


KONSEKVENSPÆDAGOGISK

NOVEMBER 2011

MAGASIN

Når man vælger at have reference til konsekvenspædagogikken vælger man også at vægtlægge normer og regler højere i samspillet med eleverne end de kommer til udtryk i andre pædagogiske tilgange. Inspirationen til det synspunkt er hentet fra eksistensfilosofien, hvor Sartre og Heidegger i deres filosofiske arbejde opdagede, eller nåede frem til, at det er umuligt at tale ikke-normativt om mennesket. For i enhver udlægning af menneskets vilkår og være-måde ligger der en forestilling om hvordan mennesket bør være. 

04 **Konsekvenspædagogisk forum – hva' nå?** *Stein Pettersen, uddannelseschef i TAMU: Igen stiller vi spørgsmål om Konsekvenspædagogisk Forum har utspilt sin rolle*

12 **Pædagogisk ledelse i en virksomhet der har en pedagogisk forankring** *Om undersøkelser av en tredimensjonal ledelsesstrategi*



19 **Enquete** *Bidrag til debatten fra Kongsrud, Rebbestad, Lund Petersen, Gjestebj, Skaug og Lindberg*

24 **Pædagogik lærer en stor rummelighed** *Bodil Glad om fremtidens pædagogiske udfordring*

LEDER

Pædagogisk kvalitet



LEDER AF
JENS BAY

Kvalitetssikring og kvalitetsudvikling har i de sidste årtier været nøglebegreber i offentlige og private virksomheder. Alle taler om det, og alle er naturligvis enige om, at kvalitet er noget positivt, da der næppe er nogen som vil gøre det til et mål at være ukvalificeret. Det er med andre ord et positivt begreb hvis modsætning er negativt.

Når vi på Konsekvenspædagogisk Forums årsmøde har sat fokus på begrebet kvalitetssikring, er det for at få indkredset hvad vi lægger i dette begreb, hvor det stammer fra og hvordan vi kan anvende det i en konsekvenspædagogisk sammenhæng. Det er jo ikke et nyt begreb, men det fået en særlig position i den produktive virksomhedskultur i forbindelse med internationaliseringen i industri- og servicevirksomheder, hvor interessen retter sig mod organisationsforhold, logistik, arbejds- og produktionsprocesser frem mod det færdige produkt.

Men det nye er, at det gennem amerikansk inspiration i de seneste årtier har fået en særlig betydning inden for uddannelsesverdenen, som mere og mere af politikere og embedssystemet opfattes som en produktionsvirksomhed, hvor der skal lægges vægt på kvalitetsudvikling i form af operationelle målsætninger og handleplaner, og etablering af en evalueringskultur i forhold til det færdige resultat. Begrebet har været omdiskuteret i den pædagogiske sektor i Danmark, hvor mange har betegnet det som indførelse af en evidens-kultur, hvor alt skal måles og vejes.

Hvis vi nu ser bort fra denne kritik, og sammenligningen med den teknisk faglige produktionskultur, er der ingen tvivl om, at både kvalitetssikring og kvalitetsudvikling bør spille en særlig rolle i en virksomhed,

som har reference til konsekvenspædagogikken. For at sikre kvaliteten skal vi både arbejde med målsætninger og handleplaner for virksomheden som helhed, og vi skal også have øje for hvad der på det metodiske plan virker og ikke virker i forhold til det enkelte individ.

SELVBESTEMMELSEN

Når det er sagt, så er der ingen tvivl om at man ikke kan forholde sig til pædagogik og dens resultater på samme måde som til tekniske discipliner, da pædagogik dermed skulle lægge sig op af den moderne naturvidenskabelige tænkemåde, og være baseret på en målmiddelmodel. Hovedindvendingen mod den tekniske opfattelse af pædagogikken, som evidenskulturen er baseret på, er, at i den pædagogiske situation har pædagogen ikke herredømmet over sit materiale, sådan som den tekniske tilgang forudsætter. Den bygger på et subjekt/objektforhold, hvor subjektet på en helt afgørende måde har magt over sit objekt. Men ingen teoretikere med sin fulde fornuft i behold, og med blot en lille smule kendskab til menneskets bevæggrund, kan afvise, at der i en pædagogisk situation er tale om et subjekt-subjekt-forhold, hvor materialet – eleven – ikke lader sig forme på samme måde som teknikeren kan forme sit materiale. Eleven bestemmer selv – i modsætning til fysiske materialer – graden af formningen. En erkendelse som mange pædagoger har eller kommer til at opleve som en „sandhed“, hvis man ikke er en forblændet tekniker.

Den tekniske opfattelse af pædagogik bygger på en mekanisk opfattelse af mennesket. Her opfattes mennesket som et objekt der kan studeres som andre objekter af fysisk

karakter, med den følge, at man kan finde frem til generelle love, som gælder for alle, og dermed finde metoder som også gælder for alle. Den oprindelige behaviorisme er et klassisk eksempel på et teknisk mekanisk menneskesyn, når f.eks. dens ophavsmand, John Watson hævder, at han vil kunne opdrage et hvilket som helst barn til enten at blive præst, tigger eller tyv.

Moralen i forhold til kvalitetssikring og kvalitetsudvikling er, at vi skal ikke være afvisende over for disse begreber så lang tid vi fastholder det menneskesyn, som danner grundlaget for konsekvenspædagogikken. Det bygger netop på et subjekt-subjektforhold, og på den erkendelse, at vi ikke gennem raffinerede pædagogiske metoder kan nå længere med det enkelte individ, end det selv vil medvirke til. Derfor kan vi hverken betjene os af generaliserende opfattelser i form af, at hvis denne metode virker over for den ene, så virker den også over for den anden. Alternativet til den tekniske tilgang er den dialektiske tilgang, som udgør et vigtigt grundlag for brugen af de pædagogiske metoder, og hvor vi erkender, at vi ikke kan nå længere med eleverne end de vil medvirke til.

Dermed udgør pædagogikkens menneskesyn et værn mod at gøre pædagogik til teknik, og mod at gøre konsekvenser til noget som skal benyttes i adfærdsmøderingens tjeneste. Så kvaliteten sikres alene ved at metoderne ikke gøres til et akademisk og adfærdsteoretisk anliggende, men derimod er noget som udfolder sig i praksis gennem et du-jeg-forhold, hvor empati har større betydning end teknik. Det er udfordringen når kvalitetssikring er på dagsordenen. ☛

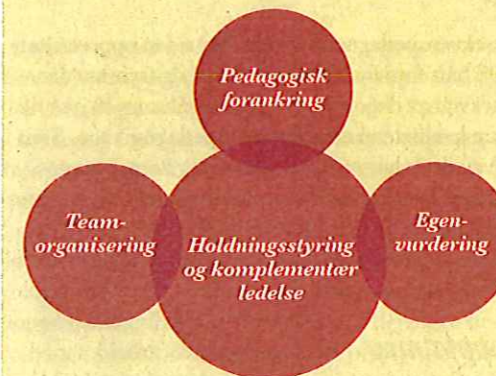
INDHOLD

04 Konsekvenspædagogisk forum – hva nå ? Siden opprettelsen i 1996 hatt som formål å samordne og fremme den konsekvenspædagogiske utvikling ...

06 Konsekvenspædagogikken og den sociale virkelighet 35 vejledende sekvenser om konsekvenspædagogikken, som skal medvirke til en uddybende forståelse.

☛ *Gennem den filosofiske reference er myndiggørelse og ansvarliggørelse pædagogikkens hovedformål*

12 Pedagogisk ledelse i en virksomhet der har en pedagogisk forankring Som et ledd i et mastergradsstudium i yrkespedagogikk ved høgskolen i Oslo og Akershus, er der gjort undersøkelser av en tredimensjonal ledelsesstrategi.



15 Å møte elevene som likeverdige, og med den dypeste respekt Refleksjoner om Konsekvenspædagogikken og Strømmen videregående skole.

16 Du er ikke født lærer, du blir det! I mangelen på refleksjon rundt grunnleggende pedagogiske spørsmål, ble hovedfokuset teknikk og metodikk i lærerutdanningen på universitetet i Oslo.

24 Pedagogik kræver en stor rummelighet Når man ser på pædagogikken med praktikerens øjne er fremtidens pedagogiske udfordring at kunne rumme tidens unge med al den forskellighet de er utryk for.

November 2011
ISSN: 1902-4339
DK

REDAKTION:
Jens Bay (ans.)
Stein Pettersen

ADRESSE:
TAMU-sekretariatet
Viborggade 70
2100 København Ø
DK

DESIGN OG
PRODUKTION:
Datagraf A/S

KONSEKVENSPÆDAGOGISK

FORUM

Konsekvens- pedagogisk forum – hva nå ?

IGJEN STILLER VI SPØRSMÅL OM KONSEKVENSPEDAGOGISK FORUM HAR UTSPILT SIN ROLLE, MEN HVORDAN KAN DET VÆRE MULIG NÅR INTERESSEN FOR PEDAGOGIKKEN ALDRI HAR VÆRT STØRRE ? ER DET ORGANISERINGEN SOM ER PROBLEMET ELLER ER DET Å LØFTE I FLOKK SOM ER UTFORDRINGEN ?



AF STEIN PETERSEN,
UDDANNELSESCHEF I TAMU

Konsekvenspedagogisk forum har siden opprettelsen i 1996 hatt som formål å samordne og fremme den konsekvenspedagogiske utvikling, samt medvirke til å sikre kvaliteten i arbeidet med pedagogikken. Som følge av dette har etterutdanning og kompetanseutvikling vært et sentralt og tilbakevendende tema for forumets medlemmer. Da det på årsmøte i 2004 ble besluttet å omdanne Konsekvenspedagogisk forum til et nordisk forum, var det i håp om at det kunne spille

en rolle i utviklingen og koordineringen av arbeidet med Konsekvenspedagogikk i Norden. Å kanalisere ressurser til arbeidet med forumet har imidlertid vært en stor utfordring siden opprettelsen, med den følge at amisjonsnivået på årsmøtene gjennomgående har vært større enn det som

har vist seg mulig å gjennomføre i praksis.

Erkjennelsen av dette har vært tema på mange årsmøter, hvor en har måttet konstatere at det store engasjement som finnes i virksomhetene, ikke gjenspeilet seg i forumets aktivitetsnivå. På årsmøte på Kjelle videregående skole i 2004 var det så liten aktivitet at man stilte spørsmål om forumet hadde utspilt sin rolle. Løsningen ble den gang en omorganisering, der Forstandersekretariatet for TAMU på-

tok seg sekretariatsfunksjonen for forumet. Modellen med et styre som øverste organ mellom årsmøtene ble erstattet med en modell der Forstandersekretariatet ble forumets daglige ledelse. Det ble videre etablert en Reference-og koordineringsgruppe, med to medlemmer fra hvert av de nordiske land, som skulle være et bindeledd og komme med relevante innspill fra praksis. Den skulle i tillegg være et rådgivende organ med tanke på oppgaver og prosjekter som skulle igangsettes.

LOKALE KONFERANSER

På årsmøtet i Østersund i 2007 ble det besluttet at fremtidige årskonferanser skulle legges til Vitskøl Kloster. Forumets begrunnelse for dette var å støtte utviklingen av Vitskøl kloster som et etterutdannelse senter for Konsekvenspedagogikk. Håpet var at dette kunne medvirke til et større engasjement også i forhold til Konsekvenspedagogisk forum.

På årsmøtet i 2009 ble det besluttet å oppfordre virksomheter til å inngå et samarbeid om gjennomføring av lokale konferanser, hvor sekretariatet kunne bistå dersom det var behov for det. Målet var å støtte utviklingen av samarbeid mellom virksomheter som har referanse til Konsekvenspedagogikk, slik at det kan dannes større lokale eller regionale nettverk. Etter to år må vi erkjenne at dette ikke har lyktes.

Det store paradokset er at samtidig med som det

syntes vanskelig for Konsekvenspedagogisk forum å oppnå en koordinerende rolle med hensyn til å bygge samarbeidende nettverk, øker interessen for pedagogikken. Mens Konsekvenspedagogikk i 1996 primært var for de „særlige interesserte“, kan vi i 2011 konstatere at flere og flere virksomheter i alle de nordiske land velger å ha referanse til Konsekvenspedagogikk.

