

INTRODUKTION TIL KONSEKVENSPÆDAGOGIK

HANDLING

FRIHED

ANERKENDELSE

SELVDANNELSE

TAMU

Introduktion til konsekvenspædagogik

© Træningsskolens arbejdsmarkedsuddannelser (TAMU)

Tekst: Rasmus Kjær og Kristian Sørensen

Omslag: Studio Rosenmunthe

Trykt i Danmark 2018

I introhæftet forekommer større tekstpassager fra bogen 'Konsekvenspædagogisk vejledning' fra 2017. Der er blevet udarbejdet som led i det fælles Erasmus+ projekt mellem TAMU, Haugaland VGS, Bergeland VGS og Krami Malmø

Indholdsfortegnelse

Introduktion til konsekvenspædagogik	4
Eksistentialistisk menneskesyn	5
Frihedens betydning	7
Balance mellem livsverden og systemverden	10
Læringsbefordrende konsekvenser	12
Anerkendelse.....	14
Begrundelser frem for årsager	17
Selvdannelse	18
Social handlingskompetence	19
Konsekvenspædagogisk vejledning	25
Metoder i samtaler	30
Litteraturliste	35

Introduktion til konsekvenspædagogik

Konsekvenspædagogikken blev oprindeligt udviklet af den pædagogiske praktiker Jens Bay (1940-2013). Bays arbejde hviler på næsten 40 års erfaring som leder af Træningsskolens Arbejdsmarkedsuddannelser i Danmark (TAMU). Bay ville under inspiration fra den eksistentiale filosofi skabe en pædagogik, hvor den enkelte blev anerkendt som ansvarlig for egne handlinger. En pædagogik, som var åben for, at den enkelte uanset fortid havde mulighed for at udvikle sig til en kapacitet i samfundet. På den måde blev konsekvenspædagogikken oprindeligt også udviklet som et opgør med den behandlingsorienterede tilgang, som efter hans opfattelse dominerede den socialpædagogiske indsats over for især udsatte unge.

Konsekvenspædagogik handler om at understøtte børn, unge og voksne i at reflektere over og tage ansvar for konsekvenserne af deres handlinger. Det hviler på den almenpædagogiske antagelse, at når mennesket handler, har det også konsekvenser. Konsekvenser, som ud over at påvirke omgivelserne også påvirker fremtidige handlemuligheder for den enkelte. På den måde er konsekvenser afgørende, både for hvor meget vi lærer af en handling og for vores fremadrettede udviklingsmuligheder.

Konsekvenspædagogik er med denne grundopfattelse et oplagt grundlag for vejledning og undervisning, der sigter mod, at eleverne forholder sig til sammenhængen mellem en ønsket fremtid og et nutidigt handlingsmønster. Denne sammenhæng er et fast opmærksomhedspunkt for praktikere, der med en konsekvenspædagogisk tilgang understøtter andre menneskers sociale og faglige læring. I konsekvenspædagogikken skal denne sammenhæng anskues i lyset af et menneskesyn, hvor den enkelte ud over at have ansvaret for

sine egne valg og handlinger altid må betragtes som socialt forankret.

Eksistentialistisk menneskesyn

Alle pædagogiske teorier indeholder et mere eller mindre eksplicit menneskesyn, som fortæller noget om, hvordan pædagogiske praktikere bør se og møde det enkelte menneske. I konsekvenspædagogikken hviler menneskesynet på et eksistentialistisk grundlag. Udgangspunktet er, at mennesket fødes frit til selv at sætte retning på livet. Mennesket er, hvad det viser sig at være igennem dets handlinger (Sartre 2002). Konsekvenspædagogikken er en handlingsorienteret pædagogik, der vægtlægger menneskets frihed til at handle og udvikle sig i respektfuldt samspil med dets sociale omgivelser.

Det betyder kort sagt, at:

- Mennesket er, hvad det viser sig at være gennem sine handlinger. Personligheden er ikke medfødt, og vi kan altid vælge at handle anderledes. Pædagogisk betyder det, at den enkelte altid må vurderes på sine handlinger, og ikke mindst at alle uanset fortid har en mulighed for at handle anderledes i fremtiden.
- Menneskets handlinger har konsekvenser, der i større eller mindre grad ændrer ved vores egne og andres udviklingsmuligheder. I en pædagogisk sammenhæng har konsekvenser et læringspotentiale. Det er konsekvenserne, som er afgørende for, hvordan det går den enkelte. Derfor afhænger et vellykket liv af, at den enkelte kan overveje konsekvenserne af sine handlinger.

