

**D**et er den stærke vægtlægning af friheden, valget af handlinger og ansvaret for sin individuelle *være-måde*, som har gjort Konsekvenspædagogikken til en *praktisk humanisme*. Humanistisk fordi individet er i centrum for sin egen tilværelse og læring, og praktisk fordi læringen skal foregå inden for rammerne af den konkrete sociale virkelighed, hvor intet menneske er mere menneske end andre



Leder af Jens Bay



## Tiden kræver forandring?

### Skal, skal ikke?

Siden vi i september måned udgav det første nummer af dette magasin har der været mange overvejelser om, hvorvidt det er fornuftigt at udgive et sådant med speciel vægt på en konsekvenspædagogisk tilgang. Svaret er, at hvis vi skal opretholde Konsekvenspædagogisk Forum bør vi også have et magasin, som kan formidle alle de holdninger og aktiviteter som kommer til udtryk i pædagogiske miljøer, der har valgt at have en reference til konsekvenspædagogikken. Så ved alle jo godt, at modargumentet vil være, at udveksling af erfaringer, holdninger og synspunkter lige så godt, endda billigere og nemmere kunne foregå via nettet. Synspunktet har bare ikke hold i virkeligheden, og derfor bliver der i de vesteuropæiske samfund udgivet mange flere specielle magasiner her ved århundredskiftet end på noget andet tidspunkt i kommunikationens historie. Der bliver endda også udgivet flere og flere bøger. Det har hverken tv-mediet eller internettet ændret på.

Der er formentlig ingen grund til hverken at filosofere eller psykologisere over dette, men blot konstatere, at det af det numoderne menneske opleves som en anderledes æstetisk oplevelse at få en bog eller et blad i hånden, som andre har lagt "sjæl" i at få udformet, end at slå op på nettet. Måske fordi det at købe en bog, at abonnere på et blad, magasin eller tidsskrift kræver en personlig beslutning, et valg og engagement hos den enkelte i form af, om jeg skal eller ikke skal bruge penge på noget sådant. Tillige er det synligt for andre, hvad jeg vælger i modsætning til at gå ind på nettet, da det jo kun kræver, at man alligevel har adgang til en pc'er.

Enhver interesseorganisation, politisk parti eller en forening udgiver et større eller mindre skrift netop fordi det er et konkret tegn på et engagement i det formål og den idé som en organisation, parti eller forening er udtryk for, lige som man normalt f.eks. kun køber en bog fordi man er engageret i det emne eller den historie, som kun fortæller her. Hvorfor skulle man ellers ofre interesse og penge på det? Tilsvarende spørgsmål skal årsmødet tage stilling vedrørende dette magasin på grundlag af de foreliggende prøvetryk. Skal vi, eller skal vi ikke have et organ som kan være den arena, der skaber grundlag for formidlingen af den konsekvenspædagogiske kreativitet som udfoldes rundt omkring i Norge, Sverige, Finland og Danmark? For mig er der ingen tvivl om, at hvis vi skal gøre Konsekvenspædagogisk Forum til den platform, som skal koordinere og formidle konsekvenspædagogikken, ligger beslutningen om at udgive magasinet lige for. Det gør den, fordi vi gennem det kan sikre at det ikke kun er de få der i fremtiden vil have adgang til de mange overvejelser rundt om pædagogikken, men de mange.

## Kan tidens skole lære unge å være menneske i kunnskapssamfunnet?

*Det konsekvenspædagogiske perspektivet på sosial læring utfordrer oppdragelsesbegrepet. Dette skjer med bakgrunn i en erkjennelse av at individet selv setter grenser for påvirkningen og selv velger hva det vil bruke påvirkningen til. Kunnskapssamfunnets krav til individet om subjektivt å kunne navigere sosialt, er begrunnelsen for å utvikle en pedagogisk teori om sosial læring på et humanistisk grunnlag.*

*Af Marit Dahl, der er spesialkonsulent OT/PPT i Hordaland Fykeskommune og masterstudent i pedagogikk, UiB.*

Denne artikkelen tar opp spørsmål om hvordan pedagogikken kan frigjøre seg fra psykologien som legitimerende vitenskap og utvikle seg til en selvstendig disiplin; bli en dagsaktuell pedagogikk som skaper grunnlag for læring i kunnskapssamfunnet. Teksten problematiserer at svært mange eksisterende pedagogiske teorier synes å bygge på et mekanisk eller biologisk menneskesyn, med de konsekvenser det får for synet på kunnskap og læring. I overgangen fra industrisamfunnet til kunnskapssamfunnet har det foregått en gjennomgripende individualisering og globalisering. Som en følge av dette ser vi tegn til et paradigmeskifte i den pedagogiske forskningen, og den praktiske filosofien kan se ut til å vinne terreng som en vesentlig grunndisiplin for pedagogikken. Jeg ser Konsekvenspædagogikken som et eksempel på en teori som er utviklet med inspirasjon fra eksistensialistisk filosofi og et sosiokulturelt syn på kunnskap og læring.

Artikkelen tar utgangspunkt i noen pedagogiske utfordringer den nye tids menneskebilde og utdanning til kunnskapssamfunnet bringer med seg. Mot dette står et skolesystem med røttene godt festet i pedagogisk tenkning utviklet i industrisamfunnet. På bakgrunn av dette er artikkelens hovedproblemstilling:

*Hvordan kan den praktiske filosofien bidra til at unge får utviklet nødvendig sosial kompetanse i kunnskapssamfunnet?*

### Pedagogiske utfordringer i kunnskapssamfunnet

I overgangen fra den lineære tiden til en mer fragmentarisk tid som kunnskapssamfunnet er uttrykk for, står vi i skolen i dag med ett ben i hver leir. Tidligere fantes et sett sosiale spilleregler som barn og unge i stor grad var mottakere av, men i vår fragmentariske tidsepoke har barn og unge blitt sosiale produsenter av disse verdiene. Verden er blitt "større" og valgmulighetene er blitt flere, og dette perspektivet stiller nye krav til pedagoger når det gjelder forståelse for de verdier og holdninger skolen som institusjon skal formidle til dagens unge. I industrisamfunnets økonomi arbeidet de fleste med å produsere ting, mens man i den postindustrielle økonomien ser en tendens til at arbeidskraften i økende grad er konsentrert om tjenesteytelser, ide-produksjon og kommunikasjon. Samfunnets grunnleggende ressurser er ikke lenger kapital, men kunnskap. Skolen og lærerne må fungere som motvekt til kunnskapsøkonomien, ikke bare som katalysator for den, særlig når det gjelder elevenes karakterdanning, medborgerskap og utdanning til demokrati og fellesskap (Haregreaves 2003). Lillejord (2003) peker på at det norske samfunnet langt på vei

er blitt et multikulturelt samfunn, og skolens homogene og kristne verdigrunnlag utfordres. Samtidig har vi en klar intensjon om å skape en inkluderende skole som skal favne alle, uavhengig av sosial, etnisk eller religiøs tilhørighet eller uansett læreforutsetninger. Lillejord hevder den generelle del av læreplanen mangler et metaperspektiv på det norske samfunnet i dag. Struktur, innhold, metoder og begreper henger igjen i industrisamfunnets utdanning av massene. Skolen må flytte fokus fra undervisning til den enkeltes læring, og dette bør skje innen-for rammene av en lærende organisasjon. Dette medfører etter mitt syn en didaktisk vending mot et nytt syn på kunnskap og læring.

Både Haregreaves og Lillejord understreker betydningen av de sosiale og emosjonelle sidene ved undervisnings- og læringsaktiviteter som vesentlige når det gjelder å utruste unge med nødvendig sosial kapital i kunnskapssamfunnet. Den gode skole bør derfor først og fremst handle om dannelse som en læreprosess.

Et annet vesentlig perspektiv i denne sammenhengen, er at individet aldri tidligere har stått så sterkt som i vår tid. Den norske filosofen Dag Østerberg beskriver dette slik: " Det moderne individ betoner sin *selvstendighet* overfor andre, og sin *frihet*. Individet er og vil ha frihet, både som fravær av ytre tvang, og som en indre tilstand eller sinnstilstand: Fri er den

**Konsekvenspædagogisk Forum**  
har til formål at formidle den pædagogiske indsats, som finder sted i de nordiske institusjoner, der arbejder på baggrund af konsekvenspædagogikken

**Bestyrelsen**  
Peter Kastholm (Formand), Øyvind Sætteren, Mona Sjøgren, Ingrid Norberg, Grethe Taigland og Henrik Zobbe

**Magasinet:**  
Formidling af konsekvenspædagogik – på papir eller i elektronisk form? af Jens Bay.

Skolen i videnssamfundet. Krav om pædagogisk nytænkning. Artikel af Marit Dahl.

Jens Bays nye bog om konsekvenspædagogik. Anmeldelse af Stein Pettersen. Citater fra bogen.

Konsekvenspædagogikken i Sverige – af Göran Bohlin

Om højskoleuddannelsen i konsekvenspædagogik – af Gjestebø og Skaug

Oplæg til vedtægtsændringer

Noter om bøger - anbefaling af læsestof.

**Ansvarshavende:**  
Jens Bay

**Redaktion:**  
Henrik Zobbe  
Mona Sjøgren  
Peter Kastholm





som kjenner at ens handlinger på en eller annen måte er villet og valgt av en selv" (Østerberg 1999:11). Vår tids forståelse av individets frihet og ansvar, gir etter mitt syn den pedagogiske forskning en mulighet til å utvikle en ny forståelse av læringsbegrepet.