Det har resultert i at Jens Bay de siste tre-fire år har utviklet introduksjonskurs, virksomhetskurs, veilederskurs, ledelseskurs, og at han i samarbeid med Høgskolen i Østfold er i gang med utvikling av et påbyggende kurs i Konsekvenspedagogikk. At stadig flere virksomheter velger å ha referanse til Konsekvenspedagogikk gir oss store muligheter og utfordringer. Det gir mulighet for utvikling av en mangefoldig praksis basert på en felles referanse, det muliggjør en utvikling som ikke alene drives frem av enkeltpersoner. Utviklingen legger til rette for et pedagogisk „kvantesprang“ i det Konsekvenspedagogikk blir en pedagogisk tilnærming som anvendes i alle typer pedagogisk virksomheter. Dette stiller imidlertid krav om at ikke alle skal „opfinde den dybe tallerken“ og at de erfaringer som høstes i den enkelte virksomhet ikke kun forblir i virksomheten. Det stiller krav om at vi evner en utvikling hvor ønsket om å utvikle pedagogisk praksis i møte mellom teori og praksis blir virkelighet. Det krever at vi har ambisjoner, – på pedagogikkens vegne. At det den enkelte virksomhet og enkelte pedagog arbeider med, deres erfaringer, ideer og praksis, blir tilgjengelig for andre slik at det blir en samlet utvikling og ikke, som det har vært klare tendenser til, en utvikling båret fram av få personers engasjement og interesse.

Et slikt ambisiøst mål krever samarbeid mellom virksomheter og mellom pedagoger på tvers av virksomhetene. Primært er dette en ledelsesutfordring, dersom ledelsen i en virksomhet ikke ser det formålstjenelige i å samarbeide med med andre, kan en utvikling kun holdes oppe av enkeltpersoners engasjement, og det som holdes oppe av enkeltpersoner – forsvinner med enkeltpersoner. Ut fra dette perspektivet er de senere års utvikling, hvor hele virksomheter velger å ha en felles pedagogisk referanse til Konsekvenspedagogikk, avgjørende fordi det betyr at ledelsen tar stilling og at de påtar seg den oppgave leder er satt til å påta seg – å sette dagsorden. Det bør også bety at Konsekvenspedagogisk forum er i ferd med å få en ledergruppe som erkjenner at den enkelte virksomhet og den enkelte pedagogs suksess i den daglige pedagogiske praksis, er avhengig av et utviklende samarbeide med andre, – innenfor egen virksomhet og med andre virksomheter. Ikke bare for å tilføre andre noe, men for å sikre egen utvikling. Dersom denne analyse er riktig, kan det være avgjørende for

utviklingen av Konsekvenspedagogisk forum å bevisst søke å trekke lederne inn i forumet, og med det legge til rette for utvikling av samarbeid mellom virksomheter, – med utgangspunkt i lederens ønske om utvikling av egen organisasjon.

En annen strategi kan være å etablere lokallag av Konsekvenspedagogisk forum, hvor pedagoger fra forskjellige virksomheter kan samles utenfor virksomhetens rammer. Etablering av lokallag kan gi mulighet for at pedagoger som ikke arbeider i en virksomhet som har referanse til Konsekvenspedagogikk, også vil kunne finne et fora for pedagogiske diskusjoner med referanse til konsekvenspedagogikken. Et lokallag vil kunne gi større bredde i fortolkningen av pedagogikken, fordi de pedagogiske refleksjoner ikke kun vil ta utgangspunkt i formål, mål og rammer i en virksomhet. Dette kan øke sannsynligheten for at det i fremtiden ikke er enkeltpersoner som setter dagsorden for hva Konsekvenspedagogikk er, og hvordan den kan fortolkes.

Til syvende og sist handler det muligens ikke om å velge en løsning, men at det satses på flere løsninger, som hver for seg og til sammen kan medvirke til å understøtte virksomheter og enkeltpersoner, som ønsker å ha referanse til Konsekvenspedagogikk.

Årsmøtets oppgave er å ta stilling til hva man ønsker skal være Konsekvenspedagogisk Forums rolle i fremtiden, hvordan skal det gjøres og hvem gjør det ?

Uavhengig av hvilke strategier årsmøte velger, er det min klare oppfatning at tiden er kommet for at ledere trer tydeligere frem, ikke kun internt i egen virksomhet, men også på den felles arena. I pedagogiske miljøer har begrepet pedagogisk ledelse i årevis vært det store mantra, dog uten at man har kunnet, eller villet, legge et presist innhold i begrepet. Ledere som beslutter seg for at det skal være en felles pedagogisk tenkning i den virksomhet de er satt til å lede, påtar seg også oppgaven å gi et innhold til begrepet, og til å utøve pedagogisk ledelse i praksis. Skal utøvelsen av pedagogisk ledelse være en del av den konsekvenspedagogiske utvikling, så har lederne behov for Konsekvenspedagogisk Forum, for inspirasjon, som arena for nettverksbygging og egen faglig lederutvikling. Konsekvenspedagogisk Forum har eksistert i 15 år fordi de pedagoger som kjemper for å fastholde en faglig referanse i sin daglige praksis har hatt behov for den inspirasjon, det nettverk og den faglige input årskonferansen har kunnet tilby. Appellen til lederne er at de engasjerer seg i forumet, at de blir med og setter dagsorden og medvirker til at Konsekvenspedagogisk Forum kan tilføre både virksomheter og enkeltpersoner energi til å drive den pedagogisk utvikling videre, – på egne og andres vilkår. *fa*

Konsekvens- pædagogikken og den sociale virkelighed

35 VEJLEDENDE SEKVENSER OM
KONSEKVENSPÆDAGOGIKKEN, SOM SKAL
MEDVIRKE TIL EN UDDYBENDE FORSTÅ-
ELSE FOR PÆDAGOGIKKENS FORANKRING
I DEN SOCIALE VIRKELIGHED, OG DE
LIVSFORMER SOM DEN ER UDTRYK FOR

AF JENS BAY



En pædagogik, som bygger på et filosofisk udkast, er på mange måder et kunstfærdigt bygningsværk, som både forudsætter en forståelse for teorien, pædagogikkens begrebsverden, og den praksis der vil være en følge af den. Uden en sådan forståelse kan man forville sig i en blindgade, og reflektere sig ind i et hjørne hvor tænkningen i praksis bliver til noget andet end det, der er tænkt. Det kan føre til, at pædagogikken udvikler sig i en adfærdsmodificerende praksis, hvor holdninger omformes til regler og mekaniske reaktionsformer, som kan genbruges fra situation til situation uden tanke på, at der i den menneskelige tilværelse ikke findes to situationer der er ens, da der ikke findes to personer der er ens. Det kan både føre til et misbrug af pædagogikken og til et overgreb over for dem som, udsættes for den.

Når der i konsekvenspædagogikken lægges vægt på social læring handler det om at lægge tyngden i indsatsen på de situationer, som gennem en metodisk praksis kan medvirke til at skabe en læringsaktivitet, hvor eleverne opnår en forståelse for, at den sociale verden og deres opfattelse af sig selv er knyttet uløseligt til hinanden.

Når det skal sættes ind i en læringssammenhæng kræver det helhed og sammenhæng i den pædagogiske praksis. Derfor er de konsekvenspædagogiske metoder forankret i den grundopfattelse, at pædagogik handler om social læring, og dermed om en indføring i det sociale livs normer. De normer som danner grundlaget for samspillet med andre, uanset om praksis udfolder sig i skolen, i en uddannelsesinstitution eller på en arbejdsplads. Det skal læres i lighed med anden form for grundlæggende faktuel læring, som at lære at skrive, læse og regne.

Normer skal, for at kunne blive en vigtig forudsætning for den sociale læring formuleres så nøjagtigt, at den enkelte kan forholde sig til dem i de handlinger, som har betydning for den enkeltes individuelle udvikling og relationerne til andre. Det er forudsætningen for, at vi gennem pædagogiske aktiviteter kan fremme den sociale følelse og opfattelse af, hvad det betyder at skulle leve og virke ud fra sine personlige forudsætninger, men i et samspil og samvirke med andre. Uden normer ville vi ikke have en fælles forståelse for hvad der er rigtigt eller forkert, og dermed heller ikke et fælles liv.

Det er ved at lægge vægt på menneskesynet og den enkeltes frihed i situationen, og ved at understrege normernes, vilkårenes og reglernes betydning for den pædagogiske praksis, at konsekvenspædagogikken udgør en forskel i forhold til andre pædagogiske teorier og den praksis der er en følge af dem. Men også ved at prøve at gøre op med den grænseløshed, som har præget den pædagogiske teori og praksis i mange årtier.

De 35 sekvenser skal opfattes som et forsøg på en klargøring af de holdninger, forståelser og begreber som danner grundlaget for konsekvenspædagogikken, og samtidig en tydeliggørelse af de *udfordringer* som en pædagogisk virksomhed, som har en teoretisk og praktisk reference til konsekvenspædagogikken, udsætter sig selv for.

Et opgør med den klassiske forveksling mellem radikalitet og grænseløshed

1. Gennem en professionel reference til konsekvenspædagogikken er den første og måske største udfordring at få gjort op med den traditionelle forveksling mellem pædagogisk radikalitet og grænseløshed. En grænseløshed, som udfolder sig i den pædagogiske verden fordi lærere generelt væger sig mod at sætte grænser for elevernes sociale udfoldelse af frygt for at fremtræde som en autoritær person.

2. Hvis man gør det, så gør man det med formaninger i form af en evig appellerende attitude, og i yderste tilfælde med magt i form af fordømmelse i det omfang den enkelte elevs udfoldelse går for vidt i form af, at læreren eller andre elever betaler en høj pris. Det sker således ikke i læringens tjeneste, men for at opretholde en tålelig orden, da man opfatter en bevist grænsesætning som udtryk for en genoplivning af den autoritære pædagogik.

3. Som et eksempel kan vi her benytte den situation, hvor en lærer tillader at en elev konstant forstyrrer undervisningen gennem obstruktion og uro, uden at der gribes ind. Uanset hvad elevens motiv til sine handlinger er, skaber uroen en negativ social situation i klassen. Samtidig afstedkommer fraværet af grænsesætningen fra lærerens side, at eleven bliver normsættende i forhold til hvilke handlinger der er acceptable og ikke acceptable, uanset hvilket motiv der driver handlingen. Og endelig, at situationen ikke bliver benyttet til at eleven gennem en grænsesætning opnår en forståelse for, at der i forhold til andre er grænser for hvad man kan og ikke kan. Grænseløsheden gør, at eleven svigtes, og samtidig skabes der usikkerhed hos de øvrige elever i forhold til hvad man kan og ikke kan i samspil med andre. Det forrykker den sociale forståelse og forhindrer at pædagogikken kan medvirke til at skabe en sådan.

4. Pædagoger forbiser i radikalitetens navn, at den autoritære pædagogik byggede på industrisamfundets patriarkalske ideologi. Her skulle enhver opdrages til

➔ at indtage den plads, som den familiemæssige arv havde skabt grundlag for. Alt efter om man tilhørte borgerskabet eller arbejderklassen. Autoriteten lå i klassetilhørsforholdet, og den autoritære opdragelse, som fandt sted i skolen, uddannelsesinstitutioner og familien, var forudsætningen for at få skabt et tilhørsforhold til den klasse man tilhørte, og en viden om og forståelse for de normer som skulle udgøre pejlemærkerne for den enkeltes udvikling. Man forbiser at den sociale og kulturelle struktur i informationsfundet er anderledes end i industrisamfundet, som følge af den individualitet, som den er udtryk for, og samtidig har bevidstheden hos børn og unge i forhold til at tilhøre en bestemt klasse også ændret sig.

5. I informationsfundet er sociale normer, i form af hvordan man skal handle i en given situation, ikke længere bestemt af klassetilhørsforholdet og den familiemæssige arv. Man kan ikke længere begrunde og forsvare sin sociale forståelse med henvisning til klassetilhørsforholdet, da vi alle i stigende udstrækning er underlagt de samme normative betingelser for samspil og samvirke med andre. Social forståelse er et moderne begreb, som i informationsfundet udmåles i forhold til vores forståelse for og vores evne til at handle i overensstemmelse med de sociale normer.

