subjekters deltakelse i et handlingssystem der deltakerne har en felles forståelse av hva de gjør og hva dette betyr for livet deres og fellesskapet" (Kvale og Nielsen, 1999: 244). Man legger vekt på at den nyankomne får mulighet til observasjon og gradvis større deltakelse i ulike former for problemløsning. I hvilken grad dette skjer forteller hvilke læringsressurser som finnes i praksisfellesskapene. Samtidig er det ikke didaktiske tilrettelegginger som primært styrer hvordan praksisfellesskapet organiseres, men derimot selve produksjonen. Organiseringen er ikke basert på læring, men på hva som er mest produktivt. Motivasjonen for arbeidet synker gjerne i det en person oppfatter seg som et objekt som skal forandres (Lave og Wenger, 2003:95). Det skjer når en didaktisk omsorgsperson skifter fokus fra produksjonen og over på det å påvirke andre personer, et forhold vi kjenner igjen mellom lærer og elev.

Wenger konkretiserer den teoretisk beskrivelsen av praksisfellesskap med kjennetegn han mener et praksisfellesskap bør ha. Grovt sagt handler disse om at forholdene mellom deltakerne er gjensidig, at kommunikasjonen skjer effektivt og innforstått og at deltakerne har en felles forståelse av hva som er viktig kunnskap innen det fagområdet de jobber i. (Wenger, 2006:149).

Konsekvenspedagogikken har større sjanse til å opprettholde fungerende praksisfellesskap enn tradisjonell skole har ved å la elever begynne og slutte til ulike tider. Dette er en viktig læringsressurs da de mer etablerte elevene representerer en faglighet og målbærer skolens normer i større eller mindre grad samtidig som en likeverdighet i forholdet opprettholdes. Ved at eleven kommer til et etablert arbeidsfellesskap vil eleven få tilbakemelding på sin væremåte av de andre mer erfarne elevene. Med elevene fungerer her i større grad som normsendere for akseptable væremåter. En slik tilrettelegging for dannelse av praksisfellesskap gjør at vilkårene til Wenger som handler om kommunikasjon og interaksjon har gode vilkår for å utvikles på den konsekvenspedagogiske læringsarenaen.

Konsekvenspedagogikkens vektlegging av arbeidsliknende metoder og ansettelse av fagarbeideren viser en vilje til å la produksjonen være et sentralt element i læringen. Mesterlæreteorien sier at fagarbeideren, og i dette tilfelle læreren og de mer erfarne elever representerer en bestemt holdning og forhold til faget som nye elever opplever.

De erfarne tjener som rollemodeller ved å synliggjøre arbeidsoppgaver og fungerer slik som identifikasjonskilde. Praksisfellesskapet vil således inneholde både en tradisjonell og en desentrert læringsstruktur ved et assymmetrisk forhold mellom ny elev og lærer/fagarbeider mens en litt mer erfarne elev kan lære novisen i et mer likestilt forhold. Disse ulike relasjonene vil fremme den faglige forståelsen som Wenger mener er et viktig kjennetegn for et praksisfellesskap.

Konsekvenspedagogisk praksis innebærer ofte at elevene flytter mellom læresteder. Begrunnelsen er at man da oppøver seg fleksibilitet. Dette er en ordning som mange fag praktiserte før og som noen få fremdeles praktiserer. Man ser den ene fremgangsmåten klarere ved hjelp av den andre og utvikler kanskje sine egne metoder å arbeide på (Dreier, 1999). Ved å legge vekt på at bevegelse i et læringslandskap er en ressurs, løfter Mesterlæren frem den dynamikken som oppstår ved vekslinger mellom læringskontekster.

En kan si at Konsekvenspedagogikken legger til rette for de praksisfellesskapene den nye Mesterlære – forståelsen beskriver, men altså uten å bruke den ressurs teoriene kan tilby. Den læring som foregår i praksisfellesskap blir av Mesterlæren nærmere beskrevet med begrepet legitim perifer deltakelse.

#### *Romsligheten fra de erfarne rundt den manglende kompetansen knyttet til det å delta perifert*

Legitim perifer deltakelse er en måte å se læring på som kan avdekke ellers skjulte læringsressurser. Det er en beskrivelse av hvordan nyankomne handler seg til å bli en del av fellesskapet. Den lærendes aktive deltakelse i praksisfellesskap gir ham stadig utvidet tilgang til deltakerposisjoner i forhold til ekspertprestasjoner. Begrepet bygger på en oppfattelse av at læring foregår kontinuerlig i den sosiale praksis. "Legitim perifer deltakelse foreslås som et begrep til beskrivelse af deltagelse i social praksis med læring som en integrerende bestanddel" (Lave & Wenger, 2003:36). Hensikten er å se på læring i et nytt lys og å sette fokus på sider ved den som kanskje ellers blir oversett. En kombinasjon av elementene legitimitet, periferitet og deltakelse beskriver medlemskapet i praksisfellesskapet.

Legitim perifer definerer måten man hører til på, enten en er nybegynner, erfarne elev eller fagarbeider. I produksjonsbedrifter bygger legitimiteten til novisen på en aksept av at man ikke har full kompetanse samtidig som det foreligger en forventning til at den lærende stadig vil kunne gjøre mer selvstendige oppgaver og lære på eget initiativ. Romsligheten fra de erfarne rundt den manglende kompetansen knyttes til det å delta perifert. For novisen vil den ennå ikke oppnådde kompetansen vise seg i form av skisser om hva som er viktig i fellesskapet, man kan kalle det praksisfellesskapets læreplan. Etter hvert vil en få tilgang til stadig nye forståelseskilder gjennom øket deltakelse. Beveger man seg i retning av mer intensiv deltakelse, er perifer en kvalifiserende posisjon og man er i en innadgående læringsbane. Legitim perifer i konsekvenspedagogiske skoler kan knyttes til å høre til institusjonen på frivillig basis med den hensikt å skaffe seg en utdanning. Dette er "det konstituerende indholdselement" ifølge Lave og Wenger. Romsligheten rundt forventningene til elevene er slik jeg har oppfattet konsekvenspedagogisk praksis og teori mye lik den som finnes i produksjonsfellesskapet. De to læringsarenaene har en sterk fellesnevner i oppfattelsen av den lærende som en aktør som lærer fordi det er meningsfullt. Dette innebærer at novisen ikke er et objekt som mesteren eller læreren skal endre med behavioristiske eller andre terapeutiske virkemidler.

Deltakeraspektet peker på at læring er en samling av relasjoner som utvikler seg og stadig fornyes. Full deltakelse viser hva man kan bli, altså det man ennå ikke er. Dette elementet peker tydeligere på individets ansvar for egen læring enn de to foregående. En forutsetning for en positiv læringsprosess er at den lærende viser personlig initiativ og aktivt oppsøker situasjoner han kan lære i. Det tradisjonelle, skolebaserte motivasjonsarbeidet blir unødvendig fordi det å ville identifisere seg med sine mer erfarne kollegaer, ønske om å bli en av dem og være nyttig, skaper mening nok til å være aktiv i praksisfellesskapet. I min masteroppgave som beskriver sosial læring i skole og praksis var det en entydig oppfattning blant elevene at de sosiale krav fra folk i bedriften de var utplassert i var viktigere å følge opp enn tilsvarende krav fra lærerne. Jeg oppfatter funnet dit hen at det er viktigere for eleven å oppnå en posisjon i jobb – praksisfellesskapet. Der skapes den meningen med arbeidet som skal til for å lære. I skole- praksisfellesskapet derimot trenger man pedagogiske tiltak for å fremme samme læring. Jeg oppfat-

ter Konsekvenspedagogikk som et pedagogisk tiltak for å oppnå den samme meningsfulle læringsprosessen i skole som Mesterlæren ved hjelp av legitim perifer deltakelse beskriver i praksisfellesskap. De konsekvensinspirerte tiltakene ved Laksevåg videregående skole har forbedret den sosiale læringen, men viljen til å lære sosiale normer er likevel ikke like sterk som i bedriftene (Teige, 2008).

#### *Mesterlæren er fra flere hold blitt kritisert for ikke å handle om læring, kun om sosialisering*

Synligheten av hva som skal læres er avhengig av transparent teknologi og handlinger. Med det menes at praksis stadig blir mer gjennomiktig og forståelig for den lærende ved at han deltar i praksisfellesskapet. Det handler om at de indre sammenhengene blir tilgjengelig for den lærende når det gjelder hvordan praksisfellesskapet for eksempel pleier å håndtere et verktøy. Gjennomiktige handlinger foregår ikke i en automatisert form mellom eleven og verktøyet. Relasjonen er også knyttet til det sosiale fellesskapet som gir eleven signaler og tegn på hvordan redskapen skal brukes. Bruken av verktøy og forståelsen av deres betydning interagerer og blir en praktisk tilgang på en annen måte enn hva teori kan gi (Lave og Wenger, 2003). På samme måten som praksisfellesskapet i bedriftene gir tegn om hvordan verktøy brukes, blir det gitt signaler om de gjeldende sosiale normer. I min undersøkelse viste det seg altså at de gjeldende sosiale normer var mer transparente for eleven på praksisplassene enn på skolen.

I legitim perifer deltakelse ligger det en implisitt antakelse om initiativ hos den lærende. Samme forventning til den lærende finner vi igjen i den konsekvenspedagogikkens påpekning av at man bør bruke den frihet man har til valg som igjen kan øke den samme friheten (Hammerlin og Larsen, 1997). De konsekvenspedagogiske metoder gir muligheter til å velge seg til ulike læringsaktiviteter. Konsekvenspedagogikken baserer seg på at de arbeidsliknende aktiviteter gir mening nok til handlinger som man så lærer av. Slik faller det seg at motiveringsarbeid slik man kjenner det i den ordinære skolen ikke er tema hos Bay eller mesterlæreteoretikerne.

Mesterlæren er fra flere hold blitt kritisert for ikke å handle om læring, kun om sosialisering (Illeris, 2000). Det som

# En „afklaring“

Af Henrik Zebbe

På baggrund af Roar Teiges artikel, finder jeg det relevant at tage fat i to forhold. Dels udgangspunktet for artiklen, nemlig at Jens Bay og dermed konsekvenspædagogik skulle afvise "mesterlære" som en anvendelig læringsstruktur, og dels ønsket om at inddrage metoder fra mesterlæren i konsekvenspædagogisk virksomhed.