### Pedagogiske teorier og ulike syn på kunnskap og læring

Ulike pedagogiske teorier skiller seg i synet på læring som en indre kognitiv aktivitet og læring som sosiokulturell aktivitet. Dysthe (1999) mener dette kan forklares ved at forskning på læring stort sett har vært knyttet opp mot psykologi. Denne vitenskapsgrenen har tradisjonelt vært orientert mot det enkelte individ. Perspektivet på kognisjon har derfor vært avgrenset til menneskets individuelle psyke. Den behavioristiske læringsforskningen har preget den vestlige kulturs syn på læring fram til slutten av 1960-årene. Behaviorismen betegnes som en atferdsmodifiserende teori. Utgangspunktet er et empirisk kunnskapssyn, der kunnskap er objektivt gitt og bygger på empiriske erfaringer.

Mennesket kan formes gjennom ytre påvirkning i likhet med andre materialer, gjenstander og objekter i naturen, og motivasjon i form av ytre belønning/stimuli, er viktig for å fremme læringsaktiviteten. Lærestoffet brytes ned i konkrete

handlingsmål, og eleven instrueres steg for steg til rette målatferd er oppnådd. Den kognitivistiske læreforskningen har hatt en sentral posisjon siden begynnelsen av 1970-tallet. Kognitivismen ser på tenkning og mentale prosesser som kjernen i menneskets lære- og utviklingsprosess.

Gjennom logisk og matematisk tenkning kan vi skape en sann kunnskap, og tenkningen og den utredende samtalen er sentral. Logisk-vitenskapelige oppfatninger om forskjellige fenomener representerer sannheten og den kunnskap elevene skal lære (Stensmo 1998). Den bygger på et rasjonalistisk kunnskapssyn, og læringsteori inspirert av Piaget preger kognitivismens syn på læring som en konstruksjonsprosess i individet i form av indre kognitive strategier. Metakognisjon, dvs. evnen til å reflektere over egen tenkning, forståelse og læring, øker bevisstheten om hvordan en lærer best (Dysthe 1999).

Kognitivismen kritiseres fordi den er for individualsentrert, og dette har ført til at flere forskere har beveget seg i retning av et mer sosiokulturelt perspektiv på kunnskap og læring, som vektlegger at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst. Interaksjon og samarbeid blir sett på som helt grunnleggende for læring. Det å kunne i en sosiokulturell læringsteori er nært knyttet til ulike praksisfellesskap og individets evne til å delta i disse. Individets sosiale handlings-

kompetanse blir derfor et vesentlig gjenstandsområde for pedagogikken. Innenfor læringsforskningen har denne tenkningen fått stadig større gjennomslag de siste tiårene (Dysthe 1999).

### Praktisk filosofi som referanseramme

De fleste eksisterende pedagogiske teorier kan ses på som variasjoner av en behavioristisk teori som enten bygger på naturvitenskapen, eller en biologisk oppfatning som ser mennesket som et bio-psykologisk vesen, med et kvantitets-skille mellom dyr og mennesker. Begge oppfatningene forutsetter at mennesket er plastisk og lar seg forme utenfra, eller at det vokser og utvikler seg innenfra.

Felles er også den oppfatning at det er mulig å oppdra mennesket slik at det gjennom en kontinuerlig oppbyggings- eller utviklingsprosess som litt etter litt beveger seg mot en fullkommen dannelse. Ut fra denne tankegangen kan vi forstå det dobbelte forhold man tradisjonelt sett tenker pedagogikken står i. Etikken bestemmer målet, og psykologien har de nødvendige kunnskaper om materialet (Bollnow 1976).

Den norske filosofen Hans Skjervheim var svært kritisk til det tekniske synet på pedagogisk praksis. Han hevdet det var et instrumentalistisk mistak å overse det kantianske skillet

*Konsekvenspedagogikken har hentet sit filosofiske grunnlag fra Sartres berømte påstand om, at "eksistensialisme er en humanisme" med den følge, at eksistensen går forud for essensen og mennesket derfor er mennesket ansvarlig for det, det er.*

mellom pragmatiske handlinger og praktiske handlinger. Pragmatiske handlinger representerer mål-middel-tenkning og forbindes med rasjonell erkjennelse og rasjonelle mål. Pragmatiske eller tekniske handlinger er handlinger som har et mål og en kalkyle for hvordan en kan nå målet. Praktiske handlinger er derimot handlinger i det sosiale feltet, der rettesnoen er allmenngyldige normer. Her tilfører Skjervheim en etisk og moralsk dimensjon til den pedagogiske praksis, og han stiller spørsmål ved om den tekniske mål-middel-modellen overhode er adekvat som grunnmodell når en vil prøve å forstå hva pedagogikk er (Skjervheim 2001).

Dersom begrepet utdanning innbefatter både faglig og sosial læring, krever dette etter mitt syn at man i skolen må arbeide med å utvikle en felles forståelse for det menneskesyn, kunnskapssyn og de holdninger som skal ligge til grunn for den pedagogiske praksis. Våre holdninger er et produkt av de teoriene vi har om menneskelige holdninger, og våre oppfatninger og vårt forhold til andre mennesker er påvirket av dette. Mennesket er nettopp det forhold at det forholder seg til seg selv, fortolker seg selv og sin plass i verden. Vi ikke bare kan, men vi må velge vårt forhold og våre holdninger til tilværelsen (Skjervheim 2001).

Skal man i skolen skal arbeide ut fra et sosiokulturelt perspektiv på kunnskap og læring, blir

det vesentlig slik jeg ser det, å hente begrunnelsen for den pedagogiske praksis ved aktivt å forholde seg til disse grunnleggende filosofiske spørsmålene jeg her har skissert. Selv om psykologien til nå har fungert som legitimerende vitenskap, kan utviklingen av det sosiokulturelle perspektivet kanskje bidra til et paradigmeskifte innen den pedagogiske forskning, hvor den praktiske filosofien vil kunne vinne terreng som en vesentlig grunndisiplin for pedagogikken.

### Holdningsstyring og pedagogisk ledelse

Hvilken betydning kan den praktiske filosofien ha for den pedagogiske teori og praksis? Hvordan kan skolen skape læringsrom for eksistensielle spørsmål og verdiavklaringer? Den økende individualiseringen vi nå ser, kan forstås på forskjellige måter innen den sosiologiske diskurs, enten som en samfunnsoppløsende tendens, en bestemt form for sosialisering eller som en kulturell frigjørelse av individet. Den idehistoriske og filosofiske diskurs diskuterer derimot individualiseringens betydning for forholdet mellom den enkelte og fellesskapet, og fokuset flyttes fra individualiseringsbegrepet til selvdannelsesbegrepet (Hansen 2002)

Det blir etter min mening vesentlig å reflektere over hva som skal være pedagogikkens gjenstandsområde i et multikul-

turelt samfunn og en inkluderende skole. Dersom pedagogikk handler om væremåter og moral, vil de sosiale normer som binder det pedagogiske fellesskapet sammen, spille en avgjørende rolle. I denne sammenheng blir fokus på likheter i det menneskelige fellesskapet skolen er et uttrykk for, viktigere enn å ha fokus på ulikhetene. Pedagogisk ledelse i dette perspektivet, betyr at en har noen synlige holdninger som referansegrunnlag for bestemmelser og fastsettelse av grenser i det sosiale handlingsrommet.

Det er i relasjon til holdningene et pedagogisk personale velger og begrunner metodene. Pedagogisk filosofi (menneskesynet) er styrende for holdningene man møter situasjoner og personer med, og er også bestemmende for måten man møter personen i situasjonen på.

En slik holdningsstyrt virksomhet fordrer en kontinuerlig refleksjons omkring pedagogisk ledelse og metoder. Pedagogisk ledelse i denne sammenhengen er ikke et administrativt begrep, men beskriver det arbeidet en hver pedagog utfører som leder av elevenes læringsprosesser. Begrepet inkluderer også den formelle ledelsen i virksomheten, og alle må ha et felles eierskap til denne refleksjonsprosessen. Det er dette perspektive Jens Bay har vært opptatt av i arbeide med å utvikle den konsekvenspedagogiske teorien.



## Konsekvenspedagogikk – en teori om sosial læring på et humanistisk grunnlag

Den franske filosofen Sartre har fremhevet at ”eksistensialisme er humanisme” og ”at den menneskelige eksistens går forut for essensen, derfor er mennesket ansvarlig for det det er” (Sartre 1946/2003).

Konsekvenspedagogikken er utviklet ut fra denne grunnsetningen, fordi det her understrekes at mennesket er fritt og har frihet til å forme sitt eget liv. Det enkelte individ blir bestemt av både gjennomtenkte og formålsbestemte handlinger og de som ikke er det. Dette er en følge av at handlinger har konsekvenser, men det er også gjennom handlinger individet trer inn i den sosiale virkeligheten og viser andre hvem det er. Å være sosial er en måte å handle på, og derfor kan man velge å handle annerledes. Kjernen i den eksistensielle tenkningen er at individet har eierskap til sin personlighet og derfor til hva det gjør seg til. Det er her friheten kommer til syne, og muligheten til å forme tilværelsen er tilstede eller å være fri til å gjøre noe annet enn man har gjort til nå. Derfor understrekes det i Konsekvenspedagogikken at mennesket er det som det viser seg å være gjennom sine handlinger (Bay 2002). For pedagoger i en konsekvenspedagogisk virksomhet er utfordringen å tenke i handlinger og konsekvens framfor å søke etter årsaksforklaringer.

Konsekvensene finner man ofte først i dialogen med eleven, og pedagogen må våge og orke å gå inn i dialogen og gjennom en prosess med eleven. I denne situasjonen vil pedagogen kunne anvende skolens uttalte holdninger til å analysere, fatte beslutninger og handle i den konkrete situasjonen i forhold til det enkelte individ. Av pedagogen krever dette situasjonsforståelse, evne til improvisasjon og emosjonell intelligens i forhold til å se og fastholde læringsmuligheten for den enkelte i de situasjonene som oppstår i det sosiale handlingsrommet.