- Mennesket lærer gennem handlingers konsekvenser, og derfor må læring i et pædagogisk miljø altid være knyttet til en praksis.
- Mennesket er ansvarligt for sammenhængen mellem handlingerne og disses følgevirkninger. Pædagogisk set skal den enkelte understøttes i at begrunde valgte handlinger og kunne overskue mulige følger af forskellige handlingsalternativer.
- Mennesket dannes i mødet med den sociale verdens vilkår og gennem andres konfrontation af deres personlige selvopfattelse. Derfor skal en konsekvenspædagogisk institution have tydelige normer, regler og vilkår, som danner grundlaget for det pædagogiske arbejde, der understøtter den enkelte i at udvikle sociale kompetencer til at navigere på tværs af forskellige fællesskaber.
- Menneskets handlinger vurderes ud fra, om handlingens konsekvenser indskrænker eller fremmer den handlendes egen og andres frihed. Derfor skal den enkelte hele tiden udfordres på at reflektere over handlingernes betydning for sig selv og andre i den enkelte situation.

Praktikerens vigtigste opgave består i at få eleven til at indse, at han eller hun selv har muligheder for at påvirke sin egen situation. Dette må hele tiden ske ved at tage den sociale sammenhæng i betragtning. Den pædagogiske opgave består dermed i, at eleven skal lære at tage ansvar for og hensyn til andre, når han eller hun handler. Hvilke konsekvenser har handlingen for

mig selv? Hvilke konsekvenser har den for andre? Det interessante er ikke, hvorfor eleven i et pædagogisk forløb er endt, hvor han eller hun er. Det interessante er, hvad han eller hun vil opnå, kunne og gøre i fremtiden. Omdrejningspunktet for den konsekvenspædagogiske praksis bliver således elevens konkrete handlinger i situationen, da de er tilgængelige for både elev og vejleder. Konsekvenspædagogikken er altså en handlingsorienteret pædagogik, hvor praktikerens primære opgave består i at tage udgangspunkt i elevernes konkrete handlinger, at understøtte eleven i at finde frem til handlingsalternativer samt afslutte vejledningen med klare, handlingsorienterede aftaler, der kan følges op. Det medfører i praksis, at eleven reelt har mulighed for at gøre noget for at ændre sin situation.

Frihedens betydning

Frihedsbegrebet er helt afgørende for at forstå det konsekvenspædagogiske menneskesyn. For at illustrere det konsekvenspædagogiske frihedsbegreb arbejdes der med tre sammenhængende dimensioner af frihed: *Friheden vi er, friheden vi har, og friheden til at gøre*. De tre dimensioner angiver, hvordan man som faglærer bør arbejde med elevens frihed.

Friheden vi er er den individuelle frihed, der eksisterer som en følge af, at den enkeltes liv ikke er forudbestemt. Det er den enkelte selv, som gennem handlinger vælger, hvad han eller hun vil med livet. Friheden er altså ikke noget, man skal opnå, men noget, man indser, at man allerede besidder blot ved at være til.

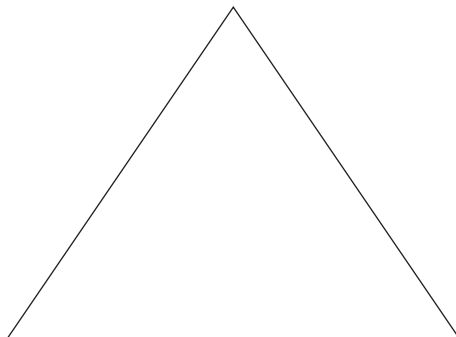
Friheden vi har angiver, at vi under givne vilkår har bestemte handlingsmuligheder. Uddannelsespaletten i Danmark er alt

andet lige større end i Nepal. Jobmulighederne er rigere for unge med en ren straffeattest end dem med en plettet straffeattest. *Friheden vi har* handler om at være bevidst om de reelle handlemuligheder i den situation, vi befinder os i. *Friheden vi har* består ikke i, at alle har lige muligheder, men i at vi er frie til at forholde os til de muligheder, vi har. Pædagogikkens anliggende er som følge heraf at understøtte individet i at få overblik over vilkår og muligheder i livet, så den enkelte rent faktisk vedkender sig et ansvar for sine valg.