I forhold til den første problemstilling mener jeg, på baggrund af mit lange samarbejde med Jens Bay, at kunne hævde, at Jens Bay aldrig har afvist mesterlære som sådan, som en mulig ramme for læring, han har derimod udtrykt den opfattelse, at mesterlære som institution (i hvertfald i Danmark) ikke er en eentydig læringsstruktur, og at der hverken ligger en bestemt menneskeopfattelse eller gennemarbejdet læringsteori bag, og at uddannelse i det regi dermed alt overvejende er underlagt den enkelte mesters opfattelse af, hvordan læring foregår. Det betyder at den enkelte lærling sagtens kan have et fremragende uddannelsesforløb, men at det vil være en ren tilfældighed, i den forstand at det er et tilfælde, hvilke holdninger og teorier lige netop denne mester baserer sin tilgang til uddannelse på. En anden mester har måske slet ingen holdning hertil, men betragter alene lærlingen som arbejdskraft. Også denne lærling vil jo opnå en eller anden læring.

I forhold til den anden problemstilling, om det er muligt at inddrage metoder fra mesterlæren i konsekvenspædagogisk praksis, så er det min opfattelse, at dette har fundet sted allerede fra konsekvenspædagogikkens første år i 70-erne. Den grundlæggende metode i udviklingsarbejdet inden for den konsekvenspædagogiske forståelse, tese-antitesesyntese, stiller netop krav om at forholde sig til andre teorier, herunder også deres udformning og metodegrundlag. Det er bl.a. på den baggrund opbygningen af den virksomhedslignende praksis i TAMU skal ses. Denne praksis baserer sig først og fremmest på handlingsteoriens centrale placering i konsekvenspædagogikken, men udformningen af praksis har både rødder i konsekvenspædagogikkens didaktiske opfattelse og i måden praktisk, produktivt arbejde er blevet anvendt i mesterlæren på. Der er, så vidt jeg ser det, således ikke tale om en modstand mod anvendelsen af redskaber og teknikker fra andre systemer, men det må være en fordring i en helhedspræget pædagogisk teori, at metoder, redskaber eller teknikker ikke blot overføres fra andre systemer, men at de skal forklares, fortolkes og indpasses i den helhedsprægede praksis.

Henrik Zebbe er uddannelseschef i TAMU

da blir oversett er at i motsetning til sosialisering har læring beskrevet som legitim perifer deltakelse en spesiell retning mot full deltakelse. Denne retningen blir beskrevet som individets innadgående lærebane mot full deltakelse og er et mer avgrenset læringsfelt enn hva den mer generelle sosialiseringen har som oppgave. Da handler det om å bli en del av samfunnet generelt. Er praksisfellesskapet transparent og gir tilgang til aktiviteter, er lærlingen på en innadgående læringsbane på vei mot full deltakelse. I motsatt fall kan lærlingen forbli i en marginal posisjon ved for eksempel å bli brukt som billig arbeidskraft som ikke får kvalifiserende arbeid. Den lærende kan altså ha legitimitet, men hans perifere posisjon er marginal og fører ikke til læring mot full deltakelse. Disse eksemplene handler fremdeles om sosialisering, men inneholder ikke de kvaliteter legitim perifer deltakelse beskriver.

## Hvordan bruke Mesterlæren i konsekvenspædagogisk praksis?

Mesterlæren er en deskriptiv teori og inneholder i motsetning til Konsekvenspedagogikken ikke forslag til konkrete metoder, men undersøker uformell læring i ulike praksisfellesskap. Der finnes det ikke didaktiske ideer, fordi læring skjer som en integrert del av det å delta. Jeg mener likevel at ideer fra Mesterlæren kan brukes i de konsekvenspedagogiske læringsarenaer (og andre steder) slik at en kan dra få øye på og kanskje dra nytte av de læringsressursene som Lave og Wenger mener eksisterer i et praksisfellesskap.

Det blir dermed viktig å finne ut om det faktisk er mulig å beskrive det aktuelle læringsmiljøet som et praksisfellesskap. Vi har sett at kjennetegn på praksisfellesskap bl.a. handler om i hvilken grad og i hvilken form kommunikasjon foregår og om det finnes en felles faglig forståelse mellom medlemmene. Et fellesskap med slike kjennetegn kan betegnes som et praksisfellesskap og der det finnes læringsressurser sier Wenger. På alle læringsarenaene som nevnes i denne artikkelen, skole (Laksevåg), praksisplasser (byggmestre), konsekvenspedagogiske skoler og klesproduksjon i Liberia på 70-tallet, finnes det muligheter for at praksisfellesskaper enten oppstår eller ikke oppstår. Poenget for pedagoger bør da være å prøve å skape eller opprettholde et praksisfellesskap der det som skal læres av teknikk og sosiale normer er gjennomskjellig. Men trer pedagog inn med didaktiske tiltak i stedet

for, har vi sett at fokus fort blir å endre eleven med fare for tilhørende objektivisering og fallende motivering. Opprettholdes oppmerksomheten på produksjonen, blir læringsprosessene en integrert del av produksjonen. Ideen i Konsekvenspedagogikken om arbeidslivslignende aktiviteter viser et ønske om å danne lærekontekster med de samme kvaliteter som i praksisfellesskap, men uten at læringsressursene er beskrevet så tydelig og konkret som Wenger har gjort det.

Opphavspersonene Lave og Wenger understreker at begrepet *legitim perifer deltakelse* bør sees på som en helhet og er et analytisk redskap for å bedre kunne se nye og ukjente sider ved læring, og ikke er forslag til didaktiske tiltak. (2003:36). Brukt i konsekvenspedagogisk sammenheng vil det kunne være en hjelp for pedagoger og elever til å se om den lærende er på en innadgående læringsbane eller om posisjonen hans i praksisfellesskapet er i ferd med å bli marginal. Denne begrepsbruken kan være et alternativ for å si noe om hva eleven bør gjøre for å nå målet med utdanningen. Ved å bruke begreper som legitim, perifer, deltakelse og læringsbane setter vi ord på situasjoner, hendelser og følelser i læreprosessen som sier noe om hvor eleven er i forhold til å bli fullt utlært og hva som skal til for å komme dit.

Slik jeg ser det prøver Konsekvenspedagogikken å danne rammer for legitim perifer deltakelse som har mye til felles med de rammer praksisfellesskapene danner i de ulike bedriftene. Det to teoriene har en felles forståelse av at fellesskap skaper forpliktelser og bånd som er viktig for læringen. Det er begge steder den etablerte sosiale praksis som er styrende for de nyankomnes læring og ikke først og fremst deltakerstyring som er så viktig i deler av reformpedagogikken. Derfor vil jeg oppfordre det konsekvenspedagogiske miljø å ta notis av det blikket Mesterlære har på læring for på den måten å få tilført ressurser til forståelse for den læringen som skjer der. Hyppigere bruk av begreper fra Mesterlæren tror jeg vil senke terskelen for dem som ønsker å begynne med Konsekvenspedagogikk fordi læring der forklares i mer gjenkjennbare vendinger for pedagoger. Boken "Mesterlære - læring som sosial praksis" av Nilsen og Kvale kan være en god start.

## Litteratur

Bay, Jens (2005): *Konsekvenspedagogikk – en pedagogik om eksistens og social handlingskompetance*. København: Borgen.

Bay, Jens (2006): Konsekvenspædagogikkens forståelse for sociale normer. Artikkel. s. 10 – 14 *Konsekvens – Eksistens*.

Bay, Jens (2007): Om at (gen)finde pædagogikken. Artikkel., s. 10 – 15.. Artikkel. *Konsekvens – Eksistens*.

Bruner, Jerome (1997): *Utdanningskultur og læring*. Oslo: AdNotam Gyldendal.

Dreier, Ole (1999): Læring som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekster. I *Mesterlære: læring som sosial praksis* Kvale, Steinar & Klaus Nielsen (red.) (1999):. Oslo: AdNotam Gyldendal.

Hammerlin, Yngve og Egil Larsen (1997): *Menneskesyn i teorier om mennesket*. Oslo: Ad Notam forlag.

Illeris, Knud (2000): *Læringaktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.

Kvale, Steinar & Klaus Nielsen (red.) (1999): *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.

Lave, Jean (1999): *Læring, mesterlære, sosial praksis*, i Kvale, Steinar & Klaus Nielsen (red.) *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.

Lave, Jean & Wenger, Etienne (2003): *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.

Teige, Roar (2008): "Ble vekket av han andre som sa eg ikkje måtte sove på jobb" – en etnografisk undersøkelse om læring av sosiale normer i skole og bedrift i lys av Mesterlære og Konsekvenspedagogikk. Masteroppgave i pedagogikk, Universitetet i Bergen.

Wenger, Etienne (2006): *Praksisfellesskaper*. København: Hans Reitzels forlag.

Roar Teige er rådgiver på Laksevåg videregående skole

# Tanker rundt en god yrkesutdanning

*Vi må legge vekt på sosial handlingskompetanse både for faglig læring og for å forberede ungdom på arbeidslivet.*

*Av Lars Jakob Berg*

Yrkesutdanningen skal gi elever en faglig grunnutdanning slik at de kan utvikle seg til gode fagarbeidere. Samtidig skal elever gjennom utdanningen lære noe om de krav arbeidslivet og samfunnet stiller, og de muligheter det gir. Godt faglig grunnlag er forutsetning for godt fagarbeid, i tillegg må en kunne utføre arbeid sammen med andre slik kunder og samfunn forventer.

Vi skal være med på å utvikle sterke selvstendige fagfolk for morgendagens samfunn.

I dag faller 30 – 40 % av ungdommen fra i sin yrkesfagutdanning. Dette er uholdbart både for den enkelte og for samfunnet. Vi mener ikke at skolen skal stille mindre krav til kompetanse faglige og sosial sett, men at utdanningen skal tilpasses den ungdom som kommer. Dagens ungdom er formet av vår tid, men har like gode forutsetninger til å bli gode fagfolk som tidligere.

Vår tid preger ungdom på noen viktige områder:

- vi lever i en individualistisk tid der alle skal kunne lykkes og gjøre det de ønsker.
- vi lever i en tid der en stiller spørsmål ved de fleste autoriteter, regler og normer.