I den konsekvenspedagogiske praksis gjennomføres denne prosessen ved bruk av appellsamtale, anmodning, påbud, konsekvensorientering, konsekvenspåpekning og konfrontasjon. I dialogen med eleven forutsettes det at pedagogen legger mer vekt på konsekvensene (framtidig) enn selve handlingen (fortiden). En anmodningssamtale kan ikke gjennomføres uten at det skjer i dialog med eleven, der samtalenes deltakere er likeverdige. Hensikten med konsekvenspåpekning er å bremse en negativ utvikling, og i konfrontasjonen blir eleven konfrontert med en bestemt væremåte som går på tvers av skolens holdninger. Konfliktbegrepet brukt i konsekvenspedagogisk sammenheng, henspiller på den konflikt som skjer i enkeltindividet i møte mellom systemverden og livsverden, og som skaper mulighet til forandring hos eleven.

Et slikt perspektiv representerer etter mitt syn en motsats til det deterministiske syn på mennesket, som både Skjerveim, Bollnow og Bay mener behaviorismen og det bio-psykologiske syn på mennesket er et uttrykk for. Kjernen i det eksistensialistiske menneskesynet representerer et diskontinuerlig syn på menneskets utvikling og læring. Det er i særlig grad friheten som vektlegges i Konsekvenspedagogikken, og dette representerer et brudd med det syn at det enkelte menneske er fastlåst i en gitt utviklingsprosess. Tvert imot kan mennesket gå utover de gitte omstendigheter ved å gjøre noe annet i framtiden. Konsekvenspedagogikken framstår her som en situasjonspedagogikk med en fenomenologisk tilgang til det pedagogiske gjenstandsområdet for å unngå generaliseringer når det gjelder menneskets sosiale utvikling.

Konsekvenspedagogikken opererer ikke med generelle påstander om hvordan mennesket er, slik jeg mener det behavioristiske og bio-psykologiske synet på mennesket gjør. Dette er forklaringen på hvorfor psykologien og andre empiriske vitenskaper/disipliner avvises som referanserammer. Konsekvenspedagogikken avviser ikke psykologien, men den avviser – i likhet med eksistensialistisk filosofi – et menneskesyn på grunnlag av denne tenkningen, fordi menneskets eksistens går forut for essensen. Den psykologiske vitenskap kan fortelle oss hva erfaringen viser om

*I denne analyse har Marit Dabl (billedet) inddraget flere forskjellige filosofiske betragtninger og synspunkter i sine bestræbelser på at få indkredset "hvad pædagogik er og burde være i kundskabssamfundet. En vigtig analyse for dem, der har en ambition om at forstå den numoderne tids udfordring til det pædagogiske område.*



mennesket, men ikke hvordan og hvorfor det enkelte individ lærer og utvikler seg som det gjør. Her må vi henvende oss til det enkelte individ selv (Bay 2002). Dette er et utgangspunkt for den konsekvenspedagogiske teori om sosial læring, og det er også utgangspunktet for at Konsekvenspedagogikken skaper avstand til oppdragelsen som pedagogisk mulighet. Uansett hvor gjennomtenkt den pedagogiske metode er, så er det enkeltindividet som setter grenser for påvirkningen og avgjør hva det vil bruke påvirkningen til. Pedagogens oppgave er å formidle det pedagogiske systemets holdninger og oppfatninger, som individet subjektivt eller kollektivt kan forholde seg til. Gjennom en slik pedagogisk arbeidsform, kan det etableres en sosial ramme som uttrykker en logisk og fornuftig forståelse for spillet mellom individet og fellesskapet. Det er ikke individet som skal sosialiseres, dvs. noe som allerede er på forhånd, men individet oppstår i selve sosialiseringprosessen (Bay 2002).

Det menneskelige fellesskap er noe individet subjektivt hele tiden skal forholde seg til, fordi mennesket har behov for anerkjennelse. Et menneske kan bare anerkjenne seg selv gjennom at andre mennesker viser det anerkjennelse. Anerkjennelse kan man oppnå ved å bli betraktet som et moralsk tilregnelig medlem av samfunnet gjennom å få lov til å ta ansvar for egne handlinger. Anerkjennelse kan også oppnås ved at

andre viser respekt for den personlighet som et hvert individ er uttrykk for, og gjennom en sosial verdsettelse av ens egne prestasjoner og kapasitet (Bay 2002).

## Sosial kompetanse som pedagogisk gjenstandsområde

For at pedagogikk skal utvikle seg til en selvstendig disiplin, der læring på et humanistisk, filosofisk grunnlag er kjennetegnet, må mennesket være i sentrum for læring på samme måte som mennesket er i sentrum for overveielene i den humanistiske filosofi. Pedagogikken må gjøre framtiden, ikke nåtiden og fortiden, til en vesentlig faktor i arbeidet med gi unge den nødvendige innsikt og kapasitet de trenger i kunnskapssamfunnet. Dette utfordrer etter mitt syn skolen til å vektlegge elevenes faglige og sosiale utvikling og læring likeverdig, noe som igjen vil kreve endringer i struktur, innhold og metoder i den pedagogiske praksis.

Jeg har i denne artikkelen drøftet nødvendigheten av å skille pedagogikk fra psykologi som referanseramme. Dette er nødvendig for å unngå at pedagogikken blir psykologisert gjennom årsaksforklaringer eller holdninger som bygger på erfaringsvitenskap eller biologisk vitenskap. Det er dette metaperspektivet som bør stå sentralt i den pedagogiske diskurs om hvordan skolen kan legge til rette for at unge lærer å være menneske i kunnskapssamfun-

net. Pedagogikken må i stor grad bygge på en forståelse for hva som ut fra en fornuftig og logisk gjennomtenkning vil være riktig, når målet er at individet skal gjennom en læring som har betydning for dets framtid i kunnskapssamfunnet. Det vil ut fra mitt ståsted være nyttig for den pedagogiske forskning å se på struktur, innhold, metode og begreper i den konsekvenspedagogiske teori, for å hente inspirasjon til et paradigmeskifte innen den pedagogiske forskningen.

## LITTERATURLISTE:

- Bay, Jens (1982): *Avvikene og ansvaret. På vei mot Konsekvenspedagogikk*. Oslo: Cappelen
- Bay, Jens (2002): "En teori om sosial læring på humanistisk grunnlag". Publisert foredrag, Laksevåg videregående skole, Bergen.
- Bollnow, Otto Friedrich (1976): *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Christian Ejlert Forlag København
- Dysthe, Olga (red.) (1999): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Hansen, Finn Torbjørn (2002): *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspedagogikken*. København: Gyldendalske Bokhandel, Nordisk Forlag A/S.
- Hargreaves, Andy (2003): *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Lillejord, Sølvi (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sartre, Jean-Paul (1993): *Eksistensialisme er humanisme*. Norsk 2. utgave. Halden: J.W. Cappelens Forlag A.S.
- Skjerveim, Hans (2001): *Deltakar og tilskodar*. Oslo: Aschehoug 2. opplag.
- Stensmo, Christer (1998): *Pedagogisk filosofi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Østerberg, Dag (1999): *Det moderne – Et essays om Vestens Kultur*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.



# Bogen om konsekvenspedagogikken

*Jens Bay fjerner i sin nye bok skolens rolle som oppdragsinstitusjon, setter disse begrunnelsene inn i en samfunnsmessig sammenheng, samtidig som han redegjør for hvorfor sosial handlingskompetanse gjøres til pedagogikkens gjenstandsområde.*

*Bogen er her anmeldt af rektor Stein Pettersen*

15. november 2005 ble Jens Bays nye bok om Konsekvenspedagogikk gitt ut. En bok som i pedagogiske miljøer, som forsøker å legge konsekvenspedagogikk til grunn for den pedagogiske innsats, har vært etterlengtet i flere år.

Boken markerer en foreløpig ferdigstilling av det pedagogiske utviklingsarbeidet som ble påbegynt på Treningsskolen i Dragør i 1974, og som i 1982 resulterte i boken "På vej mot konsekvenspedagogik," eller på norsk "Avvikerne og ansvaret", en tittel Jens Bay selv har gitt uttrykk for at han ikke er særlig godt fornøyd med i det han ofte påpeker at "avvikere" ikke er en betegnelse han ønsker å benytte fordi "ingen mennesker er mer mennesker eller menneskelige enn andre".

Jens Bay har hatt høye ambisjoner med det pedagogiske utviklingsarbeid og dermed også boken. I innledningen redegjør han for denne i det han skriver at, "Den pedagogiske ambisjon, som har ligget til grunn for utviklingsarbeidet, har vært at få skabt grundlag for en pedagogisk praksis, hvor den faglige, kulturelle og sociale læring var udtryk for en helhed. Den sociale læring udgør den grundlæggende tanke, som skal være med til at befordre den faglige og kulturelle læring".

Spørsmålet man nødvendigvis må stille er om boken lever opp til ambisjonen, dvs er den for oss som står i daglig praksis relevant som grunnlag for etablering, utvikling og drift av en pedagogiske praksis som bygger

på Konsekvenspedagogikk?

Boken starter med en historisk gjennomgang av de utfordringer de sto ovenfor i arbeidet med en helt marginalisert ungdomsgruppe på Treningsskolen i Dragør, han redegjør for de pedagogiske prinsipper som ble lagt til grunn, og hvordan disse ble avprøvd mot praksis. Gjennom å hele tiden fastholde den pedagogiske ide som konsekvenspedagogikken bygger på analyserer samfunnsutviklingen, kritiserer de pedagogiske løsninger som pedagogiske institusjoner har tilbudt, samtidig som han bygger opp en alternativ pedagogisk forståelse, som hele tiden spenner mellom filosofiske og teoretiske refleksjoner og praktiske konkrete løsninger. Han fjerner skolens rolle som oppdragsinstitusjon, setter disse begrunnelsene inn i en samfunnsmessig sammenheng, samtidig som han redegjør for hvorfor sosial handlingskompetanse gjøres til pedagogikkens gjenstandsområde, og selvdannelse til et vesentlig element i pedagogiske virksomheters formål.