Frihed til at gøre handler om at bygge kompetencemæssig bro mellem friheden vi er og friheden vi har. Vi kan udnytte *friheden vi er* til at tage et selvstændigt valg om at påbegynde en uddannelse. På uddannelsen kan vi gennem *friheden vi har* vælge forskellige linjer, fag og specialer til og fra, være meget aktive i fredagsbaren, engagere os i studenterpolitik og meget mere. Men der er et stykke vej fra at kunne gøre det, vi siger, vi vil til rent faktisk at gøre det. *Friheden til at gøre* er at være så kompetent, at man aktivt kan følge sine valg til dørs og tilvælge de konsekvenser, der er tilsigtet.

En faglærer skal i dette lys hele tiden spørge ind til, hvad den enkelte vil opnå med sin handlinger (*friheden vi er*), og hvordan disse handlinger påvirker og påvirkes af andre (*friheden vi har*). Derudover skal faglæreren hjælpe eleven med at opnå kompetencer til at gøre det, vedkommende giver udtryk for at ville. Det er altså med dimensionen friheden til at gøre, at vi pædagogisk kan være med til at bygge bro mellem det, eleverne vil, og det, eleverne kan.

Hvad skal du/jeg?
Friheden til at gøre



Hvad vil du/jeg?
Friheden vi er

Hvad kan du/jeg?
Friheden vi har

Det kræver, at vi understøtter eleverne med kompetencer og ideer til, hvad det er nødvendigt, at de gør, for at kunne forfølge deres valgte mål og aftaler. Det er her, vores pædagogiske indsats ligger.

For at illustrere den praktiske betydning af at arbejde med udgangspunkt i denne frihedsforståelse kan vi forestille os en elev, der har svært ved at holde arbejdstempoet, når han finsliber lamper. Han undskylder sig med, at han ikke er skabt til rutinearbejde. Han er udfordret på flere måder: Han opfatter det som naturbestemt, at han ikke kan gennemføre rutineopgaven (han er udfordret på *friheden vi er*). Omvendt udviser han manglende forståelse for, at produktionens vilkår kræver hans deltagelse i sådanne rutineopgaver (han er udfordret på *friheden vi har*). Sidst men ikke mindst viser han, at han rent faktisk endnu ikke evner at gennemføre opgaven (han er udfordret på *friheden til at gøre*). Hvis vi som konsekvens af elevens udmelding med det samme stiller ham over for valget mellem afskedigelse eller at udføre

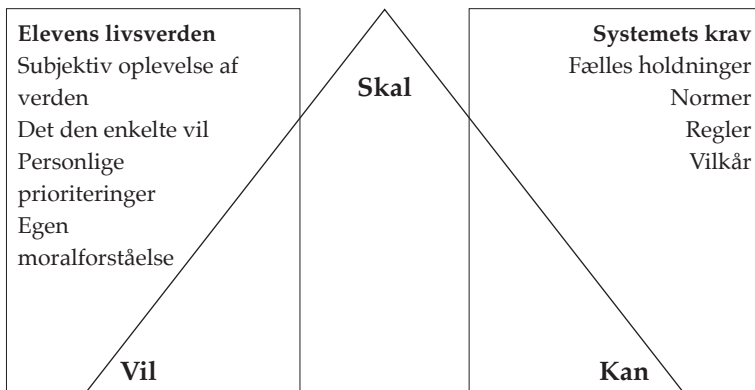
opgaven, glemmer vi vores pædagogiske forpligtelse. Vi kan i stedet starte med at udfordre ham på hans grundlæggende opfattelse af *friheden vi er*: Vi kan for eksempel spørge ham, om han er enig i, at hvis han kan lave 15 lamper i træk på nuværende tidspunkt, så må det også være muligt at lære at lave 100 lamper i træk? Skyldes det lave antal så, at han ikke vil, eller at han ikke kan? Det er ikke sikkert, at vi ved et trylleslag får eleven til at finde viljen til den nødvendige opgave frem, så vi kan også udfordre ham på *friheden vi har*, ved at sige, at det på et træværksted er forventet, at han deltager i alle de opgaver, som hører produktionen til. Endelig kan vi komme med forslag til, hvordan rutinearbejdet bliver lettere at håndtere, for eksempel ved at tage korte pauser, dele opgaven op eller ved at lave en konkurrence med sig selv. Hermed støtter vi ham i *friheden til at gøre*.