6. Den nye situation, som informationsfundet er udtryk for, fordrer, at der i en pædagogisk sammenhæng lægges mere vægt på læring end opdragelse, herunder læring af social kompetence. Det er tidens krav til den pædagogiske sektor, og man kan ikke sikre en pædagogisk platform, hvor der skal lægges vægt på social kompetence, uden at have reference til de sociale normer, som vejleder en om hvad man bør gøre i konkrete samspilssituationer med andre. Det fordrer grænsesætning i modsætning til grænseløshed, og krav og forventninger i modsætning til at lade stå til.

7. Det burde være uomtvisteligt, at en skole, en uddannelsesinstitution og i det hele taget en pædagogisk virksomhed, er en social enhed, en social platform, som har en afgørende indflydelse på at fremme forståelsen for de grænser for handlinger, som den sociale virkelighed er udtryk for. Det skal læres gennem en praksis, da grænser kun findes i virkelighedens og ikke i teoriernes verden, og hvis det ikke læres vil følge være en fremelskning af en ekstrem individualisme på bekostning af fællesskabet.

☞ Gennem den filosofiske reference er myndiggørelse og ansvarliggørelse pædagogikkens hovedformål

8. For at fastholde en faglig reference henter pædagogikken sit menneskesyn, sin forståelse og sin inspiration fra eksistensfilosofien. Med vægt på den del af eksistensfilosofien, hvor de filosofiske undersøgelser har haft udgangspunkt i den konstatering, at mennesket er i verden enten det vil eller ej, og at denne verden foruden at være en fysisk verden også er en social verden der er befolket af andre mennesker, og hvor den enkelte er bundet til de andre gennem sin væremåde, og sine handlinger.

9. Gennem eksistensfilosofien kan vi også få en forståelse for, at egeninteresser og fællesinteresser er identiske. Samfundet er ikke noget ydre i forhold til et selvtilstrækkeligt individ, da mennesket altid er et menneske-i-fællesskabet, og der er derfor ikke noget skel mellem individ og samfund, sådan som individualismen hævder. Individ og samfund forstået som to selvtilstrækkelige faktorer er en abstraktion, da menneske og samfund er uløseligt knyttet til hinanden, og derfor kan pædagogik og samfund ikke adskilles. Den pædagogiske udfordring er at finde en god balance mellem det individuelle og det fælles i bestræbelserne på at styrke den sociale dannelse.

10. Den filosofiske forankring i eksistensfilosofien har den betydning, at der i en professionel pædagogisk sammenhæng skal lægges vægt på en kobling mellem pædagogik og eksistens, ud fra den betragtning, at pædagogikkens vigtigste formål er, at den enkelte, som grundlag for sin tilværelse allerede i den tidlige barndom og ungdom opnår en social læring og en faglig læring, som kan være med til at forbedre den enkeltes eksistentielle muligheder ud fra sine individuelle forudsætninger.

11. Pædagogisk set kan vi af eksistensfilosofien lære, at for mennesket gælder, at det ikke har nogen natur eller noget væsen som er skjult, men hvad mennesket er, viser sig i situationen, og som kommer til syne gennem handlingen. Derfor lægges der i pædagogikken vægt på handlingen og de konsekvenser som den har for den enkelte selv og for andre.

12. Det er som følge heraf, at der i de pædagogiske aktiviteter hele tiden skal stræbes efter at myndiggøre og selvstændiggøre eleverne ved at styrke den enkeltes ansvar for sine valgte handlinger, og dermed nedtone

det skær af ansvarsfralæggelse, som kan være en følge af at lægge vægten på motiver og årsagsforklaringer. Ved at lægge vægten på årsagsforklaringer i samtaler og vurderinger vil man kunne have i en stigmatiserende opfattelse af årsagsbetinget karakter i form af, at „han ikke kan gøre for det han gør“.

13. Den filosofiske forankring er med til at give pædagogikken en substans i form af en helhed, sammenhæng og retning. Uden den var det i lighed med så mange andre pædagogiske tankestrejf blot en meto- disk teknik, som der kunne plukkes i efter den enkeltes behov. I en sådan situation vil alle relationer til eleverne handle om et skøn som ikke har udgangspunkt i en fælles forståelse for det grundlag og den holdning der kan medvirke til at skabe miljø og ramme for social læring.

14. Det er ikke det samme som at sige, at man ikke skal søge efter begrundelsen for handlingen, men uanset begrundelse ændrer det ikke på de konsekvenser, som der er forbundet med at handle i strid med de normer, som ligger til grund for en pædagogisk aktivitet, og som enhver der har vilje hertil ville kunne efterkomme.

☞ Normer og regler betydning for den sociale læring

15. Når man vælger at have reference til konsekvenspædagogikken vælger man også at vægtlægge normer og regler højere i samspillet med eleverne end de kommer til udtryk i andre pædagogiske tilgange. Inspirationen til det er også hentet fra eksistensfilosofien, hvor Sartre og Heidegger i deres filosofiske arbejde opdagede, eller nåede frem til, at det er umuligt at tale ikke normativt om mennesket. For i enhver udlægning af menneskets vilkår og væremåde ligger der en forestilling om hvordan mennesket bør være.

16. Overordnet set skal det fastholdes, at konsekvenspædagogikkens udgangspunkt er, at den sociale læring er pædagogikkens genstandsområde, og udvikling af en social handlingskompetence er dens grundlag, mens social selvdannelse er målet. I denne sammenhæng er normer, vilkår og regler afgørende pejlemærker i forhold til elevernes individuelle udvikling, og at de gennem deres valg af handling knyttes til andre mennesker, og skaber sig selv en plads.

17. Det har den betydning, at pædagogiske virksomheder skal udvikle et præcist pædagogisk system med

klare mål, som bygger på virksomhedens formål og lovgivningsmæssige grundlag, og de normer som skal medvirke til at regulere samspillet mellem medarbejderne og mellem eleverne, samt mellem medarbejdere og elever. Samtidig skal vilkårene være så tydelige, at eleverne kan forholde sig til dem, og de regler der er nært knyttet til vilkårene.

18. Uanset om der er tale om normer eller regler skal de samlet have et lærings sigte, og derfor skal både normer, vilkår og regler være så tydelige og logiske, set i forhold til den pædagogiske virksomheds formål og mål, at eleverne kan forholde sig til dem i deres handlinger og væremåder. Men med en viden om hvad de kort og langsigtede konsekvenser kan eller vil være ved at handle i strid med dem. Det afgørende er, at når pædagogikken metodisk er grundfæstet i relation til forholdsvis præcise normer, vilkår og regler, så må de grundfæstes i tydelige konsekvenser. I modsat fald vil eleverne hverken opleve eller forstå at de ikke kun har ansvaret for handlingen, men også for dens konsekvens.

19. Det grænseløse består her i at tage ansvaret fra dem, uanset om man finder at det vil være bedst for dem. Derfor skal det også fastholdes, at man i en konsekvenspædagogisk aktivitet ikke kan udsætte elever for konsekvenser, som de ikke kendte på forhånd. I så fald vil konsekvensen ikke være valgt i frihed, men derimod være en påtvungen straf efter handlingens gennemførelse. Og straf skaber ikke læring.

20. Når vi i en konsekvenspædagogisk sammenhæng fastholder, at normer og regler har en vejledende karakter har det sammenhæng med den opfattelse, at det enkelte individ er frit til at vælge hvordan man vil forholde sig til dem, da ingen bånd tvinger en til at vælge at efterleve dem. Det er op til den enkelte selv om man vil efterleve dem eller ej, men med de konsekvenser der er forbundet hermed. Enhver kan i en given situation træffe et frit valg og handle i strid med både normer, vilkår og regler og dermed forkaste autoriteter og traditioner. Heri ligger friheden og selvstændigheden, men den vil først komme til syne i det omfang man også får lov til at tage konsekvensen af sine valg. Det er i konsekvensen læringen ligger nedfaldet, og i det omfang andre ophæver den ved at overtage ansvaret forsvinder også læringseffekten.

21. Normer har en særlig position i den konsekvenspædagogiske praksis, da de beskriver forventningerne til, hvordan den enkelte bør handle i samspil med andre, og dermed danner de grundlaget for læringen af den sociale kode, som fortæller hvad der er rigtigt eller for-

➔ kert i samspillet med andre mennesker. Det afgørende er her hvordan man „bør“ handle, og ikke hvad man „skal“, da det er op til den enkelte selv at vælge i situationen, med de konsekvenser, som er forbundet hermed. En norm kan f.eks. være, at man bør møde i skolen til tiden, og undlade at gribe forstyrrende ind i gruppen eller klassens arbejde når først undervisningen er begyndt. Dermed lægges ansvaret over til den enkelte i forhold til at efterleve normen, vel vidende at der kan være gode grunde i form af forhindringer, som ikke har gjort det muligt at efterkomme normen, eller dårlige grunde i form af f.eks. en ligegyldighed over for normen. Det vil først kunne synliggøres såfremt det at møde for sent bliver til et mønster. Tilsvarende kan være hyppige udeblivelser fra skolen. I begge tilfælde har metoderne i form af konsekvensorientering, konsekvenspåpegning, appellen og konfrontationen som hovedformål at bryde mønsteret i form af at tydeliggøre hvad de kort eller langsigtede konsekvenser er eller kunne være, såfremt det blev et fastlåst billede. Dermed kan man sige, at normer alene bygger på forventninger om hvad man skal lade være med. Men det forudsætter præcise anvisninger, som pædagoger kan benytte i samspillet med eleverne. At undlade at handle i overensstemmelse med normer er dermed ikke forbundet med direkte konsekvenser, men handler i højere grad om at iværksætte processer, som kan styrke den sociale læring.

22. Normer er med andre ord det der ligger til grund for metodernes anvendelse i bestræbelserne på at få aktiveret de pædagogiske metoder, med sigte på, at få styrket elevernes sociale handlingskompetence gennem en procesorienteret og individualiseret praksis. Det er f.eks. en norm af eleverne skal vise respekt for andre for at kunne indgå i et konstruktivt samspil og samvirke med andre, og lære at tage ansvar for deres selvvalgte handlinger og de konsekvenser, der er forbundet hermed. Normer er dermed det, som skaber grundlag for de sociale læringsmål. Når vi med reference til en alment accepteret norm understreger, at „det forventes at enhver tager ansvar for det du vælger at gøre“ så ligger der her et grundlag for at arbejde med metoder, hvor eleverne „tvinges“ til at lære at påtage sig ansvaret for deres handlinger.

23. Regler er alene udtryk for at få fastlagt grænser for hvilke type handlinger som en pædagogisk virksomhed tager afstand fra, eller sagt på en anden måde; hvilke handlinger man ikke må begå på skolen, eller uden for skolen. Herunder en fastlæggelse af de sanktioner, der er knyttet til et brud på reglerne. Hvor både normer og vilkår lægger op til brug af metoderne, og derfor ikke er afslutning, men derimod en begyndelse på noget nyt i form af en ny viden eller

forståelse, er regler i højere grad udtryk for en grænsetsætning. Det kan f.eks. være et vilkår, at eleverne ikke må ryge i skolens lokaler eller de tilhørende arealer. I fald det er et vilkår, så skal man tage fat i den elev, som ikke vil indordne sig under dem, og eventuelt benytte konsekvenspåpegning for at gøre eleven ansvarlig. Hvis det derimod gøres til en regel skal der være en tydelig og klar sanktion ved brud på reglen, uanset hvorfor og af hvem den brydes. Man må ikke lave regler uden tydelige sanktioner, da det vil skabe usikkerhed og fortolkningsproblemer hos eleverne. En regel må derfor ikke være til forhandling, da en regel ikke bør kunne gradbøjes. Enten er den der, eller også er der tale om et vilkår, som det forventes at eleverne efterfølger. Hvis man ikke har mod til at gennemføre sanktionen, og dermed være konsekvent i forhold til et regelbrud, skal man gøre det til et vilkår, og i en blødere forstand en norm, som kan lægge grunden til processer.

24. Ved brug af konsekvenser i bestræbelserne på at fremme den sociale læring skal der gennem ledelsen og i udøvelsen af vejledningen holdes fast i, at konsekvenser skal sigte mod at skabe forandring, og ikke være udtryk for en adfærdsdisciplinering. Men for at få skabt den helhed og sammenhæng i den læringsmæssige indsats er det vigtigt at have en fælles opfattelse af deres fornuft i den samlede medarbejdergruppe i forhold til forståelsen for, at normerne er metodernes grundlag, og regler er udtryk for en absolut grænsetsætning.