Han rette i boken skarp kritikk til pedagoger og det pedagogiske etablissement som har gjort psykologi og sosiologi til vitenskapelig referanseramme for pedagogisk virksomhet, og derigjennom gjort pedagoger til profesjonelle psykologer. Boken er imidlertid først og fremst en lærebok i Konsekvenspedagogikk hvor Jens Bay grundig beskriver pedagogikkens eksistensfilosofiske grunnlag, hvordan conse-

kvenspedagogikk skal forstås og hvilke metodiske føringer denne pedagogiske retningen gir.

*I boken makter Jens Bay det kunststykke å gjøre krav og forventninger, kritikk, konflikter og konsekvenser ikke til verktøy for pedagogiske systemers ønske om å disiplinere og underkne mennesker, men til nødvendige forutsetninger dersom man skal møte mennesker med respekt, å ha tro på den enkeltes muligheter til å ta ansvar for seg selv og det fellesskapet hver enkelt er en del av.*

Har han så lykkes i sin pedagogiske ambisjon? etter min mening ja, pedagoger og pedagogiske systemer som ønsker å utvikle en presis pedagogisk profil basert på Konsekvenspedagogikk har fått det de venter på. Denne gangen ikke bare for de som arbeider med unge med sosiale tilpasningsvansker, men for alle som vil utvikle en praksis med utgangspunkt i en pedagogikk som har fokus på den individuelle frihet og det personlige ansvar. Boken må imidlertid studeres, ikke kun leses, for selv om språket flyter lett og logikken er påtagelig, så er det en pedagogisk retning som vokser fram på 224 sider, skrevet av en forfatter som holder mange perspektiver i luften samtidig. Etter å ha lest boken og fulgt logikken, så legger jeg den fra meg og tenker hvordan var det nå igjen.....?

*Jens Bay: Konsekvenspedagogik - en pedagogik om eksistens og social handlingskompetence. Borgens Forlag, København november 2005*

# Centrale citater fra bogen om konsekvenspedagogik

*Vi har denne gang valgt at bringe centrale sekvenser fra bogen om konsekvenspedagogikken som er hentet fra de fem hovedafsnit, eller kapitler, som danner rammen for beskrivelsen af pædagogikken. Der er tale om losrevne citater, der er hentet direkte fra bogen:*

## Kritikken

"Pædagogikkens udvikling har også været udtryk for et forsøg på, at få gennemført et opgør med den almene pædagogiske sektor og dens manglende vilje til at ville forstå nødvendigheden af at gøre socialpædagogik til en grundlæggende forudsætning for enhver pædagogisk aktivitet. Derfor skulle Konsekvenspedagogikken være en socialpædagogik, som byggede på en respekt for det enkelte individ, men samtidig på en tydeliggørelse af de krav og forventninger, som den sociale tilværelse er udtryk for".

## Grundlaget

"Gennem en konsekvenstænkende praksis kan der skabes muligheder for, at pædagogik kan komme til at handle om nutiden og fremtiden, da handlinger udføres i nutiden og deres konsekvenser både har betydning her og nu og for den enkeltes fremtid. Derfor understreges det også i den pæda-

gogiske praksis, at det er nutiden og fremtiden, der er pædagogikkens sande væsen, og den kan kun udfolde sig maksimal, hvis fortiden og nutiden tillægges mindre betydning som det metodiske grundlag".

## Samfundet

"Det er i vægtlægningen mellem pædagogikkens sociale tilgang og elevens subjektive tilgang snitfladen mellem fortidens og fremtidens pædagogiske kommer til at ligge. Det må fremtvinge en afklaring af, hvorvidt pædagogik skal hente sin reference fra individets egne opfattelser af, hvad der er rigtigt eller forkert, eller fra den sociale verden, som ingen kan undslippe, uden det har konsekvenser for den enkelte selv og for samfundet. Dermed er det et spørgsmål om, hvorvidt pædagogik skal være udtryk for anvendt psykologi, som tager udgangspunkt i subjektet, eller om den pædagogiske praksis i langt højere grad skal lægge vægten på de almene sociale normer, som binder mennesket til mennesket".

## Filosofien

"Det er den stærke vægtlægning af friheden, valget af handlinger og ansvaret for sin individuelle væremåde, som har gjort Konsekvenspedagogikken til en praktisk humanisme. Humanistisk fordi individet er i centrum for sin egen tilværelse og læring, og praktisk fordi



læringen skal foregå inden for rammerne af den konkrete sociale virkelighed, hvor intet menneske er mere menneske end andre".

## Metoderne

"Når konsekvensbegrebet er bundet tæt til læringstænkningen, er det først og fremmest udtryk for den ambition, at ville gøre pædagogik til en aktivitet som styrker det enkelte individs konkrete forståelse for sin frihed og ansvarlighed ved at fastholde, at enhver har ejerskabet til valg af egne handlinger og til de konsekvenser, der er en følge af dem. Hvis man flytter ansvaret for handlingen og gør konsekvenser til et område, som andre har retten til at udmåle, er der ikke tale om Konsekvenspedagogik, men i højere grad om en adfærdsdisciplinering".



# En personlig rapport fra Sverige om Konsekvenspedagogikkens stilling

*Varför är det så svårt att komma i gång på bred front med konsekvenspedagogiken i Sverige, spørger Göran Boblin efter mange års engagement i pædagogikken, og selv om han ikke vil give et svar herpå nærmer sig sig det alligevel i denne personlige rapport.*

**Var står konsekvenspedagogiken i Sverige?**

Redaktionen bad mig berätta om konsekvenspedagogikens ställning i Sverige och dessutom från min personliga horisont. Jag reste mig lite mot det sistnämnda men efter lite övertalning och lite egen eftertanke valde jag ändå den linjen.

Konsekvenspedagogikens etablering i Sverige, noterat och sett från min synvinkel, hämtas ur de sista 15 årens erfarenhet från de föredrag och seminarier om pedagogiken jag hållit runt om i Sverige sedan jag kom hem från den första stipendievistelsen inom TAMU i Danmark. Året var då 1990. Jag kan ju bara berätta min berättelse. Men jag tror att ur det subjektiva i den egna berättelsen kan också härledas objektiva synfält, föreställningar och reflektioner hos andra.

## Min bakgrund i sammanhang med konsekvenspedagogiken

1968 började jag arbeta inom kriminalvården. Under min tid i kriminalvården arbetade jag av och till som lärare vid kriminalvårdens kursgård i Norrköping. År 1987 gjorde lärarkollektivet där en studieresa till Krami i Malmö och samtidigt till Træningsskolen i Dragør i Danmark. Under det studiebesöket förstod jag genast att i konsekvenspedagogiken ligger framtiden och jag sökte stipendium för att närmare kunna studera den. Så under 1990 var jag

stipendiat inom den form av personalutväxling för statstjänare som Nordiska Rådet arrangerar. Jag vistades då 6 månader i Danmark, 3 månader inom den Danska Kriminalforsorgen och 3 månader på Træningsskolen i Dragør. TAMU var vid den tiden inte landstäckande som nu. Min rapport från den utväxlings-tjänstgöringen togs väl och den utgjorde också det material jag utgick från vid mina seminarier. Efterhand fick jag också tillgång till- och översatte flera av Jens Bays skriftställningar och avhandlingar inom pedagogikens skilda områden vilket innebar att mitt utbildningsmaterial växte hela tiden. Nu är den rapporten historia eftersom både pedagogiken och dess praktik utvecklades hela tiden, men den inspirerade många under den tiden var aktuell. Den dåvarande ministern och ansvarig för det Nordiska samarbetet inom min sektor, Margot Wallström, skickade ett uppmuntrande brev där hon uttryckte sin uppskattning över rapporten och önskade mig lycka till med att arbeta för pedagogiken i framtiden.

År 2000 fick jag återigen chansen att bli Nordiska Rådets stipendiat och då enbart inom TAMU-systemet. Tamu var nu, från 1993 och framåt, ett landstäckande system.

Verksamheten hade sjufaldigats och pedagogiken utvecklats och förfinats. Det var läge för att från min sida och för svenskt vidkommande om man skall ta i, att göra en 10-årsuppföljning. Jag vistades då, år 2000, inom

TAMU i fyra månader. Då som tidigare trivdes jag som fisken i vattnet. Tillmötesgåendet och omtanken är stark inom TAMU, jag var bland vänner. Under den tidsperioden träffade jag också pedagoger från Norge som arbetar efter konsekvenspedagogiken. De var på TAMU och hos Jens Bay för examinering av sin internutbildning i konsekvenspedagogik. Självklart blev jag då inbjuden till Norge och fick där inblick i en videregående skolas sätt att använda pedagogiken. Efter en intensiv vecka vid Kjelle vgs i Bjørkelangen fick jag nya insikter och nya vänner. Men det är en alldeles egen och särskild historia....

Rapporten från utväxlingen år 2000 väckte ingen uppmärksamhet på departementet. Det hade jag heller inte förväntat mig. Jag skulle bli förvånad om någon överhuvudtaget har läst den. Jag är absolut inte besviken, det handlar inte om det, det är bara ett förväntat konstaterande från min sida. Både då och nu är intresset för socialpedagogiska arbetssätt litet eller obefintligt inom den svenska kriminalvården. Emellertid har intresset för rapporten varit mycket stor både hos enskilda och hos vissa institutioner och verksamheter. På Kompassen i Östersund är den helt sonderläst och fullklottrad med anteckningar. Jag kan inte nog understryka att arbetet med att sprida och informera om konsekvenspedagogiken inte handlar om någon slags personligt behov av bekräftelse, jag är fullständigt klar över att kon-

sekvenspedagogiken är helt rätt och tillhör framtiden och det räcker för mig. Det som gläder mig är att en så kallad utväxlingstjänstgöring kan ge resultat även om intresset från den "avsändande" myndigheten är lågt. Jag gläder mig också över det genombrott för pedagogiken som just nu äger rum i Östersund och jag gläder mig över den stimulans och de nya kunskaper och de nya vänskapsband som mötet med Jens Bay och konsekvenspedagogiken inneburit för mig personligen.