Balance mellem livsverden og system

Den konsekvenspædagogiske opfattelse af frihed – som noget, der udfoldes i spændet mellem det, vi vil opnå, og det, vi har mulighed for – skal forstås i lyset af, at Bay også er inspireret af den tyske filosof Jürgen Habermas. Habermas beskriver blandt andet, hvordan menneskelivet, og i særdeleshed vores kommunikation, udfoldes imellem livsverden og system. Livsverden er forbundet med følelser, kærlighed, omsorg og venskaber, mens systemet knytter sig til for eksempel målstyring, effektivisering, forretning og strategi. Habermas' påstand er, at systemet i stigende grad koloniserer livsverden. Det sker for eksempel når omsorg for ældre udliciteres til professionelle fagfolk, der arbejder ud fra et tidsestimeret mål. Det sker også, når arbejdet – via for eksempel en iPhone – tages med hjem

og bliver integreret i samværet med børnene. Habermas er bekymret for, hvilke konsekvenser systematiseringen af livsverden får for vores kommunikation og moralopfattelse.

Hos Bay er der ikke samme bekymring. Han opfatter det som et vilkår, at den enkelte må balancere sin livsverden i vekselvirkning med systemet. Livsverden svarer her til de private følelser, håb, drømme og antagelser, som nødvendigvis vil blive konfronteret med systemverden eller samfundets normer, krav og forventninger. To elever, som er kæresten, må i respekt for skolens hverdag være opmærksomme på, at skolesystemet begrænser deres mulighed for at være intime i undervisningen. Det tidligere bandemedlem må, på trods af at vedkommende er vant til en uformel jargon blandt venner, indstille sig på, at tonen og stilen er en anden på arbejdspladsen. Udgangspunktet er her, at hvis den enkelte vil bruge sin frihed til at arbejde eller gå i skole, så må han også kende arbejdspladsens eller skolens forventninger til ham for at kunne lykkes med sit forehavende. På den måde skal udgangspunktet for vejledningen og opfordringen til at tage ansvar for egne valg og handlinger fremmes ved, at den enkelte elev hele tiden måler og vejer sine egne holdninger og ønsker op imod dem, som er forventet i et gældende system.



Gennem denne proces får deltagerne mulighed for at overveje konsekvenserne af deres handlinger. På den måde er målet ikke, at eleverne altid skal gøre, som systemet dikterer, men at de tager højde for, om en ønsket handling i situationen har den følgerkning, som de egentlig håber på.

Læringsbefordrende konsekvenser

I en konsekvenspædagogisk institution skal medarbejderne forholde sig til individets handlinger i situationen, samt de konsekvenser handlingen får for eleven og andre.

I en konsekvenspædagogisk praksis sikrer tydelige rammer, at den enkelte så vidt muligt kan overskue konsekvensen af sine handlinger, og at konsekvenser udløses på genkendelig og logisk vis. En stropptetur som konsekvens af en glemte skoletaske eller computer kan måske nok være kendt på forhånd, men der er ikke nogen logisk forbindelse mellem den glemte taske og stroppteturen. Det har ingen samklang med virkeligheden. Det ville det have, hvis konsekvensen var, at eleven måtte hjem ef-

ter skoletasken eller måtte gennemføre undervisningen uden hjælpemidler. En konsekvens har altså rent begrebsmæssigt intet med hverken disciplinering, straf eller tvang at gøre. En konsekvens er en logisk følge af en handling og er derfor i sig selv hverken positiv eller negativ. Konsekvensen er værdineutral. For at have pædagogisk og læringsmæssig værdi bør konsekvensen ifølge Bay (Bay 2010) altid:

- Være kendt på forhånd, så den kan vælges til og fra.
- Stå i et logisk forhold til handlingen og være forudsigelig.
- Følge hurtigt efter handlingen og have tydelig forbindelse til handlingen.
- Være mulig at handle sig frem til og bygge på reelle handlingsalternativer.
- Gennemføres på konsekvent vis, så den er genkendelig fra situation til situation.
- Bygge på forventningen, at eleven selv kan forandre sig.