I stedet for den uprofessionelle opdragelse ...

25. Den største udfordring i forhold til at få gjort pædagogik til social læring er, at den pædagogiske sektor fortsat hænger fast i den opfattelse, at pædagogik handler om opdragelse, og dermed om at skabe grundlag for det enkelte individs dannelse ud fra sin medfødte karakter. For at forstå forskellen på opdragelse og social læring skal det billedligt set her fremhæves, at opdragelse handler om noget „indre“, om at „gøre til“, eller skabe noget i ens eget billede, og dermed om at forme børn og unge i lighed med at pottemageren former sit ler.

26. Den danske filosof K.E. Løgstrup har udtrykt det på den måde, at opdragelsens mål og mening ene og alene kommer til at bestå i, at „børnene bliver, som det hedder, velopdragne“. Den konstatering, at barnet bliver „vel“ opdraget er det nemlig de andre, der gør,, Lidt forenklet og groft sagt kan man sige, at

børn opdrages ikke for deres egen skyld, men for at efterleve det billede som forældrene ønsker at andre skal have af deres børn. Går det ikke ens børn godt falder ansvaret, følelsen og oplevelsen af svigt tilbage på forældrene, både som en personlig tilstand og andres fortolkning af om forældrene har levet op til det ansvar, der er forbundet med at få børn. I moderne tid er den fortolkning udbredt til også at være et statsligt og juridisk anliggende, f.eks. symboliseret gennem forældreansvarslove.

27. I modsætning hertil handler social læring, i en konsekvenspædagogisk terminologi om noget „ydre“, om det at „være til“. Når vi i det pædagogiske grundlag fastholder, at konsekvenspædagogikkens mål er social læring, må vi også på det metodiske plan fastholde distinktionen mellem begreberne at „gøre til“ og „være til“. Det er ikke udtryk for, at konsekvenspædagogikken underkender det „indre“ i form af følelser og motiver. Det er en logisk følge af, at pædagogik i et konsekvenspædagogisk perspektiv handler om at tilrettelægge og gennemføre læring i form af at tilegne sig viden, forståelse og kunnen, og på det sociale plan om de forudsætninger og vilkår der er forbundet med at „være til“ sammen med andre i en social verden.

28. Hvis børn og unge ikke får tilført en konkret forståelse for de normer, som den sociale verden er udtryk for, vil de heller ikke opnå en social orienteringsevne, og det vil i sidste ende belaste deres sociale identitet. Her skal man være opmærksom på, at en persons forståelse for sin egen identitet, sit syn på sig selv og omverdenen og måder at møde den på, sker på baggrund af en social virkelighedsfortolkning. Grundlaget for den hentes gennem læring, og læring handler om viden og den erfaring, som man kan opnå gennem praksis.

29. Filosofen Ludwig Wittgenstein har peget på forskellige analogier mellem den sociale praksis, at bruge et sprog og det at spille et spil. I begge tilfælde er det iagttagelige regelmæssige mønster udtryk for, at den handlende følger bestemte normer, der er fælles for dem, og som foreskriver hvad man kan gøre, og hvornår. For at kunne spille et spil må man ikke blot kende spillereglerne i form af normer for menneskelige udtryksformer, men også forstå pointen med dem. Tilsvarende gælder når man handler i den sociale verden.

30. Det afgørende her er, at den sociale læring finder sted i den ydre verden i form af samspillet med andre, og det er det, der gør, at handlingen har en særlig betydning som grundlag for den metodiske praksis.

Det kommer bl.a. til udtryk i konsekvenspædagogikkens grundsætning om, at „vi for andre er og fremtræder som det vi viser gennem vores handlinger og væremåde“. Hvad vi er for os selv er ikke altid i overensstemmelse med det, som vi er for andre.

31. Filosofen Hannah Arendt har peget på tre fundamentale former for menneskelig aktivitet i form af arbejde, fremstilling og handling. Hun understreger, at handling er den eneste form for aktivitet, der udspiller sig direkte mellem mennesker uden at være materielt formidlet. Den har pluralitet som sit menneskelige grundvilkår, for så vidt verden ikke er beboet af mennesket, men af personer med hver deres individualitet. Hvis mennesket blot var variable reproduktioner af én og samme oprindelige model, hvis natur og væsen var ens for alle og således lige så forudsigelige som enhver anden tings natur og væsen, da ville handling have været en unødvendig luksus og en uforudsigelig forstyrrelse af de almindelige adfærdslove.

32. Et særlig træk ved mennesket som et socialt væsen er, at det både ser sig selv ud fra sin egen forestillingsverden og i relation til andre. Det er i særlig grad udtalt hos børn og unge, som benytter andre som et spejl, og det gør dem til tider sårbare. En væsentlig pædagogisk opgave er at „være den anden for eleverne“ og dermed medvirke til at give dem et realistisk billede af hvordan andre kunne opfatte dem med udgangspunkt i deres handlinger og væremåde. Heri ligger et vigtigt grundlag for en social læringseffekt.

32. Den sociale verden bygger på et du-jeg-forhold i lighed med samspillet mellem mennesker, mens den opdragelsesmæssige indsats må og skal være baseret på et os-imellem-forhold, da det er baseret på følelsesmæssige og ikke rationelle betingelser. En professionel orienteret pædagogik, som handler om social læring, vil også være baseret på et du-jeg-forhold, hvor man ikke fratager eleverne ansvaret for det de gør ved selv at overtage det. Dermed fratager man dem friheden og selvstændigheden ud fra, at jeg ved bedre, hvad der er godt for dem, end de selv ved. Det vil i et konsekvenspædagogisk perspektiv være udtryk for magtanvendelse, og ved brug af magt opstår der ikke læring.

33. Konsekvenspædagogikkens forhold til opdragelse er ikke udtryk for den opfattelse, at der aldrig indgår opdragende elementer i en pædagogisk aktivitet. Det gør der naturligvis, men det er ikke pædagogikkens mål. Denne holdning bygger på den betragtning, at opdragelsens væsentligste opgave er at tilføre den enkelte værdier i form af, hvad man skal tro på, hvad ➔

man skal sette pris på, hvilken politisk oppfattelse mener man tjener samfundet bedst osv. Det er ikke pedagogikkens anliggende, men derimot opdragerens i form af familien, da pedagogik ellers vil blive gjort til en ideologisk betinget aktivitet.

34. Pedagogikkens utgangspunkt skal være, at menneskets vilkår er at leve og virke i en social verden, og at det skal børn og unge lære at forholde sig til. Og da børneinstitutioner, skoler og uddannelsesinstitutioner er sociale arenaer foregår der en social læring her, uanset om den pedagogiske holdning har det som et grundlag for de pedagogiske aktiviteter eller ej, mens

opdragelsen foregår i de nære miljøer som familien er uttrykk for.

35. Skillelinjen mellom opdragelse og social læring forudsætter, at samspillet mellom skole og elev bygger på en gensidig respekt for de forskjellige positioner, hvor eleverne er på skolen for at lære, og pedagoger er ansat for at gjennomføre læringen ud fra elevernes forudsætninger, og det grundlag som er nedlagt i institusjonens formål og mål. Men også ud fra den tilgang til løsning af den pedagogiske oppgave som er valgt gjennom referencce til en pedagogisk holdning. *ta*

PÆDAGOGISK LEDELSE

Pedagogisk ledelse i en virksomhet der har en pedagogisk forankring

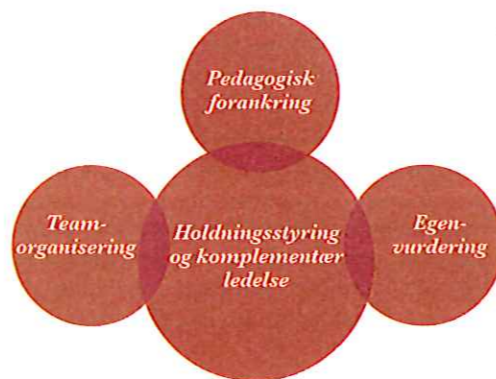
SOM ET LEDD I ET MASTERGRADSTUDIUM I YRKESPEDAGOGIKK VED HØGSKOLEN I OSLO OG AKERSHUS, ER DER GJORT UNDERSØKELSER AV EN TREDIMENSJONAL LEDELSESSTRATEGI FOR Å STØTTE LÆRERE I ARBEIDET MED Å TILRETTELEGGE GODE LÆRINGSBETINGELSER VED EN VIDEREGÅENDE SKOLE



AF INGEBOG LUNDSVOLL OG JAN SVENDSEN

Innenfor fylkeskommunalt og statlig lov og rammeverk, har vi som skoleledere plikt og rett til å styre skolens virksomhet. Pedagogisk forankring, teamorganisering og egenvurdering er tre søyler eller strukturdannende komponenter i en strategi for ledelse ved Strømmen videregående skole. Formålet med en slik strategi er å gi lærere støtte, så de kan gi elever gode betingelser for faglig og sosial læring. En ledelsesstrategi i seg selv fører nødvendigvis ikke til gode læringsbetingelser. Strategien må omsettes i praksis. Det er et vesentlig poeng for oss at ledelse utøves i samsvar med prinsippene for holdningsstyring, det betyr i vår sammenheng å legge til rette for å synliggjøre en felles holdning basert på menneskesynet i skolens pedagogisk forankring. Her oppfattes holdninger som det som kommer til uttrykk i handling.

Holdningsstyring og en forståelse for det komplementære i lederskapet, binder de tre komponentene sammen. Figuren nedenfor viser hvordan de strukturdannende komponentene i en tredimensjonal ledelsesstrategi skal virke sammen:



Menneskesyn

Den pedagogiske verden er i sin rene form splittet mellom to forskjellige menneskesyn:

- *Det ene er, at mennesket er et produkt af sin biologiske natur, og den bygger dermed på en form for biologisk determinisme, hvor alt stort set er lagt fast på forhånd og kan kortlægges gjennom psykologiske diagnoser. og*
- *Den anden er, at mennesket er et produkt af det samfundsmæssige miljø og at mennesket derfor kan formes ved hjælp af videnskabelige metoder, sådan som tankningen kommer til udtryk i positivismen og behaviorismen.*

Konsekvenspedagogikkens menneskesyn bygger på et tredje standpunkt, som danner grundlag for den sociale læring:

- *Mennesket er et reflekteret individ som lever i to verdener i form af sin subjektive verden og den felles sociale verden, og bliver dermed et „produkt“, af måden det forholder sig på til sine muligheter, og heraf kommer begrebet selbestemmelse.*

Ledelse i vår ledelsesstrategi handler om at relasjonene mellom komponentene vist i figuren, ses på som mer betydningsfulle enn de enkelte komponentene isolert sett. Det kan oppleves som krevende å måtte lede seg selv i samsvar med de holdningene som kommer til uttrykk i den pedagogiske forankringen. Det kan utløse et behov for strammere struktur, men samtidig uttrykker lærere et ønske om å skjerme sin autonomi. Hvis vi som skoleledere klarer å balansere dette, mener vi det vil utvikle en forståelse for behovet for hverandres posisjoner og det komplementære i ledelsesopp-gaven. Det er derfor en viktig lederopp-gave å fastholde holdninger og kommunikative handlinger for å utvikle ønsket praksis på medarbeidermøter der elevsaker diskuteres, og på andre formelle møtearenaer. Dette er uttrykk for en holdningsstyrt ledelse, ikke lederstyrte holdninger. Komplementær ledelse er uttrykk for en idealtilstand som det er viktig å etterstrebe, fordi videregående skoler er komplekse virksomheter som kan bryte sammen dersom ledere og medarbeidere ikke har forståelse for og aksepterer hverandres ulike funksjoner, roller og oppgaver.

Vi mener at det med en pedagogisk forankring med referanse til konsekvenspedagogikk, er mulig og hensiktsmessig å lede en skole med mål om å utvikle komplementær ledelse. Holdningsstyring skal gi både retning og muligheter for medinnflytelse. Det er nødvendig å respektere hverandres forskjelligheter, for at det komplementære skal komme til uttrykk. Da kan prestasjonssterke team av lærere og ledere utvikles. Det forutsetter aksept for ulike preferanser og forståelse for at medarbeidere er avhengige av hverandre for å løse komplekse oppgaver i videregående skoler.