Samtidig vokser ungdom opp og gjennomfører utdanning i en skole som er sterkt adskilt fra arbeidslivet.

Tidligere var skillet mellom skole og samfunn mindre, ungdom ble tidligere kjent med arbeidslivet gjennom egne erfaringer og samfunnet var mer homogent. Den ungdom som i dag starter i videregående, kjenner i mindre grad til faglige krav, krav til gjennomføring og selvstendighet, og evne til gjennom samarbeid å utføre alle typer arbeid. Vi ser at dette både slår ut på hvordan elever lykkes i gjennomføring av videregående opplæring og i overgang mellom skole og arbeidsliv. Vi skal ikke stille mindre krav til hva elever skal møte arbeidslivet med, men vi trenger en skole som legger vekt på å utvikle både faglig kompetanse og sosial handlingskompetanse.

Vi har ulike svar på hva slags samfunn vi skal ha, men en kan bli enig om noen grunnleggende forutsetninger. I vårt arbeid legger vi vekt på sosial handlingskompetanse:

- selvbestemmelse, kan gjøre valg for framtida
- selvhjelpenhet, gjør valg slik at en klarer å fungere i arbeidslivet
- ansvarlighet, tar ansvar for egne handlinger

- troverdighet, viser at det er samsvar mellom det en sier og det en gjør
- respekt, behandler andre slik en ønsker at andre skal behandle en selv
- samarbeidsevne, kan samarbeide med andre
- mottakelig for læring, forutsetning for å få noe ut av utdanningen.

(Fritt etter "metodeheftet").

Det er vår erfaring at en må legge vekt på dette for at elever skal kunne:

- gjennomføre den faglige utdanningen
- være forberedt for arbeidslivet.

## *Hvordan utvikle en skole som kan gjøre dette?*

Vi tror det er en forutsetning for dette arbeidet at elever blir møtt med respekt og har innflytelse. Vi må ha et felles utgangspunkt i vår respekt for ungdom.

Vi tror både faglig kompetanse og sosial handlingskompetanse må læres gjennom mest mulig virkelighetsnære situasjoner. Dette legger grunnlag for både å se helhet og behov for hva som kreves.

I arbeidet med sosial læring legger vi vekt på følgende:

- at en lærer sosial handlingskompetanse gjennom å arbeide med oppgaver i et fellesskap. Under læring skal vi ta utgangspunkt i den konkrete situasjonen, det er den en kan lære av. Det er vår oppgave å synliggjøre hvilke krav som stilles.
- at også på dette områder må vi ta utgangspunkt i den enkelte. Hver enkelt har med seg ulike erfaringer, og kompetanse som opplæringen bør bygge på
- at det er eleven som skal lære. Vi må legge til rette for å styrke viljen til å ville lære både gjennom å synliggjøre behov og vise at en kan utvikle seg.
- at vi tar utgangspunkt i hva som skjer, ikke hvorfor. Det er gjennom det en gjør at en skal fungere i framtida.
- at en skal ta konsekvenser av egne handlinger. Konsekvensen skal være logiske, være en del av læringen, ikke straff.

I opplærings situasjonen legger vi vekt på:

- generelt å få fram de normer vi kan enes om, og skal legge grunnlag for god opplæring og et godt arbeidsliv.
- utvikle et fellesskap der folk ønsker/ aksepterer å bli stilt krav til gjennom respekt og være logiske i de krav vi stiller.

Den konkrete læringen skal foregå med utgangspunkt i konkrete situasjoner. I praksis følges de opp med samtaler der en viser hvorfor det er brudd på normene, diskutere hvorfor det skjer, men seinere også vise hvilke konsekvenser det kan få.

Vi bruker metoder som konsekvensorientering, konsekvenspåtegnning for både å vise hvordan konkrete situasjoner er brudd på felles normer og/eller regler og beskriver logiske konsekvenser. Dette skal både legge grunnlag for læring og for å utvikle en felles skolekultur.

Konsekvenser skal tilpasses situasjon og den enkelte. Det kan være alt fra tettere oppfølging, til bortvisning fra situasjonen og skole.

## *Grundlig fagarbeid målet.*

Vi driver en yrkesfagskole som skal legge et solid faglig grunnlag. Sosial handlingskompetanse er ikke målet alene, men skal sammen med fagkunnskap legge grunnlag for sterke selvstendige fagfolk. Og sosial handlingskompetanse kan ikke læres uten en opplæring i fag eller arbeid.

Yrkesopplæring skal føre fram til praktisk fagarbeid. Fagarbeid krever håndverkskunnskap, faglig basiskunnskap og kunnskap om hele faget. Dette skal legge grunnlag for et en kan løse praktiske kjente og ukjente oppgaver. Legge grunnlag for reflekterende praktikere.

De fleste elever som starter yrkesfagopplæring kan bli fagarbeidere, men dette krever at skolen legger til rette og at eleven vil.

I yrkesopplæringen legger vi vekt på praktiske virkelighetsnære oppgaver. Dette skjer både i arbeidspraksis og gjennom praktiske prosjekt på skolen. De praktiske oppgavene gir virkelig praktisk erfaring, synliggjør arbeidslivets krav og kan knytte kunnskapen til målet. Fagarbeid måles gjennom at en kan utføre oppgaver. Elever har med seg ulik kunnskap. Vi må bygge på denne kunnskapen, bygge på det eleven mestrer. Det gjelder både faglig og evnen til sjølstendig å gjennomføre større oppgaver.

## *Mesterlære og sjølstendig arbeid.*

Fag har utviklet seg over lang tid. Vi skal legge til rette for at vi kan formidle kompetanse gjennom det vi kan, bygge på det beste av mesterlæras tradisjoner. Vi kan også legge opp til opp til at elever kan forske/ finne ut, der det

er fornuftig. Men vi tror store deler av vår fagkunnskap formidles gjennom å arbeide sammen med fagfolk.

Det er ikke all faglig basiskunnskap som kan formidles gjennom arbeidspraksis og oppgaver. Vi legger derfor vekt på faglig praktisk og teoretisk basiskunnskap. Det skal legge grunnlag for seinere læring.

Læring skjer i sprang. Etter mye hardt arbeid med praksis og teori ser en plutselig sammenhenger og forstår helheter. Faglig basiskunnskap er ofte en forutsetning for at dette skal skje.

Læring og løsninger utvikles ikke i "vakuum" og alene. En viktig side ved fagarbeid er arenaer for erfaringsutveksling både for å løse konkrete oppgaver og for å lære nye ting/ få mer kunnskap og forståelse av faget. Vi ønsker å stimulere til dette gjennom det en kaller "brakkeprat", og bruke dette som en metode i opplæringen.

## *Hva slags skole må vi ha for å nå disse målene?*

1. Vi må ha en skolekultur der eleven opplever at de er personlig ansvarlig i forhold til at de skal lære (Fritt etter "metodeheftet", bilag 6).
2. Eleven må merke at vi har fokus på dem.
3. En skolekultur der elever har innflytelse og rettigheter samtidig som rammene er faglig og sosial læring.
4. En skole der praksis og virkelighetsnære situasjoner er utgangspunkt for læring der en også legger til rett for overføring av taus kunnskap gjennom samhandling mellom elev og lærer.
5. En skolekultur der en opplever at personalet og skolen er opptatt av å være faglig oppdatert i forhold til de krav morgendagens arbeidsliv stiller.
6. Skolen skal ha orden i logistikk. Eleven skal fra første dag møte struktur og tydelige rammer.
7. Holdninger, normer og regler skal være så tydelige at elever vet når en handler for og i mot dem.
8. Det er raskt oppfølging på fravær og manglende utførte oppgaver og engasjement i utdanningen.

Dette skal være med på å utvikle en skolekultur som kan bidra til at flertallet av elevene får et grunnlag for en god fagutdanning og er forberedt på kravene morgendagens arbeidsliv vil stille.

*Lars Jakob Berg er lærer ved Strømmen Videregående Skole.*

# Konsekvenspedagogikken bygger bro mellom filosofi og den pædagogiske praksis

*Hva fører filosofisk refleksjon i pedagogikk med seg, og hvilke følger kan slike refleksjoner få for pedagogen og pedagogikken?*

Af Marie Pettersen



"Filosofi er tenkningen om tenkning, det vil si refleksjon over egne oppfatninger, slik forsøker Lars Svendsen å definere det sammensatte begrepet. Han påpeker imidlertid at filosofien sier noe om selve fenomenet, ut over våre oppfatninger av

det.<sup>1</sup> Dersom man ikke har lest mye filosofi, eller har liten kjennskap til fagfeltet, kan faget oppleves som noe høytstående uten relevans for den praktiske hverdagen. En slik tankerekke kan føre til en følelse av fremmedgjoring og avstand til filosofi. Jeg opplever ofte at filosofiske spørsmål kan være skremmende fordi man må slippe taket i det som er håndfast, og bevege seg over i det abstrakte. Man må være villig til å slippe taket i sannheten man mener å ha funnet, og tørre å stille spørsmålsteget ved det anerkjente og etablerte.

Yngve Hammerlin og Egil Larsen omtaler pedagogisk teori som "en teori om undervisning, oppdragelse og læring", og påpeker at de fleste pædagogiske teorier som tas i bruk i dag, støtter seg til forskning innen pedagogikk, sosiologi, filosofi og psykologi.<sup>2</sup> Jens Bay vektlegger viktigheten av å utarbeide en filosofisk referanseramme, og å etablere en forankring i praksis, når han beskriver utviklingen av Konsekvenspedagogikken. Resultatet er blitt en «helhetlig pedagogikk med referanse til eksistensialistisk filosofi», en praktisk humanistisk filosofi.<sup>3</sup> I denne artikkelen ønsker jeg å se nærmere på hvorfor Jens Bay vektlegger filosofien i den grad han gjør, og hvilken betydning dette kan få for pedagogikken i den nymoderne tid.