## Konsekvenspedagogiken i Sverige, en lägesrapport

Intresset för konsekvenspedagogiken från Sveriges sida är och har varit stort. TAMU-systemet har under årens lopp outtröttligt tagit emot hela busslaster med studiebesök. Mängder av politiker och beslutsfattare på olika nivåer har besökt TAMU-systemet men resultatet från dessa bussutflykter är tämligen klen. Oftast är det i stället enskilda klarsynta inom myndigheter och institutioner som drivit på. Kramiverksamheterna och Kompassen i Östersund är exempel på institutioner där man med kloket, envishet, övertygelse och med långsiktig målsättning lyckats etablera pedagogiken. Skillnaden mellan Sverige och Norge är dock att i Norge finns pedagogiken etablerad i stabila verksamheter både inom skolvärlden och inom kriminalvården. I Norge växer konsekvenspedagogiken i skilda samhällssektorer och den tillmäts

där den respekt den tillhör.

Jag kan naturligtvis inte göra anspråk på att ha en hel-täckande överblick över pedagogikens spridning i Sverige. Jag hör ibland talas om institutioner inom vårdsektorn, inklusive behandlingshem, som menar att de tillämpar konsekvenspedagogiken. Till och med i Danmark dyker det upp verksamheter som säger att de använder sig av pedagogiken, verksamheter som för TAMU varit helt okända. Huruvida dessa verksamheter är seriösa och tål en granskning är i de flesta fall okänt. Men med utgångspunkt från min egen överblick så är det för Sveriges vidkommande inom Kramiverksamheterna och på Kompassen i Östersund som konsekvenspedagogiken tillämpas och då i varierande grad. Kramiverksamheterna och dess strävanden att fasthålla konsekvenspedagogikens hållningar är och har varit viktig för konsekvenspedagogikens ställning i Sverige. Emellertid är det först i och med Kompassens inträde på arenan och deras tillämpning av konsekvenspedagogiken som det nu och sedan något år tillbaka sker en helgjutet och förhoppningsvis stabil etablering av pedagogiken i Sverige.

Det är inte så att Kramis tillämpning är mindre seriös än Kompassens men Kramis arbetsform medger inte att konsekvenspedagogiken kan tillämpas fullt ut. En av pedagogikens grundförutsättningar för att kunna tillämpas är långvarigt och dagligt pedagogiskt arbete

med deltagarna/eleverna under arbetstid. Den förutsättningen finns i Kompassen men inte helt i Krami. Mellan tummen och pekfingeret vill jag mena att i Krami finns pedagogiken till ca 40 - 50 % medan i Kompassen kan den på sikt uppnå 100 %, i synnerhet om man i Kompassen i framtiden kan ersätta delar av arbetsträningen med utbildning genomförd i praxis. Krami skall också tillerkännas att deras envishet med att redan från 1980 tillämpa konsekvenspedagogikens hållningar, inom ramen för deras verksamhet, inneburit att konsekvenspedagogikens idé har hållits vid liv i Sverige under årens gång. Därvidlag har nog också mitt eget arbete och min envishet, både enskilt och tillsammans med Krami, varit bidragande och utan dessa strävanden hade kanske inte Kompassen funnit vad de sökte när de letade efter ett socialpedagogiskt arbetssätt. Kramis historia visar också att fasthåller man gemensamma hållningar och ett gemensamt arbetssätt undviker man många av de faror och fallor som alltid följer i en myndighetssamverkande verksamhet.

Varför är det så svårt att komma i gång på bred front med konsekvenspedagogiken i Sverige? Ett fullständigt svar på den frågan kan inte lämnas utan ett stort arbete som underlag. Men det är inte helt fel att i sammanhanget peka på en del tendenser och omständigheter av generell och historisk natur. Sverige är sig själv nog i många avseenden. Särskilt i det nordis-



ka umgänget, där kan man skåda en slags omedveten hybris från Sveriges sida. Varför lära sig av andra när man kan göra alla misstag själv? Vi (Sverige) sitter också fast i en strävan att hitta lösningar enbart i den anglosaxiska kulturen. Kriminalvården och andra vård- och samhällssektorer åker hellre till USA och Canada för att inspireras än att ta sig över sundet eller över kölen för att få stoff för utveckling. Vi famlar också runt och in mot centrum i det "Freudianska diset" utan att veta att dimman lättar redan i Öresund.

Det är naturligtvis svårt och tungt att bryta sig igenom med socialpedagogiska idéer i en världsvärld som till stor domineras av jurister och behaviorister. Den svenska kriminalvården till exempel, där jag har min bakgrund, är enligt min mening illa ute. Ur den inom kriminalvården förhärskande behandlingstanken följer en klientgörrelse av de intagna som i ett socialpedagogiskt synsätt är en form av övergrepp.

Kontaktmannaskapsreformen är en annan sak som är feltänkt från början till slut. Den passar förvisso in i behandlingstanken men den leder till en kriminalvård som är avhängig personalens personliga relationer med de intagna. En värld där vårdarna är epaterapeuter och där de intagna skriver dagordningen. Båda grupperna är egentligen övergivna. Nyckelordet är flum.

Om man, som i Danmark, arbetat vidare med enhetsfunktionärstanken hade man i dag haft ett annat och bättre utgångsläge för en förnyelse av hela målsättningen och arbetsinnehållet inom kriminalvården.

I Danmark finns en annan kulturell anknytning. Både historiskt och i nutid hör Danmark till den europeiska sfären, i synnerhet till den franska. Dan-skarna kallas inte för inte för "nordens fransmän". Detta innebär att inom många samhällssektorer finns ett annat anslag, ett annat, öppnare och mera kritiskt sätt att förhålla sig till tingens ordning. Förändring och utveckling sker därför snabbare och med mera beslutsamhet och med mer engagemang här än i Sverige. I Sverige finns en stor förmåga att omorganisera utan att egentligen därför förändra.

I Danmark utvecklar man verksamheter utifrån ett dialektiskt förhållande till praxis, mål och resultatänkande. Först därefter sker en omorganisation utifrån den struktur som förändringen behöver. Så är det självklart inom TAMU-systemet men även inom andra verksamheter. I Danmark är socialpedagogiken mera precis i jämförelse med Sverige.

Den är där starkt handlingsinriktad och processorienterad. Det räcker med att på plats slå upp filosofiska, psykologiska och socialpedagogiska ordböcker och lexikon för att se

betydande skillnader på förklaringsmodeller av begrepp.

**I Danmark lever både Sartre och Kierkegaard, i synnerhet i den pedagogiska världen.**

Mitt bidrag till att etablera konsekvenspedagogiken i Sverige har som sagt varit att under ca 15 års tid undervisat, hållit föredrag och seminarier. Jag har genomfört uppstartsutbildningar för alla nya Kramilag och "nyttändningsseminarier" för etablerade Kramilag. Jag har också genomfört utbildningsdagar för andra institutioner och verksamheter som uttryckt en önskan om att börja arbeta efter konsekvenspedagogiken. Resultatet har blivit klen. Man har nog på sina håll årligt sökt efter ett socialpedagogiskt arbetssätt men sedan inte orkat bryta igenom gentemot i första hand de inremitterande myndigheterna, myndigheter man är beroende av som t ex socialtjänsten. Jag har också mött verksamheter där man enbart var ute efter konsekvenspedagogikens metoder men ignorerat filosofin och människosynen. I dessa fall har jag avbrutit samarbetet.

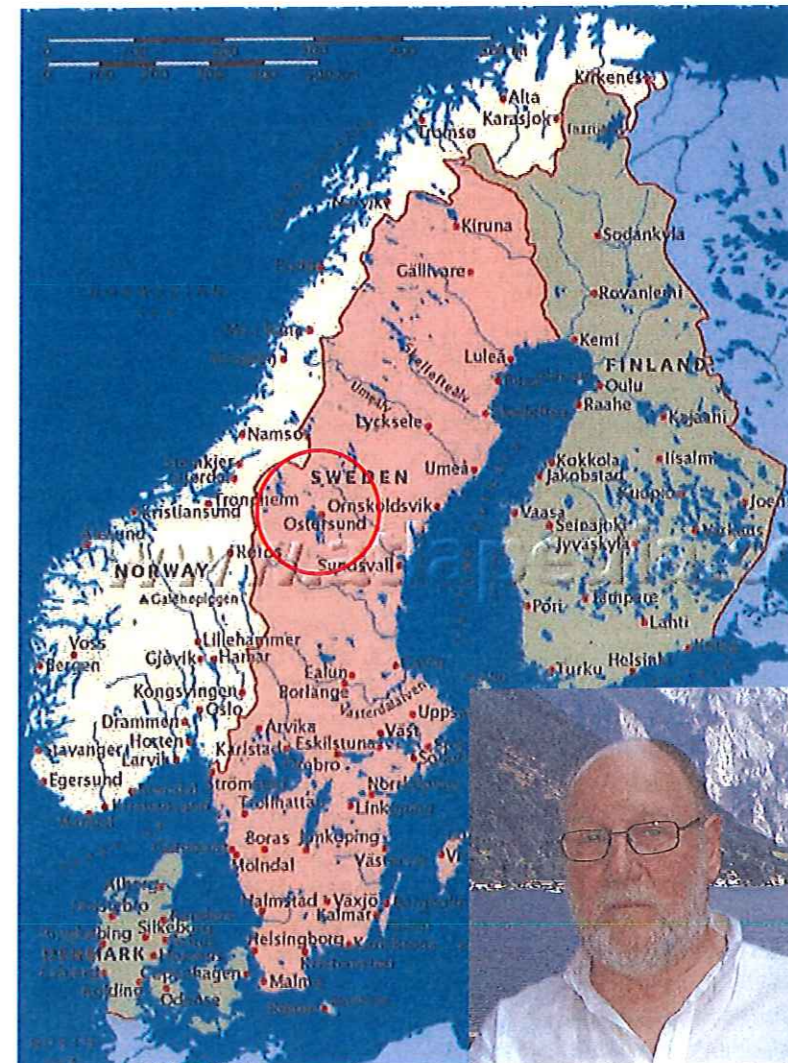
#### Kompassen

Kompassen i Östersund tillämpar konsekvenspedagogiken och genomför för närvarande en avancerad personalutbildning i pedagogiken. Kompassens tillämpning är ett genombrott och början till en seriös etablering av konsekvenspedagogiken i Sverige och det är en samlad och genomtänkt arbetsmodell som jag hoppas

får efterföljare i andra kommuner och län.