Selvledelse etter disse holdningene oppfordrer til autonomi og utnyttelse av handlingsrommet innefor

skolens forhåndsgitte rammer og den pedagogiske forankringen. De strukturelle komponentene i en tredimensjonal ledelsesstrategi kan bidra til å videreutvikle skolen som en lærende organisasjon. Selvledelse og holdningsstyring kan gi personlig mestring, pedagogisk forankring kan gi mentale modeller og felles visjoner, teamorganisering kan føre til læring i lag som beskriver samhandlings- og tankemønstre. Skoleleder bør binde dette sammen i en femte disiplin, den systemiske tenkingen (Senge, 2009).

Som yrkesutøvere enten det er skoleledere eller lærere, er vi opptatt av at det vi gjør fungerer og gir mening. Om noe virker eller ikke, oppdager vi først og fremst gjennom erfaring og gjennom å reflektere over våre erfaringer. For å få dette til, må vi legge til rette for tilbakemeldinger fra dem vi jobber sammen med. På den måten kan nødvendig og diskutabel kunnskap utvikles. Dette til forskjell fra forskningsfunn basert på store tall distansert fra mindre forhold og med begrenset overføringsverdi til praktiske skolearbeidet. Da ignoreres det lokale handlingsrommet som er nødvendig for å lære av egne erfaringer.

LÆRERES ERFARING MED EN TREDIMENSJONAL SKOLELEDERSTRATEGI
Intervjuundersøkelsen i vårt forskningsprosjekt er basert på et lite utvalg, seks av 100 lærere, og gir derfor kun et begrenset grunnlag for å trekke vidtrekkende generelle konklusjoner vedrørende ledelsesstrategier i videregående skoler. Vi har evaluert eksisterende praksis gjennom teoretiske og empiriske undersøkelser, vi har identifisert områder som kan forbedres og vi har forestilt oss en mulig vei videre.

To av de intervjuede lærerne uttrykte seg kritisk mens fire andre bekreftet at skoleledelsen ble oppfattet

➔ tet som et forbilde i arbeidet med å legge til rette for læringsbetingelser. En lærer sa at: „Jeg tror skolen er på rett linje“ og en annen ordla seg slik: „Jeg opplever at det er en rød tråd mellom de tre søyler, ledelsen og oss på bakken.“ En lærer sa at ledelsen er støttende, anerkjennende og utviser fleksibilitet og: „... har tro på og tillit til de som jobber i organisasjonen på alle nivåer, og ser på hver enkelt som en ressurs“, og sa videre at det vil: „... automatisk komme elevene til gode.“ Læreren kalte det en „snøballeffekt“ som virker på alle nivå i organisasjonen og uttrykte et ønske om at ledelsen „fortsetter med den kursen de har“, med enda mer „trøkk“ på teamorganisering og unngår et hierarkisk system med avdelingsleder.

En av lærerne uttrykte seg slik: „... pedagogisk forankring og vår teamorganisering, altså vår ledelse, er veldig positivt som det er, og at man hele tiden forbedrer det, men uten at det må føre til et hierarkisk system.“

KRITIKK OG FORBEDRINGS- MULIGHETER

Kritikk er imidlertid nødvendig i en holdningsstyrt virksomhet med en pedagogisk referanse og en dialektisk arbeidsform. Skolens pedagogiske forankring uttrykker dette i et punkt om direkte og åpen dialog som betyr at problemer både på det pedagogisk og organisatoriske området øyeblikkelig bør synliggjøres. I utøvelse av vår lederrolle ved skolen, har vi derfor bestrebet oss på å praktisere dette, og å oppmuntre til kritikk som kan føre til at oppgaver løses på en bedre måte. Deri ligger en anerkjennelse. Fravær av kritikk kan bety liten tiltro til andres evner til forbedring. En av de intervjuede lærerne uttrykte eksplisitt at begrunnelsen for å melde seg som informant, var muligheten til å kunne ha innflytelse. I løpet av intervjuene har det kommet fram både konstruktiv kritikk og bekreftelser. Det kan derfor tyde på at lærerne har våget å uttale seg relativt åpent. Dette tar vi som et uttrykk for at implementering av en dialektisk arbeidsform, til en viss grad har lyktes.

I løpet av intervjuet var det ulike utsagn som bekrefter forståelsen for kritikken betydning for forbedring av skolens virksomhet.

En lærer sa at faren ved for mye enighet førte til mangel på utvikling i praktisering av den pedagogiske referansen. Læreren sa videre at det er behov for „konspiratoriske jøvler“ fordi det er forskjell på opposisjon og undergraving. En annen lærer sa at noen saboterer arbeidet med den pedagogiske referansen. For at vi som ledere skal kunne balansere opposisjon og undergraving, kommer metaforen om organisasjonen som politisk system til nytte. Den viser oss betydningen av at ledere har evne til å analysere samspill av motstridende interesser, men også faren ved at det kan resultere i at man ser skjulte agendaer som ikke fins. Hvis vi som ledere ikke bruker metaforen til å utvikle ny innsikt om organisasjonen, kan vi miste den konstruktive kraften som ligger i å håndtere ulike meninger og interesser.

Skolens ukentlige medarbeidermøte, „1/29-møtet“ er den strukturelle betingelse for å gi oss som ledere, teamlederne og de pedagogiske veilederne en mulighet til å utøve holdningsstyring. Respektfulle møter med elever hjelper 90 % av elevene hevdet en av lærerne. På samme måte ser vi at vi må sørge for at lærere også møtes med respekt nok til at medarbeidermøter ikke betraktes som en „losje“ der ledelsen fryktes som et „aktorat“, men at det oppfordres til at lærere selv kan komme å legge fram sine saker og ikke bare lar seg representere av en teamleder. På den måten kan lærere medvirke aktivt i drøftingen og motta veiledning. Da forhindres en passiv overleveling av „aktoratets“ råd som kan oppfattes som absolutte. Vi må gjøre oss fortjent til læreres tillit ved å vise en forbilledlig omsetning av holdninger til handlinger. Som ledere kan vi da framstå som autoritative og ikke autoritære. På den måten mener vi det kan utvikles en forståelse for det komplementære ved utøvelse av lederskap, fordi behovet for å bli ledet utføres av noen som kan lede. Det kan langt på vei løse dilemmaet som oppstår i spenningsfeltet mellom behov for struktur eller styring og ønsket om autonomi og selvledelse. Vi har fått holdpunkter for at vi er på rett kurs, at det er en rød tråd mellom de tre søyler, ledelsen og lærerne, men det bør legges mer „trøkk“ på teamorganisering. Vi ser altså at sammenbindingen av de tre søylene er viktigere en enkeltstående søyler.

Videre arbeid er nødvendig. De skisserte forbedringene bør prøves ut, dokumenteres, evalueres og justeres slik at ledelsesstrategien kan videreutvikles i en aksjonspreget kvalitetsutviklingsspiral. Videre utprøving av forbedringsråd er nødvendig for å videreutvikle en tredimensjonal ledelsesstrategi som støtter læreres arbeid med tilrettelegging av gode læringsbetingelser for elever i videregående skoler. ➔

KILDER:

- Bang, Henning (2008) *Effektivitet i leder-team – hva er det, og hvilke faktorer påvirker det?* Oslo: Tidsskrift for Norsk Psykologforening, Vol 45, nummer 3, 2008, side 272-286
- Bay, Jens (2008) *Bemærkninger til pedagogiske metoder som kan danne grundlaget for social læring.* København: TAMU
- Bay, Jens (2007) *Nyhetsbrev Konsekvenspedagogisk Forum nr 5 – 2007,* København: TAMU
- Bay, Jens (2005). *Konsekvenspedagogik – en pedagogik om eksistens og social handlingskompetence.* København: Borgen
- Roald, Knut (2010) *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar, Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen*
- Senge, Peter M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization.* New York: Doubleday

Ingeborg Lundsvoell er utviklingsleder og Jan Svendsen er rektor ved Strømmen videregående Skole

FORUM

Å møte elevene som likeverdige, og med den dypeste respekt

REFLEKSJONER OM KONSEKVENSPEDAGOGIKKEN OG STRØMMEN VIDEREGÅENDE SKOLE



AF TORMOD HAUGEN,
DER LÆRER VED
STRØMMEN VGS.

Da Strømmen videregående skole høsten 2007 knyttet sin pedagogiske forankring til konsekvenspedagogisk tenkning, var det et resultat av en prosess som alt hadde vart i flere år. Skolens rektor, Jan Svendsen, hadde fulgt konsekvenspedagogikkens utvikling siden 1970-tallet, og var og er den viktigste drivkraften i arbeidet med å utvikle en egen „strømmensk“ variant av Jens Bays pedagogikk. I det følgende vil jeg gjerne dele noen tanker om hva konsekvenspedagogikk er, og hvilke utfordringer vi står overfor i arbeidet med å implementere den her hos oss. Dette blir langt fra noen systematisk gjennomgang, men heller et slags skråblikk fra midtbanen.

Konsekvenspedagogikken er først og fremst knyttet til den danske pedagogen Jens Bay, og har blitt utviklet gjennom arbeidet i TAMU siden slutten av 1970-tallet. TAMU arbeider med å utdanne elever som tidligere ikke har lyktes med å gjennomføre en utdanning eller holde på en jobb. Ofte har elevene rusproblemer eller har vært straffet. En skulle tro at en pedagogikk som var utviklet i et slikt arbeid, kunne være litt kraftig kost å bruke i opplæring av elever i en vanlig videregående skole. Slik kan det selvsagt også bli, om man ukritisk overfører metoder, struktur og arbeidsmåte. Det ville imidlertid være ulogisk. Konsekvenspedagogikken bygger på et menneskesyn der alle betraktes som selvstendig villende, tenkende og handlende mennesker. Den bygger også på en dialektisk tenkning, der motsetninger som teori og virkelighet, ønske og mulighet, veies mot hverandre. Altså: De fleste av våre elever har vist noe annet enn de fleste av TAMUS elever, gjennom sine handlinger. Å komme inn på en videregående skole på ordinært opptak, er faktisk en indikasjon på at man allerede

har vist en grunnleggende, sosial handlingskompetanse.

Sosial handlingskompetanse beskrives i Konsekvenspedagogikken meget presist. Den består i å utvise sju egenskaper: Selvbestemmelse, selvhjulpenhet, ansvarlighet, troverdighet, respekt, samarbeidsvilje og mottakelighet. Alle som underviser vet at man ofte står overfor elever som ikke viser disse egenskapene, men vanlig ungdommelig opposisjon må selvsagt aldri forveksles med manglende sosial handlingskompetanse. Det er først når oppførselen er slik at eleven ødelegger for egne og andres muligheter til å nå realistiske mål, at konsekvenspedagogikkens metoder må tas fram.

LIKEVERDIGE

Konsekvenspedagogikken har mange styrker. Én som ofte understrekes, er at det er en pedagogikk uten innebygde motsetninger. Med det menes at den er systematisk bygget opp, og at de forskjellige delene av systemet bygger på de samme premisene. Viktigere i vår sammenheng, er det nok at konsekvenspedagogikken understreker at ingen er mer menneske enn andre, at faglig kompetanse ikke kan ses uavhengig av sosial handlingskompetanse, og at mennesket ikke er noe, men hele tiden blir til. Med andre ord: Å arbeide konsekvenspedagogisk innebærer å møte elevene som likeverdige, med den dypeste respekt, samtidig som vi er opptatt av sosial læring. Det innebærer også at vi ikke snakker om elevene med beskrivende adjektiver („lat“, „vanskelig“), men hele tiden forholder oss til de handlingene elevene uttrykker seg gjennom i øyeblikket. Vi er framtidsrettet, og er mindre opptatt av hvordan elevenes oppførsel kan forklares med forhold ➔

➔ i hjemmet, diagnoser og lignende, enn vi er av hvordan eleven kan skape seg en framtid ved hjelp av sine egne handlinger. Vi er dessuten flinke til å respektere elevens rett til å ha følelser og privatliv for seg selv, og likevel arbeide med den oppførselen som er pedagogikkens område. Det er i alle fall slik vi *ønsker* å være på denne skolen.