Bay presiserer til stadighet forskjellen mellom ord og begreper. Et 'ord' er en gruppe språklyder, eller bokstaver, som er bærere av en betydning, og som opptrer som minste selvstendige ytring i en setning. Et 'begrep' er derimot en klart avgrenset, og allmenngyldig forestilling.<sup>4</sup> Et begrep er et filosofisk anliggende da filosofiske spørsmål egner seg til å utfordre våre tidligere oppfatninger av hva vi legger i det. Begrepene eksemplifiserer dermed symbiosen mellom det abstrakte og det konkrete, det konkrete objektet og den abstrakte refleksjonen rundt det. Foucault, Heidegger, Gadamer er blant tenkere som har vektlagt språkets betydning i samhandlingen mellom mennesker. Hver enkelt av

oss inngår i en konkret sosial og fysisk virkelighet, som vi fortolker og systematiserer for oss selv. Gjennom den postmoderne periode har man stilt spørsmålsteget ved tanken om at det finnes en objektiv virkelighet, og en absolutt felles virkelighetsforståelse. Den enkelte forstår verden på sin måte, og møter andre gjennom språket, som igjen består av ord og begreper. Dersom vi ikke er enige i hva som er felles i denne virkeligheten, eller objektivt i det vi opplever som sant, blir sannheten og virkeligheten abstrakte fenomener, og vi har ingen garanti for at vi snakker om det samme.

*"Gjennom å være bevisst hva vi mener med ordene, slik at de blir felles begreper, kan man kanskje på et underlig vis også konkretisere og klargjøre".*

Lingvisten Ludwig Wittgenstein omtalte språket som et spill, og hevdet at en forutsetning for at man skal kunne spille spillet, er at man må kunne reglene. På mange måter kan man se begrepene som regler i slike spill, for dersom vi ikke er enige om innholdet i begrepene, vil vi heller ikke spille det samme spillet, eller snakke det samme "språket" om du vil. Bay påpeker at filosofien er "begrepsrefleksjon over det som er relevant i vår hverdag".<sup>5</sup> Det er relevant å stille spørsmål som: "hva legger vi i begrepene?" og "snakker vi om det samme?". Vi kan gjennom slike problemstillinger få klarhet i spillereglene i den Konsekvenspedagogiske terminologien. Man kan på denne måten avklare noe, men samtidig forstyrres noe annet. For når man har et bevisst forhold til begrepene, må man også ta ansvar for hvordan man tar dem i bruk. Hvis man utelukkende har sitt eget begrepsapparat å forholde seg til, vil man raskere bli dogmatisk i diskusjonen med andre. Jeg opplever at man i større grad kan diskutere viktige problemstillinger i pedagogikken, og være ydmyk ovenfor handlingsrommet i en situasjon, dersom man har en felles forståelse av sentrale begreper som 'menneskesyn', 'pedagogikk', 'frihet', 'handling', 'sosial handlingskompetanse', 'ansvar' etc. Gjennom å være bevisst hva vi mener med ordene, slik at de blir felles begreper, kan man kanskje på et underlig vis også konkretisere og klargjøre.

Begrepet 'gjenstandsområde' defineres av Bay som "det som tanken og handlingen er rettet mot".<sup>6</sup> Dette er viktig i Konsekvenspedagogikken fordi gjenstandsområdet er noe dramatisk nytt i forhold til andre, tradisjonelle pædagogiske retninger som har hatt det enkelte individet som eneste gjenstandsområde. Bay vektlegger at grunnlaget

for Konsekvenspedagogikkens utvikling var spørsmålet om det var mulig å utvikle en pedagogikk på bakgrunn av eksistensialistisk filosofi, i stedet for det tradisjonelle naturvitenskapelige og positivistiske grunnlaget. Slik jeg forstår pedagogikken tar den utgangspunkt i humanismen med mennesket i sentrum, vektlegger den enkeltes sosiale og personlige ansvar i egne handlinger, men har samtidig den helhetlige og praktiske sosiale konteksten som gjenstandsområde for alle som inngår i pedagogikken, lærere og elever. I Konsekvenspedagogikken har begrepet 'oppdragelse' i Hammerlin og Larsens definisjon av pedagogikk blitt veid, målt og ansett som utilstrekkelig. Oppdragelsen henger allikevel med på lasset i det nymoderne samfunns forståelse av pedagogikk, og må i følge Bay ta mye av skylden for pedagogikkens synkende verdi som vitenskap i samfunnet.<sup>7</sup> Informasjonssamfunnet tilbakefører oppdrageransvaret, med det verdiformidlende innhold det bærer med seg, tilbake til foreldrene, og lar pedagogikken stå innholdslos tilbake.

*"Mennesket er dømt til å forholde seg til den virkeligheten det er født inn i, og velge innen rammene av friheten den enkelte har".*

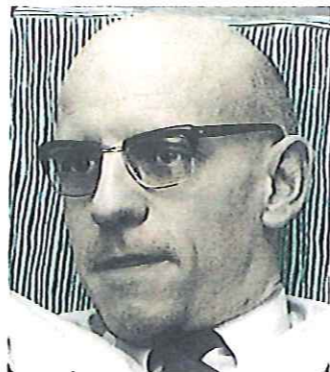
Gjenstandsområdet for Konsekvenspedagogikken er 'sosial læring', og i følge Bay er dette et nytt begrep i pedagogisk sammenheng, utfordringen lå i å legge et innhold i dette nye begrepet.<sup>8</sup> Jeg må si jeg ble overrasket over denne påstanden, og forsøkte innbitt å slå hull på argumentasjonen, for det må da være flere pædagogiske retninger som tar utgangspunkt i sosial læring, og har dette som gjenstandsområde? Men så slo det meg; det er ikke det sosiale som har vært gjenstandsområdet for naturvitenskapelig pedagogikk, men individet i det sosiale. Slik jeg forstår det har man i den empiriske pedagogikk observert individets handling i situasjonen, og forsøkt å danne lovmessigheter ut fra det man har observert. Men det sosiale i seg selv har ikke tidligere hatt den verdien det tilegnes i Konsekvenspedagogikken.

Bay påpeker til stadighet at mennesket lever i en sosial virkelighet, og at det ikke kan velge denne bort. Mennesket er dømt til å forholde seg til den virkeligheten det er født inn i, og velge innen rammene av friheten den enkelte har. Tanken om at mennesket er fritt til å velge stikker hull på muligheten til å finne lovmessigheter, for det var individet som valgte, men som også kunne valgt noe annet. Om man hypotetisk sett kunne legge alle forhold til

rette ved en annen anledning, og lage en identisk situasjon, ville man allikevel ikke ha noen garanti for at mennesket handlet på samme måte. Altså kan man ikke, som Skinner hevder, forme et hvilket som helst menneske til hva man vil; for mennesket former seg selv. Dette punkterer tanken om sosial determinisme, for mennesket skaper sin fremtid hele tiden.

Min egen irritasjon over mangelen på oppskrifter i Konsekvenspedagogikken bunner i min usikkerhet, for jeg er ung og uerfaren. Jeg vil noen skal gi meg oppskriftene, slik at jeg slipper å feile, men jeg ser i denne sammenhengen hvorfor Bay hevder at usikkerhet fører til dogmatikk.<sup>9</sup> Fordi gjenstandsområdet i Konsekvenspedagogikken er et annet, er også veien dit en annen. Men dersom man opplever at man kan se det beste for eleven, kjennes det jo så unødvendig og tungvint å gå "omveier" til målet. Konsekvenspedagogikken forutsetter imidlertid et annet menneskesyn, en tanke om at mennesket ikke kan formes, men former seg selv gjennom erfaring. Mennesket kan ikke styres utenfra, men erfarer og handler. Derfor er også dannelsesbegrepet et annet i Konsekvenspedagogikken, for det er snakk om elevens selvdannelse, ikke eleven som dannes. Bay nevnte 'troverdighet' som eksempel, for troverdighet kommer ikke til uttrykk gjennom hva du kan, men hvordan du handler. Empiri forutsetter en identisk situasjon, mens Konsekvenspedagogikken handler, slik jeg forstår den, om overførbarhet, og denne formen for forståelse er det bare den enkelte selv som kan tilegne seg.

Med sosial læring som gjenstandsområde har Konsekvenspedagogikken ved gjentatte anledninger blitt misforstått som en atferdspedagogisk eller naturvitenskapelig pedagogikk der individet utsettes for planlagt stimuli, som på sikt vil føre til ønsket respons i sosiale settinger. Bay bruker tid på å avkrefte denne misforståtte parallellen, for det er ikke snakk om en passiv 'innlæring', men en aktiv 'selvdannelse'. Igjen får innholdet i begrepene betydning for hvordan man forstår verden forskjellig. I tradisjonell pedagogikk er 'læring' ofte blitt knyttet til den aktiviteten læreren, ikke eleven, utfører. Dette er slik jeg ser det en gjennomgående forskjell mellom Konsekvenspedagogikken og tradisjonell pedagogikk, bruken av aktive og passive begreper, spørsmålet om læring kommer innenfra eller utenfra. I Konsekvenspedagogikken snakker man om selvdannelse, og ikke om dannelse, om sosial læring, ikke innlæring. På denne måten blir



Gadamer, Heidegger, Foucault er blant tenkere som har vektlagt språkets betydning i samhandlingen mellom mennesker.

ikke Konsekvenspedagogikken en pedagogikk som egner seg for empiri, for man kan ikke måle kompetanse, man kan utelukkende observere det som kommer til uttrykk gjennom handling. Der kommer også forskjellen mellom sosial kompetanse og sosial handlingskompetanse til syne. Mennesket handler på tross av, på tvers av, på grunn av og på bakgrunn av kompetanse, og den kan ikke måles og veies. Men fordi pedagogikken bygger på filosofi, og ikke på naturvitenskap, er det heller ingen grunn til at den skal kunne etterprøves, da målet er å unngå at mennesket blir objekt for naturvitenskapen. "Målet er selvdannelse, og den skjer i mennesket" (Bay 27.01.09)

Argumentasjonen svarer dermed på en utfordring ved Konsekvenspedagogikken, spørsmålet om hvordan man skal vite at man har nådd målet. Dersom eleven er fri til å velge noe annet, på tross av kjennskap til konsekvenser, vil jo handling aldri kunne være representativ for kompetanse. For meg skaper dette mer usikkerhet, for hvordan vet man at man bidrar til elevenes læring. Men det er jo ikke jeg som lærer som skal nå et mål, og jeg vil aldri kunne vite mer om tilegnet kompetanse, enn det den enkelte velger å gi meg innblikk i. Målet i Konsekvenspedagogikken er sosial læring, og igjen er jeg usikker, for det er mer behagelig med ting som kan veies.