Att här beskriva hela Kompassens verksamhet för för långt. Gå i stället gärna in på deras hemsida. Men så mycket kan ändå sägas att Kompassen är, i likhet med Krami, en myndighetssamverkansmodell som vänder sig till en bred målgrupp som i varierande grad och tid stått utanför den ordinarie arbetsmarknaden. Kompassens myndighetssamverkan är bredare än Kramis (de involverade myndigheterna är Socialförvaltningen, Arbetsförmedlingen, Kriminalvården och Försäkringskassan) och de bedriver egen arbetsträning måndag till fredag och de har en kapacitet på totalt ca 100 platser varav i arbetsträning ca hälften. I de övriga platserna finns i olika former av praktik och utsluss. Kompassen har också ett Kramilag involverat i sin verksamhet. Detta att Kramilaget ingår i verksamheten innebär en slags tvärgående samverkan som i sin tur leder till goda synergieffekter som gynnar både Kramilaget och Kompassens i sin helhet. Jag vill mena att Krami i Kompassen i Östersund utgör en modell för ett glesbygdskrami och en inspiration för de mindre och medelstora orter som inte har möjlighet att bedriva den slags myndighetssamverkan i form av Kramilag med heltidstjänster från de berörda myndigheterna som storstäderna har resurser till.

Kompassen är ett lyckat exempel på vad som kan ske när flera



goda omständigheter faller på plats samtidigt. Kompassen har ett tydligt ledarskap som är väl förankrat och har ett starkt förtroende i den egna organisationen, hos ledningsgrupper och andra beslutsfattare. Man är helt införstådd med sammanhangen mellan etik, struktur, mål och resultat. Man har därmed förståelse för baspersonalens nyckelroll och kompetensbehov vilket lett fram till en gedigen utbildning som leds av personal som är synonym med pedagogiken – Jens Bay.

#### Konsekvenspedagogiken i skolan i Östersund

Konsekvenspedagogikens didaktik är som klippt och skuren för elever i den vanliga skolan som går i så kallad anpassad studiegång eller är placerade i

det individuella programmet. Därför är det mycket glädjande att det i Östersund finns framsynta pedagoger och andra kategorier av skolans personal som deltar tillsammans med Kompassens personal i den nu pågående utbildningen i konsekvenspedagogik. Om konsekvenspedagogiken därmed får en ingång och ett fäste i skolans värld i Östersund skrivs pedagogisk historia i Östersund. Dessutom - där man inför konsekvenspedagogiken uppstår det alltid ringar på vattnet....

**I Sverige är händelseutvecklingen i Östersund mycket betydelsefull, kanske avgörande för konsekvenspedagogikens etablering i Sverige.**



## Høgskoleutdanning i konsekvenspedagogikk.

Stein Gjestebystorleder i Halden videregående skole og pedagogisk leder på Tosterødberget. Fagansvarlig for konsekvenspedagogikkutdanningen på Høgskolen i Østfold.

Morten Skaug- rådgiver og utviklingsleder på Tosterødberget. Fagansvarlig for konsekvenspedagogikkutdanningen på Høgskolen i Østfold.

### Kort historikk:

Årsmøtet i konsekvenspedagogisk forum besluttet i 1999 å jobbe for et samarbeid med en høgskole i Norge for å etablere en formelt godkjent høgskoleutdanning i konsekvenspedagogikk. Bakgrunnen var forumets sterke ønske om en slik utdanning. Det ble nedsatt et utvalg bestående av 2 personer med mandatet å innlede til et slikt samarbeid.

Utvalget inviterte flere høgskoler til dialog om saken. Høgskolen i Østfold sammenkalte til et møte. Det ble besluttet å nedsette en prosjektgruppe fra Høgskolens side høsten 1999. Gruppens mandat var å utarbeide et konsept og en fagplan, innenfor rammen av en 30 studiepoengs utdanning (tilsvarende et halvt års heltidsstudium). Prosjektgruppen ble ledet av Morten Skaug. Forstander Jens Bay (TAMU) og rektor Stein Pettersen (Kjelle videregående skole) var med i prosjektgruppen. Studieplanen ble lagt frem for høgskolerådet, og godkjent som høgskoleutdanning, våren 2000.

Høsten 2000 ble første studentkull tatt opp som elever. Totalt bestod kullet av 25 studenter fra Oslo og Østfold. Studiet ble organisert som en tradisjonell utdanning med en forelesning på kveldstid hver uke. Studentene arbeidet samtidig i kollektivgrupper på egen arbeidsplass, i tillegg til forelesningene. Det ble gjennomført 2 undervisningsvurderinger gjennom studiet, slik at innhold og organisering kunne justeres ut fra tilbakemeldingene.

Gjennom 5 år har ca. 150 studenter deltatt på utdanningen i konsekvenspedagogikk.

Studiet i konsekvenspedagogikk har innholdsmessig og organisatorisk blitt videreutviklet mye de siste 2 årene. Bakgrunnen for endringene har dels sin årsak i konsekvenspedagogikkens dynamikk, der Jens Bay videreutvikler sin pedagogikk i forhold til samfunnsendringene og de unge pedagogikken er ment for. Samtidig har studiet organisatorisk endret form for å ivareta stor geografisk spredning blant søkerne. Dagens utdanning er derfor en delvis nettbasert opplæring, med Skandinavia som opptaksområde.

En delvis nettbasert utdanning innebærer at antallet fellessamlinger er redusert til 4. Fellessamlingene har i perioden vært lagt til Halden, Oslo, Gardermoen og København, geografisk plassert ut fra en vurdering av studentgruppens tilhørighet. Inneværende år er 3 av samlingene lagt til Bergen, da 30 av studentene kommer fra videregående skoler i Bergen. I tillegg kommer 4 studenter fra Malmø. For disse er flyreise fra København til Bergen overkommelig. 4 andre studenter kommer fra østlandsområdet i Norge. Den fjerde og siste samlingen er også dette studieåret lagt til TAMU i København. Man vil hvert studieår forsøke å legge minimum en av samlingene til TAMU i Danmark.

Ut over dette arbeider studentene med skriftlige oppgaver i basisgrupper på hjemstedet sitt

mellom samlingene.

### Studiets innhold:

Studiet bygger på TAMU's internopplæring fra 1999 og har vært endret flere ganger underveis. Innholdet i forelesningene og litteraturutvalget skal etter intensjonen endres i takt med konsekvenspedagogikkens utvikling og i nært samarbeid med Jens Bay. Studiet har blant annet store forventninger til Bay sin nye bok som lanseres høsten 2005. Boken vil bli sentral i studiet fremover.

Innholdsmessig er studiet delt i følgende hovedområder:

- Pedagogisk filosofi og teori
- Pedagogikk og samfunn
- Pedagogikk, didaktikk og metodevalg
- Pedagogisk analyse
- Organisering og ledelse av en konsekvenspedagogisk virksomhet
- Bruk av IKT

Det foreligger en detaljert studieplan som utdyper innhold og organisering. Planen fåes ved henvendelse til Høgskolen i Østfold, avdeling SKUT (senter for kompetanseutvikling). Litteraturutvalget består av 1500 sider og en tilvalgs litteratur på 500 sider.

### Forelesere:

Studiet er opptatt av å tilby kvalitativt gode forelesere. Jens Bay har vært hovedforeleser gjennom alle studieårene. En annen viktig foreleser er Stein

Pettersen. Bay og Pettersens deltakelse er, og har vært helt avgjørende for studiets eksistens og kvalitet. Videre har undertegnede noe forelesningsansvar sammen med 1 amanuensis Kjell- Arne Solli ved Høgskolen i Østfold avd. lærerutdanning. Høgskolelektor Gunnar Anderson ved Høgskolen i Østfold, avdeling for ingeniørfag, står ansvarlig for læringsplattformen på internett, "Learning Space", som benyttes aktivt i studiet til diskusjoner, oppgavearbeid og til kontakt mellom studentene og studielederne. Det har i tillegg vært benyttet enkelte gjesteforelesere. Flere av foreleserne som nå benyttes på studiet, har også hatt veiledningsansvar for skriftlige studentoppgaver knyttet til sitt forelesningstema.

### Studentene:

Utdanningen favner er bred yrkesgruppe. I Norge er kompetansegivende høgskoleutdanninger primært tilrettelagt for studenter som har studiekompetanse fra videregående skole eller tilsvarende godkjent realkompetanse. Konsekvenspedagogikkstudiet åpner imidlertid også for medarbeidere som ikke har slik grunnkompetanse. Kravet er da at de jobber ved en virksomhet som arbeider ut fra en konsekvenspedagogisk tenkning. Studentgrunnlaget har vært godt og mangfoldig i de årene studiet har vært drevet. Alle kjente virksomheter som jobber ut fra en konsekvenspedagogisk plattform i Norge har deltatt. Leira kretsfengsel i Trøndelag har hatt

med de fleste av sine ansatte. Det samme har Tosterødberget og Årstad videregående skoler. Vestre Aker skole, Skedsmo videregående skole og Kjelle videregående skole har også hatt med studenter. I år stiller også Laksevåg videregående skole i Bergen med mange deltakere. KRAMI og PROKRAMI i Sverige har også benyttet seg av studiet de tre siste årene. I tillegg kan nevnes at flere deltakere kommer fra virksomheter som ikke har en konsekvenspedagogisk forankring.