Samtidig er selvsagt selve den verden vi lever i, full av innebygde motsetninger og absurditeter. Det er derfor vi av og til må ty til f.eks. kunst, rusmidler eller selvhjelpsbøker. Det gjør det også vanskelig å bruke en systematisk pedagogikk. *Virkeligheten* er jo så forbausket usystematisk. Konskvenspedagogikkens svar på dette, er at den som sagt er dialektisk. Vi kan ikke vite hva slags tiltak vi skal sette i verk, før vi er enige om både hva vi egentlig ønsker å oppnå og dessuten har en klar forståelse av hva virkeligheten tillater oss å gjøre. Vi liker å kalle denne tenkningen for vil – kan – skal. I de tilfellene der vi mener vi vet hva vi vil og kan, fungerer dette fint, i alle fall om vi våger å gjøre lynraske justeringer når vi oppdager at virkeligheten

faktisk er annerledes enn vi trodde da vi planla hva vi skulle gjøre.

Fra min synsvinkel som vanlig lærer, ser det ut til at vi har beveget oss i riktig retning på denne skolen. Jeg merker det først og fremst på hvordan vi snakker med elevene, og dermed på hvordan elevene oppfatter oss. Jeg merker det på at færre elever føler seg urettferdig behandlet, og at elever flest møter oppriktig interesse og pedagogisk omsorg, og ikke fordommer. Samtidig er det selvsagt alltid slik at vi lærere ofte kan føle oss usikre på hva som er den pedagogisk „riktige“ måten å takle et problem på. Denne usikkerheten tror jeg vi skal ta godt vare på, for den er en viktig kilde til selvkritikk. Konskvenspedagogikken er jo ikke enkel å bruke, om den skal brukes til elevenes beste. Konskvenspedagogisk tenkning må forandre seg hele tiden, fordi virkeligheten gjør det. Målet med konskvenspedagogikken er da heller ikke å gjøre våre liv enklere, men at elevene skal få en bedre framtid. ✎

Du er ikke født lærer, du blir det!

I MANGELN PÅ REFLEKSJON RUNDT GRUNNLEGGENDE PEDAGOGISKE SPØRSMÅL, BLE HOVEDFOKuset TEKNIKK OG METODIKK I LÆRERUTDANNINGEN PÅ UNIVERSITETET I OSLO



AF MARIE PETERSEN, DER ER LÆRER OG RÅDGIVER VED BJERTNES VGS.

“Hånden i været, alle som har fått lærerkallet!.. Sammen med flere av mine medstudenter rakk foreleseren armen i været under en av de første pedagogikkforelesningene. “Noen opplever at de har fått et kall til å bli sykepleier, andre til å bli lærer“. Da jeg begynte på praktiskpedagogisk utdanning (PPU) ved universitetet i Oslo hadde jeg studert mine undervisningsfag i fire år. Det var et bevisst og gjennomtenkt valg å bli historielærer fremfor historiker. Jeg rakk ikke hånden i været. Det skulle vise seg at uttalelsen fra min foreleser ikke var enestående, men et uttrykk for den oppfatningen av pedagogikk som ble kommunisert på studiet. Her ble ikke pedagogikk beskrevet som et selvstendig akademisk fagfelt, men som et knippe

diffuse, overlappende og usammenhengende teorier som kunne forankres i personlig egnethet. Det skulle vise seg å bli et merkelig studium.

Historikere er en merkelig sosial gruppering. For kjærligheten for empiri og forankring i kilder, kombinert med streben etter å forplikte seg faglig til teori og metodikk, er en hard nøtt å knekke for en gryende historiestudent. Da jeg begynte på PPU hadde jeg akkurat fullført min bacheloroppgave i historie, og sittet med nesen godt begravd i kildemateriale og historisk teori. Mine fordommer om pedagogikk var at de to akademiske fagene skulle minne om hverandre. Jeg gikk derfor inn på institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) med den oppfatningen at

studiet skulle være en innføring i pedagogisk teori med referanse til „klasseromsempiri“. I dag undrer jeg meg over hvor det ble av den pedagogiske teori, og om mine forelesere i pedagogikk egentlig blandet sammen sitt eget fagområde med anvendt didaktikk. Med fare for å fremstå som en anelse arrogant undrer jeg meg over følgende: Hvorfor er den pedagogiske refleksjon utelatt fra den praktiskpedagogiske utdanningen? Og hvilken betydning har dette for lærerstudentenes møte med hverdagen i skolen?

PEDAGOGIK OG FAGDIDAKTIKK

Når jeg beskriver den pedagogiske refleksjon som fraværende ved mitt pedagogikkstudium, er det selvsagt å sette det på spissen. Pedagogiske emner dukket opp i enkelte forelesningsrekker. Studentene fikk en rask innføring i reformpedagogikk og atferds pedagogikk, dog ble vi oppfordret til å ta avstand til sistnevnte. Både Steiner og Montessorri ble nevnt i underkapitler i pensum, mens andre pedagogiske retninger fikk fellesbetegnelsen „døgnfluepedagogikk“. Vygotsky og Piaget ble derimot grundigere behandlet, sammen med enhetsskolens og lærerplanens historie. Selv ble jeg overrasket da den didaktiske relasjonsmodellen tok opp en stor andel av pedagogikkforelesningene. Mitt inntrykk er at studentene opplevde et uklart skille mellom didaktikk og pedagogikk, og at studiet derfor ble oppfattet som et pliktlop hver enkelt måtte igjennom for å få undervise faget sitt i skolen.

Det er grunn til å dvele over hvorfor pedagogisk teori havnet i baksetet til fordel for fagdidaktikk. Utviklingen kan ha sammenheng med at pedagogikkbegrepet mangler innhold. Tradisjonelt har pedagogikk vært knyttet til oppdragelse og opplæring. Fagopplæring handler imidlertid langt på vei om didaktikk, læren om fagformidling. Oppdragelsen står derfor igjen som selve nerven i det tradisjonelle pedagogikkbegrepet, og er svært tilstedeværende i forelesningene om pedagogikk. Det er imidlertid vanskelig å utvikle akademisk teori på bakgrunn av noe så subjektivt og individuelt som synet på oppdragelse. I tråd med dette var den pedagogikken som ble formidlet på PPU svært lite konkret, i den tro at studenten selv skulle finne og utvikle sin „indre pedagog“.

Jeg opplevde at mine forelesere var redde for å ta stilling til og å forplikte seg teoretisk. Det var ikke vanskelig å skimte reformpedagogikken i kulissene, men jeg opplevde ikke at foreleserne gjorde rede for, eller tok stilling til, denne eller andre pedagogiske retninger. I mangelen på refleksjon rundt grunnleggende pedagogiske spørsmål, ble hovedfokus teknikk og metodikk. Teknikker for å håndtere uro i klassen og „problematferd“ ble viktigere enn menneskesynet og grunnleg-

sene som lå til grunn for teknikkene. Da PPU ble kritisert i universitetsavisa *Universitas*, var svaret fra ILS at pedagogisk teori skal tones ned til fordel for mer praksis. Utviklingen ser følgelig ut til å gå i retning av en „lærerfabrikk“, der studentene går ut i praksis med et knippe teknikker uten begrunnelse for disse. Resultatet er at pedagogikk i stadig større grad mister sin egenart, fordi det ikke lenger kan forsvares som et akademisk fagområde. Dette er en skremmende utvikling da behovet for pedagogen i skolen snarere blir større enn mindre. Den tiden der læreren hadde en autoritet gjennom sin stilling er over, men samtidig blir menneskesyn og pedagogisk teori og metode nedprioritert, på tross av at dette er avgjørende for profesjonalitet i møtet med praksis. Det er ironisk at praksis krever mer av lærerne, mens grunnlaget og det teoretiske støtteapparatet for praksis nedprioriteres.

Mitt møte med den praktiske delen av utdanningen bidro til at jeg tok opp mitt valg av yrke til ny vurdering. Veilederne ved min praksisskole tok sterk avstand til PPU, men bidro i liten grad til å underbygge pedagogikkens rolle. Også her overskygget det faglige engasjementet det pedagogiske. Jeg møtte en positiv, engasjert og faglig sterk lærerstab, med mye nyttig erfaring. Behovet for å diskutere utfordringer vi møtte i klasserommet med henblikk på pedagogisk teori ble imidlertid møtt med metodikk og teknikker. Et mantra var at det tar tid å finne sin egen stil, og at en felles pedagogisk forankring vil begrense lærere og forringe undervisningen. Veilederne ved praksisskolene støttet forestillingen om PPU som et pliktlop. Jeg gikk ut av praksisperioden med et inntrykk av læreryrket som et enkeltmannsforetak, og med en oppfatning av at moderne pedagogikk handler om personlig egnethet. Resultatet ble at min personlige egnethet som lærer måtte revideres.

PEDAGOGISK FORANKRING

Hvis personlig egnethet danner grunnlaget for lærers profesjonalitet, vil enhver kritikk av lærers praksis være et potensielt personangrep. Profesjonell utvikling og diskusjon blir vanskelig når læreren til en hver tid henter referansene i seg selv og vurderingen av egen praksis, og ikke i en ytre profesjonalitet og ramme. For meg fikk mangelen på et pedagogisk rammeverk betydning for min egen sikkerhet som lærer. Jeg unngikk konfrontasjonen med elevene fordi jeg tvilte på mine egne subjektive vurderinger i situasjonen. Mitt enkeltmannsforetak gikk dårlig fordi behovet for å diskutere mine egne beslutninger ble møtt med oppmuntringer om at «det nok ville gå seg til med mer erfaring». Resultatet var at jeg brukte mye tid og krefter på å være kritisk til egen praksis, og til å famle i blinde. Mitt engasjement for elevene ble dempet fordi jeg lot være å handle i frykt for å handle ➔

⇒ feil, eller havne i en utfordrende situasjon jeg ikke ville klare å håndtere. Mangelen på pedagogisk forankring, og manglende åpenhet for å gi og få innspill om klasseledelse og pedagogisk oppfølging var det som forringet min undervisning.

Et argument mot en felles pedagogisk forankring er ofte at lærerne mister sin frihet, og mange uttrykker en prinsipiell motvilje mot å «gå i takt». Spørsmålet er imidlertid om en felles plattform fordrer eller forutsetter at undervisningen og skolehverdagen skal være ensrettet. Jeg har valgt meg til en skole med en felles pedagogisk forankring, men hvor forskjellen på lærerne fremdeles er langt mer betydningsfull enn likheten. Jeg opplever en større grad av tillit til min kompetanse i fagformidling enn mange av mine medstudenter på andre skoler. Jeg opplever imidlertid også at skolens holdninger er noe felles som forplikter meg profesjonelt. På min arbeidsplass er det takhøyde for pedagogiske diskusjoner, fordi innspill og kritikk ikke er rettet mot person, men nye innfallsvinkler i situasjonen. Jeg opplevde nylig at syv faglærere i en klasse kunne gå sammen inn i en klasse for å representere skolens holdninger og normer i en utfordrende klassesituasjon, med positive tilbakemeldinger fra elevene som nå uttrykker at hverdagen er mer forutsigbar for dem. Dersom hverdagen skal være mer forutsigbar for elevene, må læreren legge ned enkeltmannsforetaket. Jeg opplever imidlertid at en felles forankring forplikter. Det forutsetter pedagogisk kompetanse og en omstilling i måten vi tenker undervisning på. Overgangen fra «mine» elever til «våre» elever, fra mine verdier til skolens holdninger, fra personlig egnethet til profesjonell og pedagogisk refleksjon, er uvant og krevende. Jeg opplever allikevel at et aktivt forhold til pedagogikk letter min arbeidshverdag, fordi mine subjektive vurderinger ikke lenger er min eneste profesjonelle referanse.