*"Konsekvenspedagogikken er nytenkende på den måten at den tar utgangspunkt et annet sted enn den tradisjonelle pedagogikken".*

Et problem som stadig dukker opp i forbindelse med Konsekvenspedagogikken er synet på friheten mennesket er og har. Har vi alltid ansvaret for den virkeligheten vi er en del av? Og hva med de som for eksempel har en funksjonshemming eller har vært utsatt for overgrep som gjør at de ikke fungerer på lik linje med andre i en lærings situasjon? Slik jeg ser det kommer forskjellene mellom det kollektive og den individuelle tydeligere til uttrykk i slike problemstillinger. Noe i meg protesterer på argumentasjonsrekken rundt frihet og ansvar i, for alle kan jo ikke ansvarliggjøres? Men så slo det meg at terminologien i Konsekvenspedagogikken er mer holdningsnøytral enn som så. Det er ikke snakk om ansvar i negativ betydning, eller i betydningen som straff, men at den enkelte skal anerkjenne den friheten han/hun har, og hvilke valgmuligheter som finnes innen disse rammene. Valget må uansett gjøres, og gjennom å se det handlingsrommet som finnes, og å lære å handle innen de

fysiske og sosiale rammene, kan mennesket virkeliggjøre og anerkjenne at han/hun er fritt. Den enkelte bærer uansett ansvaret og følgene. Det er tanken om det sosialt og biologisk determinerte mennesket som gjør at vi ønsker å lette den enkeltes ansvarsbyrde og frihet, for dersom vi er dømt og forutbestemt til en skjebne, kan vi heller ikke forventes å ta ansvar for den.

Konsekvenspedagogikken er nytenkende på den måten at den tar utgangspunkt et annet sted enn den tradisjonelle pedagogikken. Målet og gjenstandsområdet er ikke av den art at det kan måles og veies, og pedagogikken jobber heller ikke mot noe lovmessig. Den viktigste erkjennelsen for meg i det jeg dukker lenger ned i pedagogikken er at den ikke er endelig, den blir ikke ferdig og den streber ikke etter å bli det, for det er ikke målet. Grunnlaget legges, og det skal enes om, men metodene er ikke metoder i tradisjonell forstand, de er underordnet målet. Konsekvenspedagogikken gir viten og enhet i begrepsforståelsen, menneskesynet, og holdningene, men ikke fasiter i praksis, normer og mål. Slik jeg forstår pedagogikken er dette en av begrunnelsen for hvorfor Jens Bay vektlegger filosofien, for den er veien til refleksjon rundt begrepene, menneskesynet og holdningene. Dette gir viten, men usikkerhet, for når det abstrakte blir konkret må vi erkjenne ansvaret for, og begrunne, denne praksis. Dermed representerer Konsekvenspedagogikken noe annet enn den tradisjonelle pedagogikken med dens psykologiske og naturvitenskapelige røtter, blant annet fordi Konsekvenspedagogikken bygger bro mellom den abstrakte filosofien og den konkrete virkeligheten. Gjennom filosofien tvinges pedagogen til refleksjon rundt sine oppfatninger av praksis.

<sup>1</sup> Svendsen, Lars Fr. H.: *Hva er filosofi?* Oslo, 2003:19

<sup>2</sup> Hammerlin, Yngve og Larsen, Egil: *Menneskesyn i teorier om mennesket.* Århus, 2004:68

<sup>3</sup> Bay, Jens: *Konsekvenspedagogikk – En pedagogikk om eksistens og sosial handlingskompetence.* København, 2006.

<sup>4</sup> Definisjonene er hentet fra norsk bokmålsordbok på nett: [www.dokpro.uio.no](http://www.dokpro.uio.no) (23.02.09)

<sup>5</sup> Bay, Jens: *Om det filosofiske grunnlag, eller bakgrunn, for Konsekvenspedagogikken.* Vitskøl (PG 2. forløp - Forelesning 27.01.09)

<sup>6</sup> Bay, Vitskøl 2.PG (27.01.09)

<sup>7</sup> Kommentar: Bay ville ha påpekt at pedagogikk er en kunst, ikke vitenskap. I mangel på noe bedre begrep i denne sammenhengen får det allikevel bære.

<sup>8</sup> Bay, Vitskøl 2.PG (27.01.09)

<sup>9</sup> Bay, Vitskøl 2.PG (27.01.09)

Marie Pettersen er adjunkt i den norske videregående skole

# Den metodiske praksis er en stor utfordring

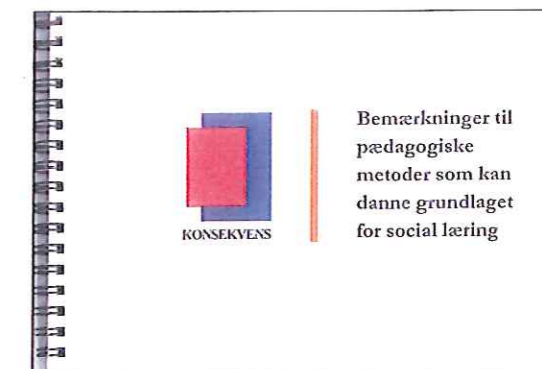
Af Bodil Glad



Det er min erfaring, at hæftet om "Bemærkninger til pædagogiske metoder som kan danne grundlaget for social læring" har været med til at sætte et afgørende præg på forståelsen for, at pædagogik ikke kun handler om teori og filosofi, men om hvad vi gør i praksis i forhold til eleverne. Efter det er blevet fremlagt for medarbejderne i TAMU, er der en betydelig større opmærksomhed på, hvordan metoderne bliver anvendt. Samtidig er der også mere fokus på, at medarbejdere kan føre almindelige samtaler med elever, uden de af den grund skal tænke i menneskesyn, holdninger og metoder. Når det så viser sig at være nødvendigt, for at forsøge at bremse en elevs negative udvikling, skal de også være indstillet på at benytte en procesorienteret metode med vægt på tydeliggørelse af følgerne af at fortsætte i samme stil.

Det er min opfattelse, at bemærkningerne til metoderne har været med til at skabe en klar forståelse for, at konsekvenser er tænkt som noget fremadrettet, som muligheder, og ikke som en sanktion der mest opleves som en begrænsning. Denne vending er ikke sket fordi medarbejderne har haft et ønske om at benytte sanktioner som et pædagogisk virkemiddel. Den er i højere grad en følge af, at der ikke i det daglige har været tilstrækkelig fokus på at få overvejet og afklaret, hvilke metoder det vil være bedst at benytte i forsøget på at give den enkelte elev et perspektiv på sit eget ansvar for egne handlinger.

I alle årene, hvor jeg har haft ansvaret for den konkrete pædagogiske opfølgning af begivenheder i afdelingerne, har jeg oplevet, at den største udfordring for medarbejderne altid har været at finde frem til metoder, der ikke blot var udtryk for en kontant udmelding i form af konsekvenspåpegning for at møde for sent, ved udeblivelse eller ved misbrug af sygdomsbegrebet. Det er flot i sig selv, at der altid har været den "pædagogiske nerve", der har været med til at forhindre, at eleverne blot har fået lov til at "sejle deres egen sø". Men det er ikke nok for de elever, der gerne vil indgå i det sociale fællesskab inden for skolens sociale rammer og regler. For dem der skal tage flere tilløb for at opnå socialt fodfæste, kan et sådant



kontant modspil fra medarbejdere tolkes som "nu kan det være nok". De har brug for nogle samtaler, hvor de får et perspektiv på en sammenhæng mellem, det de gør, og det de opnår. I den modsatte skala findes den provokerende elev, der signalerer at, "jeg gør som det passer mig", og som appellerer til at få en direkte grænsesætning gennem en konsekvenspåpegning.

Udfordringen for medarbejderne har altid været, at der ikke findes nogen manual, som fortæller dem, hvad de skal gøre i konkrete situationer. Styrken ved konsekvenspedagogikken er, at den bygger på en grundlæggende holdning i form af at styrke den sociale læring gennem en reference til den sociale handlingskompetence. Det giver medarbejderne et formål og mål, og eleverne en forståelse for "hvad vi gør, og hvorfor vi gør det, vi gør" og er med til at modvirke et individuelt spil mellem medarbejdere og elever. På den anden side har svagheden ved pedagogikken været, at der ikke tidligere har været tilstrækkelig fokus på de metoder, der skal medvirke til at styrke elevernes sociale handlingskompetence. Den del har det mere eller mindre været overladt til den enkelte medarbejder selv at finde frem til. Sådan skal det selvfølgelig også være, men derfor er en tættere pædagogisk vejledning alligevel en vigtig tilgang til at forstå pedagogikkens praksis.

Det er der nu rådet bod på gennem bemærkningerne til de pædagogiske metoder. Her nuanceres metoderne, og samtidig er der ingen tvivl om, at det er til stor hjælp, at metodehæftet er krydret med praktiske billeder fra pædagogiske situationer. Der er ikke tale om en manual, som fortæller den enkelte medarbejder om, hvad de skal gøre i konkrete situationer, som nogen måske kunne ønske. Det er det ikke da pædagogik så vil blive til teknik, som Jens Bay ofte har fremhævet. Der er derimod tale om bilde-dannelser, der kan benyttes som en inspirationskilde til at få fastholdt, at pædagogik handler om, det vi gør i forhold til eleverne i de konkrete situationer.

Den praktiske udfordring er, at vi ved brug af metoderne både skal fastholde holdningen, have et billede af eleven og den konkrete handling som eleven har udført, og ud fra det vælge vores metode "med omtanke", som der står i bemærkningerne til metoderne.

Bodil Glad er pædagogisk leder i det samlede TAMU

# Pædagogik, kultur og struktur er metodernes forudsætning

Arbejdet med metoderne nødvendiggør at der udvikles klare normer og regler der fastlægger rammen for den sociale læring.