### Sensor/ evaluering:

Universitetslektor Kolbjørn Varmann ved Universitetet i Oslo, institutt for spesialpedagogikk, har vært ekstern sensor siden oppstarten i 2000. Han har også fulgt studiet i forbindelse med en helhetsvurdering hva organisering og gjennomføring angår. Hans tilbakemeldinger, som delvis også bygger på studentenes tilbakemeldinger, har vært at studiet har livets rett og kvalitativt holder et høyt nivå. Hvert studieår har også vært evaluert av studentene. Gjennom denne evalueringen har høgskolen fått gode og konstruktive tilbakemeldinger som har blitt lagt til grunn for videreutvikling året etter. Studiet benytter mappevurdering som evaluering- og eksamensform. Alle studentene må levere 2 gruppeoppgaver og 2 individuelle oppgaver for å få studiet godkjent med 30 studiepoeng. Disse oppgavene kan utvikles videre gjennom hele studiet og leveres inn som

"mappe" til en fastsatt dato. Fra denne mappen trekkes to oppgaver, en individuell oppgave og en gruppeoppgave som vurderes av sensor og begge kurslederne. Karaktervurderingen fastsettes ut fra dette.

### Fremtids tanker:

Høgskolens intensjon var i 1999 å lage en utdanning som skulle tilbys annenhvert år. Pågangen har imidlertid vært så stor at studiet har blitt gjennomført hvert år siden oppstart i 2000. Intensjonen er derfor endret til et årlig tilbud. Dette forutsetter at studentgrunnlag foreligger. Høgskolen strekker seg langt i forhold til geografisk gjennomføring slik at ønsker fra større virksomheter kan etterkommes. Man håper også på dansk deltakelse i fremtiden, noe TAMU og Bay har signalisert tidligere. I tillegg vil det være ønskelig å formalisere en etterutdanning i konsekvenspedagogikk for skoleledere og andre virksomhetsledere. Det siste er for tiden gjenstand for drøftinger.



# Oplæg til radikale vedtægtsændringer på det kommende årsmøde

Som et vigtigt grundlag for beslutningene på det kommende årsmøde, optrykker vi her de eksisterende vedtægter, samt styrets forslag til nye vedtægter. Udkast til nye vedtægter godkendt af Styret den 26. oktober 2005.

## Gældende vedtægter for Konsekvenspedagogisk Forum

### 1. Navn

Konsekvenspedagogisk Forum

### 2. Formål

Formålet er å samordne fagressurser, fremme pedagogisk utvikling og sikre kvalitet i konsekvenspedagogisk arbeid.

#### Formålet skal fremmes ved å:

Formidle, koordinere og stimulere den pedagogiske innsats som finner sted i virksomheter tilsluttet Forumet. Arrangere studiereiser og seminarer innenfor konsekvenspedagogisk tenkning. Støtte og oppmuntre nye initiativ, forsøks- og utviklingsarbeid innen feltet. Formidle informasjon til interesserte enkeltpersoner og grupper om aktuelle virksomheter som arbeider ut i fra en konsekvenspedagogisk tenkning. Samle og formidle aktuell og tilgjengelig litteratur. Formidle navn på ressurspersoner og virksomheter innenfor konsekvenspedagogisk arbeid som tar i mot praksisstudenter. Organisere hospiteringsopplegg i inn og utland for Forumets medlemmer. Delta i relevante samarbeidsrelasjoner med offentlige myndigheter og organisasjoner i inn og utland. Arbeide for at det etableres en kompetansesigevende utdanning innenfor konsekvenspedagogisk tenkning i Norge.

### 3. Medlemskap

Selvstendige prosjekter og virksomheter som i offentlig eller privat regi arbeider på grunnlag

av konsekvenspedagogisk tenkning. Enkeltpersoner kan opptas som medlemmer.

### 4. Medlemsregistrering

Innmelding til konsekvenspedagogisk forum skjer ved henvendelse til sekretariatet og gjelder fra den dato hvor kontingent er betalt. Kontingenten fastsettes ut fra hvor mange medlemmer bedriften har. Kontingentens størrelse for enkeltmedlemmer og bedrifter fastsettes hvert år av årsmøtet. Sekretariatet påser at vilkårene for medlemskap oppfylles.

### 5. Opphør av medlemskap

Utmelding skjer skriftlig. Medlemmer som ikke betaler kontingenten etter andre gangs purring, vil etter vedtak i styret, bli strøket som medlemmer.

### 6. Årsmøtet

Forumets høyeste organ er årsmøtet som avholdes hvert år innen utgangen av april. Tid og sted for årsmøtet skal være bekjentgjort for medlemmene seinest 2 måneder på forhånd. Saker som skal behandles skal være styret i hende senest 6 uker før årsmøtet. Sakspapirer til årsmøtet sendes medlemmer/medlemsvirksomheter senest 4 uker før årsmøtet. Ekstraordinært årsmøde skal avholdes seinest 3 måneder etter dersom slikt krav er lagt fram av minst 1/3 av medlemmene.

### 7. Årsmøtets innhold

Styret fastsetter årsmøtets innhold, og dagsorden skal minst inneholde følgende:

Valg av dirigent og sekretær,

styrets årsberetning, regnskap, innkomne forslag, fastsetting av budsjett og kontingenten

Valg av:

Styre, valgkomité bestående av tre personer, revisorer, valg av neste årsmøtarrangør.

### 8. Stemmerett

Saker behandles og vedtas eller forkastes med simpelt flertall. Ansatte i tilsluttede virksomheter og enkeltmedlemmer som møter på årsmøte har stemmerett.

### 9. Valgprosedyrer

Innen tre måneder før årsmøtet skal holdes, tilskrives valgkomitéen medlemsbedrifter og enkeltmedlemmer, med anmodning om å sende skriftlige forslag til kandidater - herunder gjenvalg - til de verv som det er valg på til årsmøtet. Forslag skal være valgkomitéen i hende 6 uker før årsmøtet. Årsmøtets delegater/deltagere har minst 14 dager før årsmøtet fått tilsendt valgkomitéens forslag. Valgkomitéens forslag inneholder en kandidat til hvert verv, men refererer alle innkomne forslag.

Dersom en eller flere stemmeberettigede delegater/deltagere mener at det er skjedd formelle feil ved forberedelse eller gjennomføring av valget, kan den/disse på dette grunnlag anke valget. Slik anke må leveres inn når valget er avsluttet. Anken behandles og avgjøres av årsmøtet, under ledelse av møteleder før årsmøtet er avsluttet.

Ankeinstansen avgjør hvilke valg som bør underkjennes. Nyt valg bør avholdes umiddelbart i samme møte.

### 10. Styret og sekretariatet

Årsmøtet velger styret og sekretariatet. Årsmøte velger leder, sekretær og kasserer pluss to styremedlemmer. Sekretariatet består av leder, sekretær og kasserer. Alle valg er for 2 år av gangen, dog slik at minimum 2 representanter til styret sitter fra en periode til en annen. Videre velges personlige varamedlemmer til alle styrerepresentanter. Styret skal speile Forumets medlemsmasse i virksomhetenes mangfold og geografiske spredning. Ved sammensetning av sekretariatet bør det tas hensyn til geografisk nærhet.

### 11. Regnskap

Forumets regnskapsår er kalenderåret. Årsmøtet velger hvert år 2 revisorer med en vararepresentant.

### 12. Vedtektsendringer

Endringer av vedtektene kan bare finne sted på årsmøtet. Slike endringer krever en majoritet på 2/3 av de avgitte stemmer.

### 13. Avvikling

Dersom minst 3/4 av de stemmeberettigede på årsmøtet foreslår Konsekvenspedagogisk Forum nedlagt, skal det seinest 3 måneder etter innkalles til nytt og ekstraordinært årsmøde. Dersom det fortsatt er 3/4 flertall for avvikling, skal eventuelle økonomiske midler samt andre aktiva skal anvendes til allment nyttige formål som gagnar den konsekvenspedagogiske tenkning.

## Forslag til nye vedtægter for Konsekvenspæ- dagogisk Forum

### § 1 Navn

Konsekvenspædagogisk Forum

### § 2 Formål

Konsekvenspædagogisk Forum er en faglig sammenslutning, hvis hovedformål er at samordne og fremme den konsekvenspædagogiske utvikling og medvirke til at sikre kvaliteten i arbeidet med pædagogikken på nordisk plan, samt at styrke samarbeidet mellom de institutioner/pædagoger/lærere på tværs af landegrænser, som har besluttet at have en faglig reference til konsekvenspædagogikken.

Konsekvenspædagogisk Forum skal indfri dette formål ved at:

- arrangere mindst et årligt seminar om konsekvenspædagogik i tilknytning til årsmødet i Konsekvenspædagogisk Forum,
- udgive et pædagogisk magasin 4 gange om året for herefter igennem at informere om og udbrede kendskabet til arbeidet med konsekvenspædagogikken gennem artikler, analyser og kommentarer.
- formidle adgang til efter- og lederuddannelse, samt kurser der er baseret på konsekvenspædagogikken,
- sikre smidige praktikordninger mellem de institutioner der arbejder med en faglig reference til konsekvenspædagogikken,

- stille et internetbaseret debatforum til rådighed for medlemmerne og vedligeholde det,
- styrke opbygningen af et netværk for de institutioner som har faglig reference til konsekvenspædagogikken,
- formidle og vedligeholde en oversigt over tilgængelige notater, skrifter og litteratur om konsekvenspædagogikken
- deltage i relevante samarbejdsrelationer med offentlige myndigheder og organisationer såvel nationalt som internationalt

### § 3 Ledelsen

For at sikre bredden og dybden i arbejdet udgør årsmødet, og den af årsmødet valgte styringsgruppe ledelsen af arbejdet i Konsekvenspædagogisk Forum i samarbejde med et sekretariat.