«Alle lærere er jo dypest sett humanister, de er jo glad i folk». Min pedagogiske utdanning var skuffende. Det må være greit å kalle en spade for en spade. Kanskje det er fordi jeg ikke er en av de som fikk oppleve «lærerkallet». Å være lærer og pedagog er etter min oppfatning slitsomt og arbeidskrevende, samtidig som det er utfordrende og engasjerende. Dersom universiteter og høyskoler holder fast ved at pedagogikk handler om personlig egnethet, skyter de derfor seg selv i foten. Dersom skoleverket og lærerutdannerne derimot anerkjenner at pedagogikk er et eget fagfelt, med egne disipliner og teoretiske retninger, kan det bidra til å profesjonalisere læreryrket og heve utdanningen til elevene. En positiv bieffekt kan jo også være økt rekruttering og status for læreryrket? *la*

NYHEDER

Konsekvenspædagogisk Magasin har vært længe undervejs. Det er ingen hemmelighet, at vi har kæmpet med at få fundet formen på den fremtidige formidling af pædagogiske tanker og problemstillinger, sådan som det har været efterlyst i de miljøer, som har pædagogisk reference til konsekvenspædagogikken. Vi mener selv, at vi i samarbejde med en professionel grafiker har fået skabt et magasin, som fremover kan blive en kilde til information om pædagogikken og spredning af pædagogiske erfaringer. Fremover vil vi både lægge vægt på længere artikler om pædagogiske problemstillinger, kombineret med nyheder som vi mener kan have interesse for flest mulige fagpersoner. Vi forventer at det som minimum vil udkomme to gange årligt, men såfremt der viser jeg et stort engagement i at få formidlet tanker og synspunkter vil der være mulighed for at udvide antal udgivelser.

Årstad videregående Skole i Bergen har besluttet, at skolen som helhet fremover skal have reference til konsekvenspædagogikken. I mange år har afdelingen for særlig tilrettelagt uddannelse arbejdet med pædagogikken, og det har nu givet det resultat, at ledelsen har truffet beslutning om, at den skal omfatte hele skolen. Det er en ekstraordinær satsning, ikke mindst taget i betragtning, at det har til følge at der er mange lærere og ledere som nu skal igennem en pædagogisk efteruddannelse. Men udgangspunktet er godt som følge af, at der i forvejen er en høj pædagogisk kompetence på skolen.

Drømtorp videregående Skole har brukt 2011 til at presentere, diskutere og vurdere den konsekvenspædagogiske tenkning og metoder, og har besluttet sig til at bruke skoleåret 2011 til at oppbygge en plattform for den fremtidige reference til konsekvenspædagogikken.

ENQUETE

Synspunkter om Konsekvenspædagogisk Forum

Felles knutepunkt



AF ANNE LIE KONGSRUD

Etter at vi som medlemmer av Konsekvenspedagogisk forum i marsutgaven av Nyhetsbrevet ble oppfordret til å komme med innspill om hva Forumet skal være i fremtiden, ble jeg klar over at „Forumet“ for meg er mer eller mindre ensbetydende med årskonferansen i Konsekvenspedagogisk forum. Jeg arbeider i en virksomhet som er medlem i forumet, jeg vet at det finnes en referanse- og koordineringsgruppe som holder møter noen ganger i året, og jeg er en av dem som leser både Nyhetsbrevet og Konsekvens – Eksistens når det kommer til skolen hvor jeg arbeider. Likevel hadde jeg det lenge for meg at det var årskonferansen jeg ble oppfordret til å mene noe om. Det er nok fordi det er der jeg har kommet i kontakt med det arbeidet Forumet gjør. Jeg har vært så heldig å få delta på årskonferansen de to seneste årene. Når jeg nå skriver, er det derfor først og fremst med utgangspunkt i det jeg har opplevd gjennom å delta på årskonferansen.

For meg har konferansen fun-

gert som en måte å bli kjent med virksomheter og mennesker som praktiserer konsekvenspedagogikk i sine virksomheter – en mulighet til å danne nettverk, og bli kjent med andres måter å praktisere pedagogikken på.

Jeg har fått vite mer om hva som skjer av utvikling innenfor konsekvenspedagogikken for tiden; nye virksomheter som kommer med, og ikke minst har det vært en mulighet til å bli bedre kjent med nye publikasjoner – som metodeheftet og veiledningsheftet. I tillegg har jeg fått innblikk i „historikken“ – hvem som startet forumet, når, hvor, hvordan og hvorfor. Da blir jeg tilskuer, men det har også vært lærerikt.

Siden jeg jobber på en skole som har vært så privilegert at vi har fått samarbeide mye direkte med Jens Bay de siste årene, var heftene kjent for meg før årsmøtene, men i mine øyne har årskonferansen vært et egnet forum for å jobbe sammen med andre for å bli mer kjent med det nye materialet. Det har gitt mulighet til å få en felles forståelse for stoffet, vi har fått faglig påfyll, og vi har fått mulighet til å justere kursen hvis (når) vi merker at vi har blitt for

opptatt av én metode, har vært for lite opptatt av holdingen, eller trenger tips til hvordan vi kan gjennomføre gode prosesser i møte med elevene.

Vi kan justere kursen, og finne nytt engasjement til det videre arbeidet.

Jeg har opplevd årskonferansen som en viktig møteplass hvor vi har fått muligheten til å danne nettverk og utveksle erfaringer. Gleden ved å møte andre som er like engasjert i det pedagogiske arbeidet har vært inspirerende. Det gjør en forskjell å vite at det er mange av oss som står på og „knokler“, fordi vi opplever jobben vi gjør som viktig og meningsfull.

Jeg oppfatter det egentlig som helt nødvendig å ha en eller annen form for felles knutepunkt – et forum for erfaringsutveksling, kvalitetssikring og debatt. Slik jeg oppfatter det, kan forumet også ha en viktig funksjon i å fange opp hva som for tiden er behovene „der ute“ blant medlemmene. Hva som trengs for eksempel av kurs og kompetanseheving for tiden, og hvordan vi kan samarbeide om å få til den kompetansehevingen som trengs. Konsekvenspedago-

➔ gikk er ikke noe man en gang for alle har tilegnet seg når man har gått et kurs eller to. Skal vi klare å holde den pedagogiske innsatsen ved like, og unngå en teknisk utøvelse av et sett metoder, vil det hele tiden være behov for å løfte både nye og gamle medarbeidere. Da må vi etter hvert bli flinke til å løfte hverandre lokalt gjennom konkrete samarbeidsprosjekter, men jeg opplever også at vi trenger et knutepunkt.

For at forumet skal kunne fange opp det som skjer ute blant de som praktiserer pedagogikken, tenker jeg det kunne være en ide å knytte virksomheter som er medlemmer tettere inn i arbeidet. Jeg

mener at særlig virksomhetslederne er viktige å ha med, både fordi det forplikter og fordi det inspirerer. Uten at virksomhetsledere står helhjertet bak den pedagogiske forankringen i en virksomhet er det vanskelig å holde det pedagogiske trykket oppe. Jeg tenker vel også at de som sitter i referanse og koordineringsgruppen med fordel kan representere en virksomhet. Det vil bedre informasjonsflyten tilbake til medlemmene om hva de arbeider med, og representantene vil ha førstehåndskjennskap til hva som rører seg av spørsmål, kursbehov etc blant medarbeiderne.

Så langt har jeg vært tilskuer

– ivrig lyttende, oppslukt av å lære mer, av å finne ut hvordan vi kan klare å implementere og praktisere dette på min arbeidsplass. Jeg er inderlig takknemlig for alle de mulighetene vi hittil har fått til å komme til kilden for å få påfyll, og jeg har et forsiktig håp om at våre cvige spørsmål og problemstillinger kanskje har kunnet virke inspirerende tilbake også. I fortsettelsen håper jeg at jeg selv og vi som skole kan bidra så smått tilbake til fellesskapet. Det er også inspirerende.

Dette var noen innspill. ☛

Tre synspunkter



AF TONE REBBESTAD

1. Fordelen vet å opprettholde Konsekvenspedagogisk Forum er først og fremst at man beholder en indre kjerne/et sentrum for pedagogikken som i en viss form kan være styrende, les gjerne „holde i tøylene“ de små koalisjoner eller grupper som dannes lokalt. Det vil si at de blir som en paraplyorganisasjon. Selv om vi fortolker KP individuelt og tilpasser pedagogikken i forhold til ulike elevgrupper, bør noen sitte med fellesnevneren.

2. Forumet bør kunne tilby kurs og mangfoldiggjøring av ny kunnskap/ utvikling. Det bør være et samlingssted for dem som driver sin virksomhet med referanse til pedagogikken med rom for diskusjoner og viderefremming av opplevelser og erfaringer ved egen institusjon. Bør kunne

brukes som idebank. Forumet må holde tak i lederne som til enhver tid er ansatt ved de ulike virksomhetene, da disse ofte er avgjørende i en holdningsstyrt bedrift og oftest er de viktigste pådriverne og døråpnerne.

3. Ved nettopp å sitte på fellesnevneren vil man kunne få spilt sine oppfatninger om pedagogikken, metoder og tiltak opp mot filosofien, menneskesynet og holdningene som ligger til grunn for konsekvenspedagogikken opp mot en styrende enhet for å kvalitetsikre om man er på rett spor, eller om man har misforstått, feiltolket eller rett og slett f.eks bedriver atferdspedagogikk. Ulike utviklingsprosjekter bør sendes Forumet både som informasjon og for evt. å få tilbakemeldinger. ☛

Social norm

En social norm er en rettesnor eller målestokk for bedømmelse og vurdering af det enkelte menneskes handlinger og være-måde, og er derfor uttrykk for hvordan noget bør være eller hvad der bør gøres i en konkret situation.

Kvalitetssikring



AF OLE LUND PETERSEN

Hvis vi skal opretholde en „forening“ med utgangspunkt i, at der dels sker en spredning af den konsekvenspedagogiske menneskeopfattelse og holdning og samtidig tages vare på selve ideen så den ikke udvandes, ved at mange forskjellige institusjoner tager del-elementer ud af den store sammenheng og gøre det til deres arbeidsgrundlag, og som jeg mener kan være en glidebane da flere dermed vil kunne slå sig op på at undervise i konsekvenspedagogik f.eks. i metodene, uten at have en større innsikt i sammenhengen mellom filosofien og metodene, ligesledes er de sidste 2 hæfter du har skrevet, og især den „veiledende samtale“ som krever en fordybelse i selve tilgangen og dermed menneskeopfattelsen inden man går i dybden med den

vejledende samtale, har man ikke en forståelse for filosofien mener jeg ikke man kan komme videre, det er jo her vandene skilles.

Jeg er af den opfattelse at vi nu står ved en skillevej hvor det tydeligere skal fremgå hva det egentlig krever at arbeide ud fra den pedagogiske holdning som indgår i Konsekvenspedagogikken, jeg mener – måske med urette, at for mange skoler og institusjoner tager enkeltdele ud, ofte der hvor det handler om metodene, men glemmer forudsætningerne for metodene og virkemidlerne. Jeg kan jo se hvor svært vi i TAMU har det med at arbeide med pedagogikken som umiddelbart er logisk i sin oppbygning, og hvor vi hele tiden selv må arbeide med den måte vi hver især oppfatter tilværelsen på og „glemme“ dette for at arbeide ud fra de holdninger der ligger i pedagogikken.

Hvis Konsekvenspedagogisk Forum skal have en „ny“ identitet er jeg af den opfattelse at det skal

være en forening der tydelig ønsker at sikre „hele“ pakken dvs. fra filosofien til måden at forholde os til andre mennesker på når man vil arbeide konsekvenspedagogisk. (den vejledende samtale)

Forummet skal være en forening for de skoler og inst. der har et brændende ønske om at tage „hele pakken“ og ikke kun dele. At Forummet sørger for uddannelse/kurser i konsekvenspedagogik og filosofi. Som du vist nok har sagt kender man ikke sit filosofiske utgangspunkt kan man ikke arbeide med pedagogik da pedagogik og filosofi er knyttet sammen, det er vel også derfor du mener at pedagogik er en „kunststart“.

At man ved årssamlinger også invitere andre der komme med kritiske indspark til arbeidsformen der kan sette tanker i gang og skærpe vores egen opfattelse af om vi arbeider på et konsekvenspedagogisk grundlag. ☛

Kapasitetsspørsmålet



AF OLE GJESTEBRY

Det var med en viss bekymring jeg leste siste nyhetsbrev. Umidelbart fikk man en følelse av usikkerhet omkring opprettholdelse av det samlingspunkt mange for noen år tilbake kjempet for å opprette. Imidlertid ser jeg at man drøfter alternative organiseringsformer ut fra den mulighet at Forum eller årskonferansen om man vil, kan utvikle seg til å bli uinteressant.

Likevel er første spørsmål man ønsker tilbakemelding om knyttet

til selve eksistensen av Forum, da spørsmålet jo også inkluderer muligheten for at noen ikke ønsker eller ser nytten av samlingspunktet.