Af Jens Bay

Når jeg i det sidste års tid har lagt meget vægt på at sætte konsekvenspædagogikken ind i en forståelsesform, som handler om *pædagogik, kultur og struktur*, er det en direkte følge af arbejdet at tydeliggøre pædagogikkens metodiske grundlag. Det er her blevet tydeliggjort, at pædagogikken som en naturlig følge af den menneskeopfattelse, som den bygger på, i arbejdet med metoderne henvender sig direkte til det enkelte individs forhold til sin specifikke tilværelse og vilkår. Der lægges her en afstand, eller nærmere en anden fortolkning, af det kollektive element, som traditionelt gør sig gældende i pædagogiske arbejdsformer. Ikke mindst i skole og uddannelsesverdenen, som følge af at lærere traditionelt henvender sig til eleverne som en homogen gruppe i form af en klasse eller uddannelseshold.

Den direkte følge af denne individuelle tilgang har gjort, at konsekvenspædagogikken til tider bliver tolket ind i en individualistisk forståelsesramme. Dermed mistes eller nedtones det perspektiv, at det enkelte individs handlinger skal ses inden for den sociale kontekst, som det indgår i. Det åbner for en fortolkning af pædagogikken som en adfærdsmodificerende teori, hvis sigte er en disciplinering af det enkelte individ. Samtidig kan det være med til at legitimere den klassiske straf og belønningsform, som henholdsvis adfærdspædagogikken og opdragelsesformer betjener sig af.

*Den sociale læring bygger på et individuelt perspektiv og en forståelse for fællesskabet*

Metoderne i konsekvenspædagogikken er ikke tænkt sådan, og i det omfang de benyttes med udgangspunkt i en sådan forståelse står det i stærk kontrast til den menneskeopfattelse, som konsekvenspædagogikken bygger på. Denne fejltolkning er formentlig også en naturlig følge af, at pædagogikkens særkende er, at den tager udgangspunkt i det enkelte individs handlinger og de konsekvenser, der er en følge af dem. Det betyder, at den henvender sig i en direkte forstand til *individet i gruppen*, da det ikke er gruppen der handler, men den enkelte person. Der er med andre ord ikke tale om et kollektivt ansvar, som f.eks.

”at tyskerne var nazister og krigsforbrydere”. Det var den enkelte tyske borger, der meldte sig ind i nazistpartiet, og det var forbryderen der gik forbrydelsen, ikke tyskerne. Så langt er vi nået i den vesteuropæiske verden som følge af opgøret med den kollektive tænkning, og respekten for det individuelle ansvar.

Set i et konsekvenspædagogisk perspektiv skal vi hele tiden fastholde, at den sociale læring bygger på den væsentlige forståelse for det individuelle perspektiv, at det enkelte individ skal lære at forstå sig selv som et normativt væsen, af hvem der forventes et personligt og solidarisk ansvar for egne handlinger med udgangspunkt i en grundlæggende respekt for andre. Heri ligger en klar fordring om, at samspillet med eleverne skal bygge på moralske lovmæssigheder, som er baseret på holdninger og normer, hvor eleverne, inden for rammerne af en social dimension, skal lære at overtage ansvaret for egne handlinger, og de konsekvenser der er en følge af dem. Konsekvenser er dermed hverken udtryk for en straf eller belønning, men en logisk følge af, at et hvert individ har ejerskabet til sine handlinger og dermed også til konsekvenserne af dem. Hvor vidt de er positive eller negative for den enkelte selv, er et individuelt anliggende, men omvendt afgør andre om de er det for fællesskabets opretholdelse. Det er prisen for at være menneske sammen med andre.

*At skabe treenighed mellem pædagogik, kultur og struktur er metodernes forudsætning*

Så til en uddybet bemærkning om arbejdet med *pædagogik, kultur og struktur*. Når jeg i direkte forlængelse af metodeudviklingen arbejder med denne treenighed har det en naturlig sammenhæng med forsøget på at få tilført en forståelse for fællesskabets betydning for arbejdet med den sociale læring. Dermed at få tydeliggjort, at pædagogikken både indeholder et individuelt element og en forståelse for fællesskabets uomgængelighed i forhold til individets identitet og sociale selvforståelse. Det vil forudsætte at en pædagogisk virksomhed ikke kun tager udgangspunkt i pædagogikkens holdning og menneskeopfattelse. Den skal udkrystalliseres i *normer og regler*, som grundlag for metodernes anvendelse, og samtidig skal *strukturen* tilpasses på en sådan måde, at der bliver rum og plads til det individuelle gennem samtaler og dialoger om de

mere fremtidsrettede konsekvenser af den enkelte elevs handlinger og væremåde.

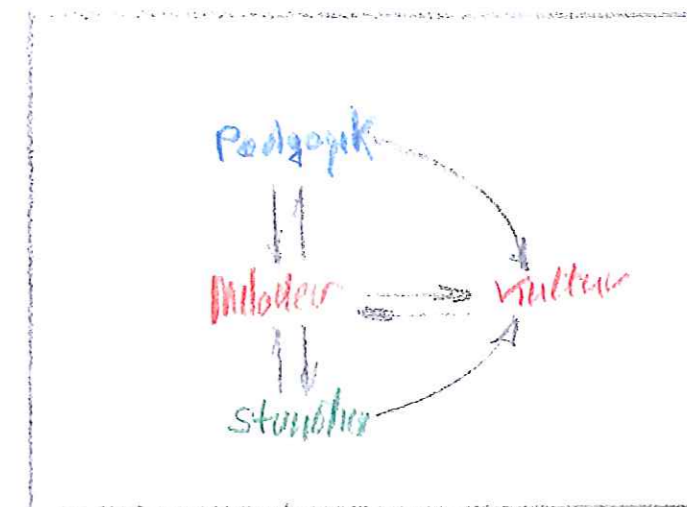
Tager vi først *pædagogikkens* betydning for at få fastholdt *treenigheden*, er det vigtigt, at forstå, at individets identitet og selvforståelse ikke er medfødt og dermed biologisk betinget. Den er en følge af en individuel læringsaktivitet, som bl.a. foregår gennem pædagogiske aktiviteter, hvor den enkelte lærer at forholde sig reflektivt til sin egen dannelsesproces. Det vil i forhold til den sociale læring forudsætte, at en pædagogisk virksomhed er bevidst om at fastlægge et normativt grundlag for samspillet mellem skole/institution og elever, og ikke mindst at få det formidlet på en sådan måde, at normer ikke tolkes som regler. Her anviser konsekvenspædagogikken en metode, hvor man skal sondre mellem en *deskriptiv* og en *normativ* tilgang, som henholdsvis bygger på et *bør* eller et *skal*, og dermed mellem en autoritativ eller en autoritær udmelding. Den normative tilgang tilhører den mere værdiladede opdragelsesform, som forældre ofte betjener sig af, og den indbefatter belønning eller straf, alt efter om barnet gør hvad det *skal*, eller undlader at gøre det. Den kan i en vis udstrækning anvendes på de institutioner, som arbejder med børn, hvor der logisk set vil være en større vægtlægning af regler som bygger på moralske lovmæssigheder, men den har ikke fremtiden for sig i arbejdet med unge, som er født ind i den individuelle tid.

Tager vi dernæst *kulturen* skal dette begreb i en filosofisk sammenhæng forstås som ”den bevidste frembringelse af en virkelighed, der ikke er naturligt givet”. Dermed adskiller kultur sig fra natur ved at være skabt, mens naturen er umiddelbart foreliggende. Når jeg så lægger vægt på, at vi skal skabe en *bevidst læringskultur* så er følgen etableringen af tydelige *normer*, hvorudfra den enkelte elev kan vurdere hvad der er rigtigt og forkert. Samtidig er det også normer og regler der danner grundlaget for metodernes anvendelse i relation til om der handles i strid med dem, og ikke hvad den enkelte lærer/pædagog mener og tror. Normerne er dem der *fastlægger* og regulerer rammen for fællesskabet. Det kan gælde i forhold til en skole/institution, men også i et klasseværelse eller for en uddannelsesgruppe. Hvis de ikke er synlige er det alene lærerens/pædagogens tolerance som fastsætter grænser for handlinger. Når de skal bygge på et *bør* har det sammenhæng med metodernes anvendelse, da de ikke kan benyttes til at fortælle andre, hvad de *skal*, men alene hvad de *burde* med tanke på

konsekvenserne. Heri ligger, at synlige normer og regler er metodernes forudsætninger, og uden sådanne vil de i stor udstrækning kunne anvendes i en individualistisk adfærdsdisciplinering. En reflektiv social læring, hvis sigte er myndiggørelse, opnås ikke gennem autoritære læringsformer, men kun gennem en forståelse for og viden om at det sociale bygger på et normativt element.

Tager vi så til sidst *strukturen*, så skal der ikke bruges så mange ord på den, da den i stor udstrækning også vil være bestemt og afgrænset af en pædagogisk aktivitets målgruppe og formål. Anvendelsen af de konsekvenspædagogiske metoder, ikke holdningen, forudsætter dog, at strukturen tilpasses i forhold til at skabe muligheder og rum for den personlige opfølgning af den enkelte elev, som i sine handlinger viser en manglende social forståelse. Såfremt strukturen ikke rummer mulighed for det, vil eleverne enten være henvist til sin egen fortolkning, eller også blive udsat for autoritære tiltag i form af straf med kravet om tilpasning til regler og måske udtalte normer, som de ikke har kendskab til. Endelig skal det også tilføjes, at det ikke kun er konsekvenspædagogikken der stiller krav om en tættere personlig opfølgning. Det ligger også i den individuelle tid, og dermed hos børn og unges selvforståelse.

Afslutningsvis kan det fremhæves, at det er gennem arbejdet med at udvikle en læringskultur, ved hjælp af normer og regler, at konsekvenspædagogikken kan balancere mellem det individuelle og det fælles. Hvis enten den ene eller den anden side bliver nedprioriteret og derfor ikke indgår som et vigtigt led i den pædagogiske praksis vil der være al mulig grund til at opfatte pædagogikken som en individualistisk tænkning, og metoderne som et led i en adfærdsdisciplinerende praksis.