Når man på denne måde binder konsekvensbegrebet til læring, er det med henblik på at styrke den enkeltes konkrete forståelse af sin egen frihed og sit eget ansvar. Hvis eleven ikke længere er ansvarlig for konsekvenserne af sine handlinger, og konsekvenser er noget, som faglæreren har retten til at udmåle, er der tale om adfærdsdisciplinering snarere end pædagogik.

Udfordringen for faglæreren er selvsagt at sikre den pædagogiske kvalitet i de konsekvenser, som hver dag følger af elevernes handlinger. For at lære heraf skal eleverne opleve, at de selv kan vælge til og fra, at de har forstået sammenhængen mellem handling og konsekvens, og at de hermed har mulighed for at tage ansvar herfor. Hvis en elev bliver bedt om at skifte arbejdsområde på grund af manglende modtage-

lighed ved fælles beskeder og instruktion, bør der være gået en pædagogisk proces forud. En proces, hvor eleven gerne skulle være klar over, hvilke handlinger der i sidste ende ville være til hinder for at fortsætte på arbejdsområdet. Det vil i et ideelt eksempel betyde, at elevens faglærer forinden har observeret et handlingsmønster hos eleven, gjort eleven opmærksom på det, støttet eleven i at finde frem til handlingsalternativer og ikke mindst påpeget konsekvensen af ikke at følge disse handlingsalternativer. Et andet og endnu mere positivt stemt eksempel kan være den elev, der, som konsekvens af at have taget ekstra ansvar for kvalitet og effektivitet i arbejdsopgaverne på sin erhvervsrettede uddannelse, tilkendes et mere koordinerende ansvar for at bestille materialer hjem til værkstedet. Den pædagogiske proces, som leder frem mod en konsekvens, skal uanset hvad vægte eleven som en kapacitet, der selv kan ændre sin væremåde, og eleven skal understøttes i at overskue forbindelsen mellem handlingsalternativer og forventede konsekvenser. Herigennem skabes grundlaget for, at eleven gennem et frit valg skaber overensstemmelse mellem fremtidige mål og handlinger i nutiden. Under hele processen skal faglæreren være yderst opmærksom på, at anerkende eleven som en bidragsyder til fællesskabet.

Anerkendelse

Mennesket har grundlæggende set behov for anerkendelse. I konsekvenspædagogikken er anerkendelsesbegrebet især inspireret af den tyske socialfilosof Axel Honneth (1949-), som nuancerer anerkendelsesbegrebet ved at skelne mellem tre sfærer for anerkendelse (Honneth 2003). Den private, den retslige

og den solidariske sfære. Anerkendelse skal etablere sig inden for alle tre sfære for, at mennesket opnår et godt liv:

- *Privat* fordi vi gennem kærlige relationer til forældre, venner, kone og børn opbygger en grundliggende selvtilid.
- *Retsligt* fordi vi ved at have samme rettigheder og pligter som andre ligeværdige opbygger selvrespekt.
- *Solidarisk* fordi vi ved at opleve andres værdsættelse af vores bidrag til fællesskabet opbygger selv værdsættelse.

I en pædagogisk sammenhæng bør faglæreren orientere sig efter de tre sfærer, når de pædagogiske aktiviteter organiseres. Her er det selvsagt nødvendigt at lave en oversættelse, der gør anerkendelsesbegrebet relevant i en konsekvenspædagogisk sammenhæng.

Anerkendelses sfærer	Konsekvenspædagogisk tilgang	Hvad skal der styr på?
Privat	Find frem til handlemuligheder overfor eleven	<ul style="list-style-type: none"> • Bolig • Misbrug • Økonomi • Familierelationer
Retslig	Synlige struktur i form af forventninger og rettigheder i fællesskabet	<ul style="list-style-type: none"> • Tilrettelægning • Læringsmål • Uddannelsesbog • Tilstedeværelse
Solidarisk	Elever oplever, at de bliver betragtet som bidragydere i fællesskabet	<ul style="list-style-type: none"> • Opfølgning • Vejledning • Instruktion • Begrundelser

Ganske vidst kan en uddannelseskonsulent ikke skabe intime og kærlige forhold til eleven. Derimod bør han eller hun skabe handlingsrum for, at private udfordringer løses, så de ikke bliver en hindring for trivsel og præstation i det pædagogiske miljø. Uddannelseskonsulenten skal kende sine begrænsninger men samtidig sikre, at elever kender mulighederne for at få kompetent vejledning af for eksempel psykologer, misbrugsvejledere eller advokater. Det kræver et godt samarbejde med andre systemer.