Pedagogikkens utbredelse og den geografiske spredningen har medført behov og ønsker om lokale nettverk og samarbeidskonstellasjoner. Dette behovet styrkes også i noen grad av virksomhetenes forskjellighet. Samtidig har Forum hatt en overbyggende form som bringer ulike virksomheter sammen med pedagogikken som felles anliggende. Gjennom dette årlige møtet har man en mulighet til å løfte blikket noe over kanten av sitt eget daglige virke, se nyanser og mulighe-

ter i den pedagogiske og metodiske fortolkning og gjennom dette få inspirasjon til nytenkning og utvikling.

Samtidig er det etter hvert mange, ikke minst som resultat av utdanningen ved HiØ, som ønsker å arbeide med referanse til konsekvenspedagogikken i sitt personlige virke, for enkelte alene, for andre i små virksomheter som ikke har noe naturlig nettverk å forholde seg til. For dem er kanskje Forum det eneste stabile treffpunkt der man møter andre som deler den felles pedagogiske interesse.

Det er likevel ganske opplagt at lokale nettverk med mulighet for ➔

⇒ kompetansedeling, vil kunne oppleves som en ubetinget styrke, forutsatt at dette kan være et supplement til Forum og ikke en erstatning.

Dette bringer meg over i spørsmålet om det egentlige innhold på årskonferansen, herunder også kapasitetsspørsmål, arena og ansvar for innhold og gjennomføring. Tilmeldingen til årskonferansen synliggjør etter min oppfatning Forums berettigelse. Imidlertid har mange vært kritiske til mangelfull innkvarteringskapasitet på Vitskøl. Det gir visse fordeler ved å være i „egne“ lokaler og vi nyter godt av gjestfriheten, en „friere“ servering, uformelle rammer mv. Det sosiale er et utrolig viktig element under konferansen, og utover åpningstiden på markeds-plassen, har mange følt seg noe isolert i lokaler utenfor klosteret. Tiden til samvær med andre, uformelle pedagogiske diskusjoner

Fælles plattform



AF
MORTEN SKAUG

Det er stadig nye virksomheter som søker etter en felles plattform med referanse i konsekvenspedagogikken. Disse virksomhetene og de som allerede har en tilnærming til konsekvenspedagogikken, ser ut til i stadig større grad å søke kompetanseheving og dialog med et konsekvenspedagogisk miljø. Når det gjelder kompetanseheving anser jeg at Høgskolen i Østfold er en betydelig bidragsyter i form av to studier på tilsammen 60 stp, som tilbys fra høsten 2011. Høgskolen i Østfold ser på konsekvenspedagogisk forum som en

og relasjonsbyggingen blir dermed rammet. Forum bør altså ikke være anledningen for lokale firmafester! Man har senere år også vært nødt til å begrense deltagelsen noe. Det er selvfølgelig slik at man med begrenset kapasitet må forholde seg til en form for representasjon. Spørsmålet om alternativ arena for konferansen bør derfor drøftes.

For mange vil årskonferansen kanskje være eneste mulighet for faglig „påfyll“. De siste årene har innledninger og forelesninger vært mer kortfattet og mer av tiden har gått med til gruppediskusjoner. Mange føler seg usikre i såvidt store grupper som konferansen har lagt opp til og kunne nok tenke seg en annen form på dette. Fokusforelesninger eller tematiske problematiseringer innenfor det pedagogiske/metodiske området kunne gjerne fylle noe mer av tiden. Samtidig er markedstanken

god, og det er viktig å forsøke å engasjere deltagerne.

Markedstilbudet kunne kanskje vært noe mer omfattende tematisk sett, slik at det ga mer rom for spredning på tema og dermed færre personer i gruppene.

I denne refleksjonen besvares også langt på vei det tredje punktet i „høringen“. Med lokale nettverk som eneste faglige tilknytningspunkt, eller intet nettverk overhodet, øker selvsagt faren for utvikling i ulike retninger. Konsekvenspedagogisk Forum og årskonferansen er antagelig det viktigste elementet for å hindre en slik utvikling, og sikrer dermed fastholdelse av retning.

Det er en krevende oppgave å organisere og gjennomføre en årskonferanse. Det kan godt være at en organiseringsform, slik den er skissert i punktet romertall III, kan være en egnet mulighet. ■

svært viktig arena for å nå ut med informasjon om studiene til interesserte virksomheter. Her vil vi også kunne innhente informasjon vedr. behov for endringer, fremtidig behov og nye tilbud. Høgskolen i Østfold har satt seg som mål å være en tett og nær samarbeidspartner med Jens Bay og TAMU med tanke på formell kompetanseheving.

Mange av våre tidligere studenter på konsekvenspedagogikk studiet ønsker kontakt med det konsekvenspedagogiske miljøet også etter endt utdanning. Flere tidligere studenter jobber i dag i virksomheter som ikke har tilknytning til konsekvenspedagogikk, og ønske om kontakt med miljøet er stor for mange. Høgsko-

len i Østfold anbefaler alle studenter ved konsekvenspedagogikkstudiene å melde seg inn i forumet for å opprettholde denne kontakten.

Jeg anser også at det er behov for en aktiv nettside for forumet, slik at oppdatert informasjon om konsekvenspedagogikken kan viderefremmes her i form av artikler, leserinnlegg, ny litteratur osv. Jeg ser for meg at Høgskolen i Østfold muligens også kan bidra på dette området, ved å forespørre våre studenter på konsekvenspedagogikkstudiene om de tillater at deres oppgaver legges ut på forumets nettside etter endt eksamen. Vi kan da gjøre et utvalg av gode oppgaver som kan være til allmennnyttig informasjon. Det finnes desverre en del useriøs infor-

masjon om konsekvenspedagogikk på nettet i dag. Ved å ha en aktiv og god hjemmeside for forumet, kan vi ensidig vise til dette området i forhold til informasjon og oppdatert materiale (også med tanke på litteratursøk for studentene).

For fremtidens forum ønsker jeg meg en tredeling:

– Konsekvenspedagogikken i dag og i morgen. – Medlemsvirksomhetene presenterer sine konsekvenspedagogiske fokusområder

og foretar erfaringsdeling mht. pedagogikk, struktur og organisering i sine virksomheter.

Kompetanseutvikling med fokus på hva det er behov for og hvordan dette kan etterkommes (her kan HIØ bidra). En slik tredeling vil kunne gi mange aktive aktører og samtidig føre til engasjement på flere nivåer. Ut fra mitt ståsted sener jeg stor interesse for å „lære av hverandre“. Forumet vil på denne måten gi både nyttig pedagogisk påfyll og

samtidig legge til rette for nytenking ut fra andre virksomheters utviklingsarbeid. Ut fra dette vil det også være lettere å skissere fremtidig kompetansebehov.

Til slutt vil jeg oppsummere med at Konsekvenspedagogisk forum har / kan ha en viktig funksjon. Det må imidlertid legges opp til en form som engasjerer samtidig som det gir nyttig erfaring og visjoner for egen arbeidsplass. ■

Årsmøtet legges ned?



AF
THOR LINDBERG

Kjelle har hatt en diskusjon i medarbeidergruppa om framtiden for Konsekvenspedagogisk forum for å kunne gi innspill til spørsmålene som er stilt i siste Nyhetsbrev. For Kjelles del er det viktig å opprettholde selve årssamlingen som en konsekvenspedagogisk konferanse. På konferansen kan vi få diskusjoner omkring fortolkningen av konsekvenspedagogikken og tilbakemeldinger på vår egen praksis. I tillegg er det med på å styrke det konsekvenspedagogiske fellesskapet og gir en god mulighet for å opprette nye kontakter og samarbeidspartner. Det er spesielt viktig for Kjelle at vi har en samling/konferanse som er en kombinasjon mellom foredrag og gruppearbeid for konsekvenspedagogisk påfyll og inspirasjon.

På Kjelle har det kommet inn-

spill om at konferansen bør avholdes på ukedager da det er sannsynlig at flere vil ha mulighet til å delta når det ikke legges til en helg. Vi har ikke konkludert når det gjelder dette da vi ser fordeler og ulemper med begge organiseringsformene. Fordelene med å ha det på ukedager kan være at det er andre medarbeidere som kan delta og det kan ses i sammenheng med andre kompetansehevingstiltak. Ulempene kan være at det er virksomheter som ikke ser at de har økonomi til å sende flere medarbeidere enn kanskje noen få. Dette er en diskusjon vi bør ha med oss videre framover ved fastsettelse av tidspunkt for årssamlingen. Vi mener det er TAMU som bør ha det overordnede ansvaret for denne konferansen, gjerne med en referansegruppe for innspill og planlegging av innhold og organisering. Vi ser gjerne at årskonferansen legges til ulike land og steder igjen slik vi hadde for.

Det kan gi den fordel at det er flere som involverer seg i pedagogikken og i tillegg kan man få større kjennskap til de organisasjonene som arbeider etter en konsekvenspedagogisk tenkning.

Vi mener konferansen bør konsentrere seg om det Konsekvenspedagogiske innholdet og at årsmøtet som sådan legges ned. Grunnet lite engasjement, ser vi ikke behovet for å buke ytterligere krefter på å forsøke å få utgitt et Nyhetsbrev med jevne mellomrom. Det ser ikke ut til at Nyhetsbrevet oppleves som et nyttig magasin for spredning av konsekvenspedagogikk eller konsekvenspedagogiske diskusjoner.

Vi ser på Kjelle ikke behovet for en mer fastere form for samarbeid på tvers av land og organisasjoner. Vår erfaring er at samarbeid oppstår der det er nødvendig og at det er den beste formen for å opprette kontakter med andre. ■

MOD NYE TIDER

Pædagogik kræver en stor rummelighed



AF BODIL GLAD,
PÆDAGOGISK KOORDINATOR
I TAMU

NÅR MAN SER PÅ PÆDAGOGIKKEN MED PRAKTIKERENS ØJNE ER FREMTIDENS PÆDAGOGISKE UDFORDRING AT KUNNE RUMME TIDENS UNGE MED AL DEN FØRSKELLIGHED DE ER UDTRYK FOR

Når jeg skal prøve at indkredse fremtidens største pædagogiske udfordring tror jeg den vil komme udefra i form af, at flere og flere unge møder op i skolesystemet med sociale og personlige problemer, og oven i det socialmedicinske diagnoser som ADHD eller f.eks. autisme. Intet tyder på, at antal unge med en diagnose vil blive færre i den nære fremtid på trods af en begyndende skepsis i mange fagkredse over for brugen af sociale diagnoser.

Men udfordringen kommer også indefra i forhold til hvordan vi møder eleverne og de individuelle udfordringer, som de er udtryk for, uanset diagnoser eller ej. Min position, som den der skal have en pejling på den pædagogiske udvikling i TAMU, spørger jeg til tider mig selv, om der kan

være en sammenhæng mellem den hang til en regelorienteret pædagogisk praksis, som til tider tager overhånd, og så de individuelle problemer, som de unge er udtryk for? At vi gør problemerne til et pædagogisk problem, uanset om vi kalder det ADHD eller autisme, og ikke til en pædagogisk udfordring i forhold til at få tilført en social forståelse.

Megget tyder på, at vi i fremtiden kommer til at møde flere og flere, som har vanskeligt ved at leve op til vores forventninger og de krav vi stiller for at de kan opnå en uddannelse. Men det er et pædagogisk skråplan at lade en usikker diagnose være bestemmende for den pædagogiske praksis. Både set i relation til konsekvenspædagogikken, som bygger på at møde de unge med klare

holdninger, og ikke med indsnævrende regler. Samtidig møde dem med udgangspunkt i den individualitet, som de er udtryk for, og bruge metoderne for at skabe grundlag for den sociale læring, som de måske kun dytvis har været udsat for.

Det vil være udtryk for en manglende rummelighed hvis vi møder de unge med regler, som dermed gøres til en mekanistisk metode. Uanset diagnoser vil fremtidens krav være, at vi i modsætning hertil skal benytte metoderne individuelt med sigte på at få skabt den forståelse, at de både har ansvar for deres selvvalgte handlinger og konsekvenserne. Men det gennemføres for at de unge kan opnå en læring på baggrund af egne handlinger. *Ø*