# Metodevalg og grundsyn hænger sammen

*Uden fastholdelse af grundsynet kan begreberne straff og konsekvens blive synonymmer*

Af Stein Pettersen



Etter å ha forsøkt å arbeide med referanse til Konsekvenspedagogikk i relativt mange år, må jeg erkjenne at det er en pedagogisk teori som er logisk, sammenhengende og helhetlig, men også utrolig utfordrende. Utfordrende blant annet fordi sammenhengen mellom den metodiske tilgang og forståelsen for bruken av konsekvensene spiller en helt særlig rolle. På den bakgrunn har heftet *"Bemærkninger til pedagogiske metoder som kan danne grunnlaget for social læring"* en avgjørende betydning for hvordan metodene i pedagogikken skal forstås, og herunder forholdet mellom metoder og konsekvenser. Allerede i innledning til heftet peker Jens Bay på den fare som ligger i at konsekvenser løsrives fra metodene og fra det menneskesyn som ligger til grunn for konsekvenspedagogikken.

En grunn til at konsekvenser løsrives fra metodene, kan være at vi ikke i tilstrekkelig grad er oppmerksomme på at Konsekvenspedagogikk står i skarp motsetning til den holdning som har eksistert, og fortsatt eksisterer, i den pedagogiske sektor, i behandlingssektoren, innenfor fengselsvesenet og i samfunnsdebatten generelt. Her er det fortsatt en rådende oppfatning at læring grunnleggende sett skjer gjennom straff og belønning. Denne holdning opprettholdes tross for at de fleste erkjenner at det er et forsøk på en disiplinering som ikke virker, dersom målet med innsatsen er at den enkelte skal kunne leve et liv innenfor rammene av det sosiale fellesskap, dvs et liv på egne og andres vilkår.

Straff og belønning er begge forsøk på en disiplinering, som forutsetter et menneskesyn basert på at eleven, i likhet med leirfiguren, kan skapes i pedagogen eller behandlerens bilde. "Straffen" - i det pedagogen iverksetter de negative sanksjoner han anser som hensiktsmessig for å nå sitt mål med eleven, feks at denne oppføre seg ordentlig i timen. "Belønningen" - i det pedagogen velger en annen tilgang, fortsatt for å nå de mål pedagogen har satt om at eleven skal oppføre seg ordentlig. Grunnlaget for valg av belønning eller straff handler med andre ord i hovedsak om hva pedagogen finner er hensiktsmessige.

Et av de synspunkter jeg ofte møter i diskusjoner med pedagoger som har en referanse til Konsekvenspedagogikk er bekymringen for at det blir for mange negative konsekvenser, og at man glemmer de positive. I disse diskusjoner er det lett å bli sittende igjen med en oppfatning av at straff og belønning nettopp er det samme som negative og positive konsekvenser, hvor det felles er pedagogens behov for virkemidler som kan gi han mulighet til å sette grenser for elevene, og dermed få kontroll over en situasjon som fremstår uoverskuelig og håpløs.

Dersom man i den daglige praksis har dette perspektiv, blir også læring og utdanning en kamp mellom pedagog og elev, en kamp om hvem som bestemmer, hvem som har myndighet og autoritet. Pedagogikk vil ikke handle om sosial læring, men bli en personlig maktkamp mellom pedagog og elev eller pedagoger og elever, en maktkamp begge er dømt til å tape. Pedagogen fordi han ikke kan vinne over tiden, og tiden er ikke til for autoriteter som oppnår sin autoritet i kraft av tittel og utdanning.

*Den pedagogiske retning heter Konsekvenspedagogikk, fordi den i sitt grunnlag bygger på frihet – valg – handling – konsekvens*

Pedagogiske institusjoner er ved å bli en av de få steder hvor det forventes en underkastelse basert på makt, hvor unge i vår tid ellers oppfordres til å stille spørsmål ved denne formen for autoritet, og istedet forventes å søke det autoritative, hvor autoriteten kommer som følge av begrunnelser og logikk. Først når de i pedagogen finner det autoritative vil de være villige til, i korte sekvenser, og også underkaste seg det autoritære, fordi de kan stole på at de ikke havner i pedagogens vold. Eleven taper, faglig, men muligens fremfor alt personlig, fordi han ikke oppnår den sosiale læring som er en forutsetning for å leve og arbeide innenfor rammene av det sosiale fellesskap, utenfor utdanningsinstitusjonen. I en slik kultur blir diskusjoner omkring straff eller konsekvens likegyldig, da de begge er uttrykk for pedagogens forsøk på å få elevene til å sitte stille og gjøre det de skal. I denne optikk vil konsekvenser være et like dårlige grunnlag for den pedagogiske innsats som straff er. Derfor fortsetter diskusjonene, også i det konsekvenspedagogiske miljø, om forskjellen på straff og konsekvens, og med jevne mellomrom kommer ønske opp om at navnet ikke

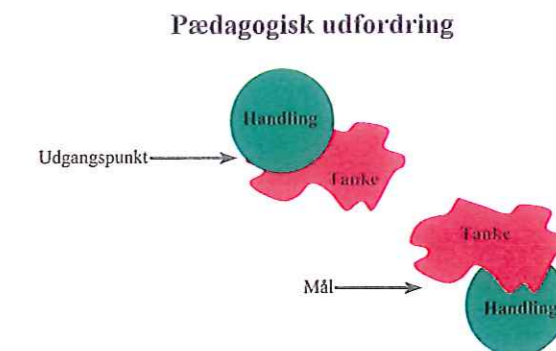
burde være Konsekvenspedagogikk, fordi det oppfattes som synonymt med straff.

Den pedagogiske retning heter Konsekvenspedagogikk, fordi den i sitt grunnlag bygger på frihet – valg – handling – konsekvens, og det er sammenhengen mellom disse elementer som gjør mennesker til personer, som i kraft av sin frihet og all sin forskjellighet inngår i, og skaper, det menneskelige fellesskap. Det krever imidlertid at konsekvenser oppfattes som noe som tilhører fremtidens muligheter og ikke fortidens synder.

Det er her "vannene skiller" mellom den holdning som har vært rådende innenfor den pedagogiske sektor, hvor straff og belønning har vært reaksjonsformen, og den betydning konsekvenser har som grunnlag for læring i Konsekvenspedagogikk. Dersom dette skyldes en manglende forståelse for konsekvenspedagogikkens grunnidé, eller en manglende vilje til å ta innover seg de følger denne forståelse har for praksis, vil heller ikke disse forskjellige eksistere, og straff bli synonymt med konsekvens. I de tilfeller er det logisk og også forstå behovet for å dele konsekvenser opp i de negative og de positive, da straffen i en pedagogisk sammenheng ikke kan iverksettes uten at den som utsettes for den også har mulighet til å oppnå en belønning.

Helt grunnleggende for å arbeide med referanse til Konsekvenspedagogikk er, slik jeg forstår det, å forstå konsekvensenes plass i pedagogikken og hvilke plass metodene har i forhold til bruken av konsekvenser. Jeg vil forsøke å belyse dette gjennom å benytte systemteorien, som under hele utviklingen av konsekvenspedagogikken har vært et systematisk verktøy for Jens Bay. I beskrivelsen av menneskeoppfatningen sier han: "Pedagogikkens filosofiske utgangspunkt er, at mennesket er et *tenkende, villende og handlende individ, der er født som et sosialt væsen, og som etter sin fødsel vokser ind i den sociale virkelighet og den menneskelige historie uten at være forudbestemt af ubrydelige love i modsætning til fysiske objekter – og det gør friheden, selvbestemmelsen og søgningen efter andres anerkendelse til de mest betydningsfulde menneskelige egenskaber.*"

Eleven er altså tenkende og villende på vei mot en fremtid som ennå ikke er der. Hva er det så som har betydning for hvordan denne fremtiden skal bli? Pedagogikkens referanse er at "Det er gjennom sine handlinger det enkelte individ træder frem for andre mennesker, og viser hvem det er i den konkrete situation. Det enkelte menneske er ikke fra naturens eller skabnens hånd fastlåst i en given tilværelse,



*men kan gennem sine handlinger gøre noget andet, end det som omgivelserne forventer."*

I handlingen omsetter eleven teori til praksis og viser hva han har tenkt, hva han vil og ikke vil.

Konsekvenspedagogikk er imidlertid en teori om social læring, en teori om hvordan mennesket kan bli en del av det sosiale fellesskap derfor er også pedagogikkens påstand at "Enhver handling er forbundet med konsekvenser, og det er dem, der er afgørende for hvordan-det-går det enkelte individ. Det er et pedagogisk anliggende at fastholde det logiske forhold mellem handling og konsekvens og dermed forbindelsen mellem de opnåelige mål og valget af rationelle handlinger."

Handlingen og handlingens konsekvens er med andre ord avgjørende for at den enkelte skal finne et sosialt fotfeste. Dersom man slutter ved handlingen, mister man læringsmuligheten fordi det sosiale læres i samspill og samvirke med andre mennesker, og et annet menneskes reaksjon på min væremåte i en sosial sammenheng representerer også en konsekvens.

Følgende av at jeg går bort til deg og spør hvor mye klokken er, er forhåpentligvis at du svarer og jeg oppnår en viten jeg ikke hadde. Det gir meg også mulighet til å vurdere om jeg kan være her litt til eller må gå for å rekke siste bussen hjem. Følgen eller konsekvensen av mitt spørsmål representerte med andre ord ikke slutten på en prosess, men ga meg innsikt og forståelse til å gå videre. I en pedagogisk sammenheng er imidlertid ikke alltid ord nok, - det må handling til i form av konsekvenser som representerer med- og motspill til elevenes handlinger. Grunnlaget for med- og motspillet er de sosiale normer vi alle er underlagt, som elevene ikke har lært eller ikke finner grunn til å følge, men som de må lære og må stilling til, dersom de skal få fotfeste.

*Metodene har til formål å knytte sammen bevisstheten om, forutsigeligheten i og sammenhengen mellom handling og konsekvens.*

Det er på denne bakgrunn konsekvenser skal forstås, som endel av en kontinuerlig læringsprosess hvor sammenhengen mellom tanke, handling, konsekvens er det som driver verket. Tar vi vekk konsekvensen, eller konsekvensen ikke har sammenheng med tanken og handlingen skapes en fremmedgjøring hos den enkelte, det pedagogiske formål forsvinner eller primitiviseres, og grunnlaget for læring forringes.

## Noter om bøger

# Filosofisk leksikon



En slik forståelse av pedagogikken står i sterk kontrast til opfatningen av et konsekvenser er noe som benyttes i ytterste nødsfall, som en siste sjanse ellers som trussel for å få ro eller få eleven til å arbeide.