Styringsgruppen udgøres af 6 personer, 2 personer fra henholdsvis Norge, Sverige og Danmark. Den har det overordnede ansvar for det kommende års ledelse på grundlag af de hovedformål, som Konsekvenspædagogisk Forum bygger på. Det er styringsgruppens ansvar at sikre at hovedformålet bliver indfriet, og samtidig at der udvikles planer for de pædagogiske fokusområder, som medlemmerne finder er vigtige at få behandlet på årsmødet og i det pædagogiske magasin. Styringsgruppen vælger på sit første møde efter deres valg ud af sin midte formand og en næstformand.



Sekretariatet har ansvaret for den daglige drift af Konsekvenspædagogisk Forum, herunder for de opgaver der er grundlaget for sikringen af indfrielsen af Forumets formål, samt for udgivelse af et pædagogisk magasin, udbud af efteruddannelse, og for tilrettelæggelsen af årsmøde. Sekretariatet for Konsekvenspædagogisk Forum er lagt i regi af organisationen Træningsskolen i Danmark. Af magasinet vil det fremgå hvilke personer der har ansvar for hvilke områder inden for Konsekvenspædagogisk Forums interessefelt.

Styringsgruppen og sekretariatet for Konsekvenspædagogisk Forum afholder 2 ledelsesmøder om året, dels i forlængelse af afholdt årsmøde for at lægge strategien for det kommende års indsats, og dels forud for årsmødet for at planlægge dets indhold.

#### § 4 Årsmødet

Årsmødet afholdes hvert år inden udgangen af april. Tid og sted skal være bekendtgjort for medlemmerne senest 2 måneder før afholdelse af årsmødet. Sager og emner som styringsgruppen ønsker behandlet skal være sekretariatet i hænde senest 6 uger før årsmødet afholdelse. Sagspapir til mødet fremsendes til medlemmerne senest 4 uger før årsmødet. Ekstraordinært årsmøde kan afholdes. Sekretariatet skal sikre at et ekstraordinært årsmøde afholdes senest 3 måneder efter kravet er rejst af mindst en 1/3

af Forumets medlemmer. Dagsorden for årsmødet skal indeholde følgende punkter:

- Valg af dirigent og referent
- Fremlæggelse af styringsgruppens årsberetning
- Aflæggelse af regnskab til godkendelse på baggrund af en godkendt revision
- Fastsættelse af kontingent og vedtagelse af budget
- Valg af medlemmer til styringsgruppen
- Eventuelt indkomne forslag

I årsmødets behandling af sager gælder ved afstemning, almindeligt stemmeflertal. Ansatte fra medlemsvirksomhederne der møder frem på årsmødet har stemmeret.

Fremmødte medlemmer kan under punktet valg af styringsgruppe stille deres kandidatur til rådighed og opnå valg.

#### § 5 Medlemskab

Selvstændige virksomheder eller projekter som i offentligt eller privat regi arbejder på grundlag af den konsekvenspædagogiske tænkning kan optages som medlemmer af Konsekvenspædagogisk Forum, ligesom det er muligt for enkeltpersoner at blive medlem af Forum. Ansøgning om medlemskab rettes til sekretariatet og gælder fra den dato hvor kontingentet er betalt. Kontingentets størrelse fastsættes på årsmødet i Konsekvenspædagogisk Forum efter indstilling fra styringsgruppen, og det er sekretariatets opgave at tilse at vilkårene for medlemskab er opfyldt.

Udmelding af Forum sker skriftligt til sekretariatet. Medlemmer som ikke betaler kontingent efter gentagne rykkere vil efter vedtagelse i styret blive udmeldt af Forum.

#### § 6 Vedtægtsændringer

Ændring af vedtægterne kan alene finde sted på årsmødet. Ændringer af vedtægterne kan kun ske hvis 2/3 af årsmødet tilslutter sig disse.

#### § 7 Nedlæggelse

Dersom 3/4 af deltagerne på et årsmøde foreslår Konsekvenspædagogisk Forum nedlagt, skal der senest 3 måneder herefter indkaldes til et nyt og ekstraordinært årsmøde. Hvis der også på dette møde er 3/4 der ønsker Forum nedlagt igangsættes en afvikling af aktiviteterne, eventuelle økonomiske midler samt andre aktiver skal da anvendes til almennyttige formål som gavner konsekvenspædagogikken.

*Styret fremsætter forslaget, på baggrund af de vanskeligheder vi har haft med at få Forum til at virke i praksis for indfrielsen af de formål, og dermed udførelsen de opgaver, som ligger i vedtægterne og som blev formuleret på sidste årsmøde, vanskeligheder der, sådan som vi ser det, ligger nedfældet i den nuværende struktur. Vi mener at det fremlagte forslag vil imødegå de organisatoriske problemstillinger, og at de foreslåede ændringer vil kunne medføre en aktiv nordisk organisation, og dermed bevarelsen af Konsekvenspædagogisk Forum.*

## Noter om bøger

### Længe ventet doktor

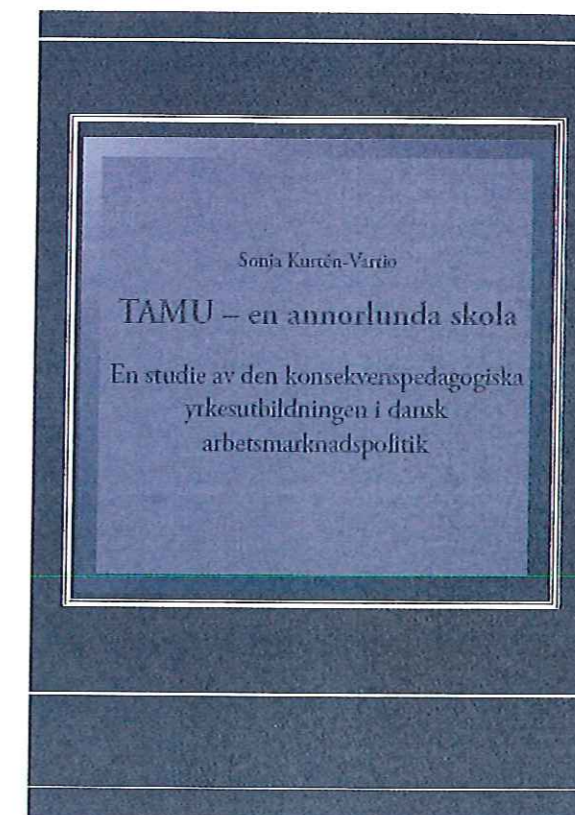
Efter mange års seriøst og grundigt forskningsarbejde er Sonja Kurtén-Vartios arbejde tæt på en afslutning i form af en officiel disputatsfremlæggelse på Åbo Universitets afdeling i Vasa. Den store begivenhed finder sted lørdag den 10. december 2005.

Vi har valgt allerede nu at tage begivenheden på forskud gennem denne korte præsentation af den forskningsmæssige indsats, der nu belønnes med den højeste akademiske titel. Det er ikke kun en stor begivenhed for den kommende doktor, men også for TAMU og konsekvenspædagogikken.

Til en eventuel kommende udgave af magasinet vil der blive udarbejdet en rapport om begivenheden i Vasa og samtidig vil der blive en anmeldelse eller gennemgang af den videnskabelige afhandling. Det får vente, og der-

for vil vi alene citere de bemærkninger som er fortrykt forud for begivenheden den 10. december. Af dem fremgår det, at afhandlingen, "som fremlægges i socialpolitik, undersøger de begrundelser der i Danmark ligger til grund for at skabe rammer for at unge kan komme i arbejde. I Danmark påbegyndte man arbejdet med en omfattende arbejdsreform i midten af 1990-tallet, hvilken ledte til et paradigmeskifte inden for socialpolitikken og arbejdsmarkedspolitik"

Herefter fremhæves det, at Træningsskolens Arbejdsmarkedsuddannelser (TAMU) skal indpasses i en forståelsesramme som har sammenhæng med dette paradigmeskifte, og det siges videre, at "TAMU er en anderledes skole hvor konsekvenspædagogikken anvendes i en uddannelsessammenhæng, hvor der lægges vægt på at eleverne sideløbende skal have udviklet deres faglige, personlige og sociale kompetencer. Konsekvenspædagogikken er en praktisk tillem্পning af eksistensfilosofien. Elever-



ne stilles hele tiden over for eksistentielle spørgsmål: Hvad vil du? Skolen har et humanistisk og indeterministisk menneskesyn, som kendetegnes ved en stærk respekt for individet og en stortiltro til individets evne til forandring".

Det er en væsentlig konklusion efter mange, mange års konkret forskningsarbejde, hvor Sonja Kurtén-Vartio har været sammen med eleverne i det skolesystem, som hun har sat lup på. Det bliver spændende læsning for alle der er in-

teresseret i den konkrete udmøntning af konsekvenspædagogikken.

Det skal også fremhæves, at hun kommer med den vigtige konstatering, at "den konsekvenspædagogiske arbejdsmetode stiller store krav til såvel lærere som elever".

*Sonja Kurtén-Vartio:  
TAMU - en annorlunda skola.  
En studie av den konsekvenspedagogiska yrkesutbildningen i dansk arbetsmarknadspolitik.  
(Åbo Akademis Förlag).*



**F**or at pedagogikk skal utvikle seg til en selvstendig disiplin, der læring på et humanistisk, filosofisk grunnlag er kjennetegnet, må mennesket være i sentrum for læring på samme måte som mennesket er i sentrum for overveielsene i den humanistiske filosofi. Pedagogikken må gjøre framtiden, ikke nåtiden og fortiden, til en vesentlig faktor i arbeidet med gi unge den nødvendige innsikt og kapasitet de trenger i kunnskapssamfunnet