Konsekvenser gir med andre ord ikke læring, det bestemmer den enkelte, men det er her metodene kommer inn som en forutsetning for at den enkelte kan lære gjennom konsekvenser. Metodene har til formål å knytte sammen bevisstheten om, forutsigeligheten i og sammenhengen mellom handling og konsekvens. Det krever at pedagoger, som ønsker å arbeide med referanse til den konsekvenspedagogiske teori, klarer å skape forbindelseslinjer mellom bruken av metoder og konsekvensene.

*Når vi bruker metodene mere for å overbevise og advare enn å beskrive følger, kan vi lett komme i den situasjon hvor metodene tilføres et verdimelessig innhold og dermed handler om et forsøk på å oppdra.*

I indledningen til heftet "Bemærkninger til de pædagogiske metoder som kan danne grundlaget for social læring" skriver Jens Bay at konsekvenser skal "opfattes som det, der giver metoderne et konkret indhold, med det sigte, at få det enkelte individ til både at forstå og til at påtage sig ansvaret for sine handlinger, herunder være opmærksom på de kort- og langsigtede følger af dem".

Metodene er altså ikke utviklet med det formål å stoppe elevene fra å handle, men derimot med full respekt for den enkelte, å bidra til både å utvide elevens handlingsalternativer gjennom å synliggjøre mulige kort og langsiktige konsekvenser av deres handlinger og væremåter. Gjennom konsekvensorienteringen er målet, i dialog med eleven, å finne fremt til hva følgene kan være dersom eleven fortsetter å handle på samme måte. I den metode som heter appel, anmodning og påbud er hensikten å igangsette en prosess med tanke på mulige fremtidige følger og følge prosessen opp dersom eleven ikke er villig til å endre den væremåte, som er i strid med de normer som gjelder.

I konfrontasjonen konstaterer man hvordan væremåten oppfattes av andre, med en tro på at dersom den enkelte får direkte tilbakemeldinger fra omverdenen, så vil dette kunne ha betydning for hvordan vedkommende i neste omgang handler og dermed inngår i det sosiale samspill med andre.

I konsekvenspåpekningen peker man direkte på hvilke

konsekvenser det vil få, dersom eleven igjen handler på en bestemt måte.

I metodene benyttes språket i form av å søke dialogen, formidle et budskap eller gjennomføre en samtale – de har imidlertid alle det til felles at de skal peke fremover mot mulige handlingsalternativer, og de mulige medfølgende konsekvenser.

Bruken av de konsekvenspedagogiske metoder forutsetter "at de anvendes som et led i en proces, hvis sigte er at styrke forståelsen for friheden til at vælge mellem handlingsalternativer i den konkrete situation" (*Konsekvenspedagogik – en pedagogik om eksistens og social handlingskompetence s.153*).

Min erfaring er at metodene altoverveiende ikke benyttes på denne måten, men derimot som et forsøk på å overbevise eleven i det ufornuftige i å gjenta de handlinger vi oppfatter som uhensiktsmessige eller negative. Når vi bruker metodene mere for å overbevise og advare enn å beskrive følger, kan vi lett komme i den situasjon hvor metodene tilføres et verdimelessig innhold og dermed handler om et forsøk på å oppdra. Følgene av dette er at konsekvenser blir brukt, og oppfattet som trusler, og ikke nødvendige forutsetninger for læring. Trusler vi har vondt for å gjennomføre i praksis, da vi jo tross alt er gode mennesker de fleste av oss, som vil det beste for våre elever.

Følgene av dette er flere, for det første er det ikke de felles sosiale normer som danner grunnlag for samspillet med elevene, men den enkelte pedagogs oppfatning av hva som er riktig og galt, dvs et venstlig element i profesjonaltiteten forsvinner. For det andre kan den sosiale handlingskompetanse forsvinne som grunnlag for hva elevene på det sosiale plan skal lære. Dermed forsvinner også to avgjørende elementer i hva som skal være innholdet i det vi kaller sosial læring. For det tredje oppfatter elevene oss som utroverdige fordi det etter samtalen i alle fall ikke skjer noe, Konsekvenspedagogikk blir gjort til en "snakkepedagogikk", fordi konsekvenser handler om nåtiden i lys av fortiden og er dermed noe negativt – synonymt med straff og belønning, og ikke et læringsområde hvor perspektivet er nåtiden sett i lyset av fremtiden, hvor konsekvenser tilhører de fremtidige muligheter.

Stein Pettersen er utviklingschef i TAMU

"Filosofisk Leksikon". Redigeret af Knud Michaelsen, Søren Harnow Klausen og Gert Possel. (Gyldendal 2008)

Det kan sandsynligvis ikke overraske nogen når jeg hævder, at vi trænger til et filosofisk perspektiv på pædagogik fordi en pædagogisk praksis hviler på pædagogiske teorier, som igen er udtryk for mere eller mindre velartikulerede filosofiske synspunkter og standpunkter. Hermed tænkes på de mange bidrag til forståelse af mennesket og dets situation, som kommer fra filosofisk hold, især fra de filosoffer som beskæftiger sig med "filosofisk antropologi" og etik. Pædagogik kan lære af de filosofiske retninger der dels søger et helhedsbillede af mennesket, dets væsen og plads i verden, og dels etikken og den moral der kan udledes af den i forhold til at forstå og forholde sig kritisk til de etablerede normer.

Filosofien har som grundlagstænkning for pædagogikken i flere årtier været fortrængt af samfundsvidenskaberne i form af sociologien, som fra tidernes morgen har lagt vægt på mennesket set som et produkt af de samfundsmæssige omstændigheder, og hvis udvikling i større eller mindre grad kan styres gennem en højt udviklet "social ingeniørkunst". Og i de seneste årtier er psykologien ekspanderet og har lagt sig bekvemt mellem pædagogik og filosofi i den forstand, at pædagogik er blevet gjort til anvendt psykologi. Følgen har været, at de filosofiske argumenter for pædagogikken hentes fra psykologiens fortolkning af filosofien. Problemet for pædagogikken er, at psykologi bygger på en individu-

alvidenskab, hvor individet primært skal ses ud fra sine "iboende" forudsætninger, og ikke ud fra de sammenhænge som det på sin individuelle måde indgår i. Det kan i den pædagogiske verden danne grundlag for en "mig-kultur", hvor det sociale fællesskabs betydning og ansvaret herfor nedtones. Endda i form af, at pædagogiske initiativer ledes og delvist lammes af en diagnostisk og individualistisk kultur.

Grunden til denne udvikling er nok, at mange pædagoger og lærere ofte oppfatter filosofi som noget abstrakt og som en verdensfjern aktivitet der ikke har noget med deres praksis at gøre. Sådan er det dog ikke, for filosoffer som Ludwig Wittgenstein, Hans-Georg Gadamer, Hans Skjervheim og Arne Næss, blot for at nævne nogle der i vor tid har sat deres præg på pædagogiske overvejelser.

Der er ingen tvivl om, at den filosofiske tænkning fortsat har en stor indflydelse på al pædagogisk tænkning. At genopdage det er der nu mulighed gennem udgivelsen af et filosofisk leksikon. Her kan man få et enestående indblik i forståelsen for filosofiens rolle i samfundet, livet og de videnskaber der danner grundlaget for den pædagogiske tænkning og arbejdsmetode. Herunder om det begrebsmæssige indhold i ord som f.eks. læring og indlæring og mange andre som vi i den pædagogiske verden benytter os af uden at have tilstrækkelig viden om deres begrebsmæssige indhold. Filosofi er netop den faglige disciplin der beskæftiger sig med vores begrebsverden, den begrebsverden som udgør grundlaget for samspillet mellem den enkelte

og omverdenen, samspillet mellem elev/pædagog/lærer.

Forfatterne Vincent Hendricks og Frederik Stjernfelt beskriver på en glimrende måde i forordet hvornår filosofien træder til når enkeltvidenskaberne ikke kan give svaret. De gør det gennem to eksempler som også har betydning for ikke mindst personer der beskæftiger sig med læring og indlæring: "Tag biologien: hævder man, at generne er det dybeste værende, som enhver organisme kan reduceres til – eller hævder man, at organismerne er selvbærende enheder, som blot reguleres af generne"? De tilføjer som det andet eksempel: "Tag pædagogikken: hævder man, at elevens færdigheder i en vis forstand ligger klar i kim og blot behøver pædagogen som fødselshjælper – eller hævder man, at eleven er en uspecificeret klump, der kan formes af pædagogen"?

Spændingen mellem disse to synspunkter foregår mellem to grundlæggende opfattelser af, hvad det værende er, og svaret på den viser hvilken holdning og menneskesyn der ligger bag det vi gør, f.eks. i den pædagogiske verden i forhold til vores elever. Det og meget andet kan man blive klog af gennem opslag i dette værk – også hvis man er pædagog eller lærer.

Jens Bay

**K**onsekvenspedagogikken gir viten og enhet i begrepsforståelsen, menneskesynet, og holdningene, men ikke fasiter i praksis, normer og mål. Slik jeg forstår pedagogikken er dette en av grunnene for hvorfor Jens Bay vektlegger filosofien, for den er veien til refleksjon rundt begrepene, menneskesynet og holdningene. Dette gir viten, men usikkerhet, for når det abstrakte blir konkret må vi erkjenne ansvaret for, og begrunne, denne praksis. Dermed representerer Konsekvenspedagogikken noe annet enn den tradisjonelle pedagogikken med dens psykologiske og naturvitenskapelige røtter, blant annet fordi Konsekvenspedagogikken bygger bro mellom den abstrakte filosofien og den konkrete virkeligheten. Gjennom filosofien tvinges pedagogen til refleksjon rundt sine oppfatninger av praksis.

**Konsekvenspedagogisk Forum:**

er en nordisk samling af pædagoger og lærere, der arbejder med reference til konsekvenspedagogikken

**Referencegruppe:**

Kerstin Steinvall-Tilling  
Anette Gabrielsson  
Ove Ryland  
Randi Ransberg  
Bjørn Bastrup  
Palle Hensen

**„Konsekvens Eksistens“:**

et magasin, som udkommer to gange om året med grundlæggende artikler, der er relevante set i en konsekvenspedagogisk sammenhæng

**Ansvarshavende:**

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

**Adresse:**

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