Når det kommer til den retslige sfære, så skal faglæreren sikre sig, at der er opsat en klar struktur for elevernes dagligdag. De skal vide hvad der forventes af dem og de skal være bevidst om, hvornår de har krav på hvilken opfølgning.

I den solidariske sfære skal vi sikre, at eleverne føler sig set og hørt i kraft af nærværende og professionelle, der følger tæt op på handlinger og opgaver. Medarbejdere skal for eksempel altid huske at følge op på en aftale, som vedkommende har indgået med en elev.

I en konsekvenspædagogisk sammenhæng er samspillet mellem den retslige og solidariske sfærer afgørende. Det sikrer, at eleverne kender deres ansvarsopgaver, samtidig med at der følges op på disse. Desuden skal medarbejderne altid have øje for den private sfære, så de ikke negligerer, at eleven kan have personlige udfordringer, som hæmmer ham i hans arbejde. I hverdagen skal medarbejderen være opmærksom på at anerkende eleven som en kapacitet og samtidigt lytte til elevens begrundelser.

Begrundelser frem for årsager

Uden troen på, at den enkelte i dag kan handle anderledes end i går, ville en hvilken som helst pædagogisk indsats være meningsløs. Allerede filosofen David Hume (1711-1776) gjorde opmærksom på, at menneskets frihed er betinget af et kausalt forhold mellem motiv og handling.

For Hume handlede frihed ikke kun om at have et valg, men om at kunne skabe sammenhæng mellem motiv og handling (Hume 1999). Derfor bør faglærere, uddannelseskoordinator og uddannelseskonsulenter, ikke lede efter årsager til elevens handlinger, men lede efter begrundelser for at handle. Hvor årsager typisk knyttes til ydre omstændigheder, som vi intet kan stille op over for, er begrundelser udtryk for de motiver og overbevisninger, der leder os til at handle på en bestemt måde. Årsager er i gængs forstand indiskutable, mens begrundelser netop er diskutabile. De kan udfordres og ændres, og hvis det sker, er muligheden for handlingsændringer også til stede.

Hvis vi som faglærere alene spørger, hvorfor eleven kommer for sent, åbner vi for mange mulige årsagsforklaringer. Bussen dukkede ikke op, cyklen punkterede, uret virkede ikke osv. Spørger vi derimod til, hvad eleven vil opnå ved at komme brase ind på værkstedet, når han eller hun kommer for sent, så opfordrer vi eleven til at tage stilling til, begrunde og reflektere over sin handling i situationen. Når der lægges vægt på begrundelser frem for årsager, bekræfter det elevens frihed til frit at udfolde holdninger og handlinger, både i forhold til det, der kan ændres, og det, der ikke kan ændres. På den måde er målet, at den enkelte af egen vilje danner sig op ad de rammer, fællesskabet tilbyder. For at ramme plet betyder det, at den enkeltes selvdannelse altid må forløbe under respekt for de sociale normer og vilkår, som gør sig gældende fra situation til situation.

Selvdannelse

Som individer går vi i al vores forskellighed rundt med hver vores drømme, håb og ønsker. Omvendt er vi altid en del af et socialt fællesskab og deler derfor som sociale væsner en masse egenskaber med andre mennesker. For at vi kan dannes som personer, bliver vi nødt til at overveje vores individuelle vilje i forhold til andre mennesker. Det er, når vi træder ud af os selv og kigger på os selv med andres øjne, at vi i virkeligheden danner os som helstøbte og reflekterende personer. Det gør vi, når vi med udgangspunkt i det, vi vil, overvejer konsekvenserne af vores handlinger i forhold til andre. Hvordan vil de andre opfatte det, hvis jeg ikke overholder vores aftale i dag? Hvordan får jeg spurgt om hjælp til denne her opgave uden at blive betragtet som en idiot?

Begrebet selvdannelse er centralt i konsekvenspædagogikken. Bay pointerer ligefrem, at pædagogikkens eneste mål netop er at skabe forudsætninger for selvdannelse (Bay 2005). I praksis betyder det, at man i konsekvenspædagogiske institutioner i sammenhæng arbejder med social og faglig læring for at fremme elevens dannelsesproces. Målet er hverken at tilpasse den enkelte til samfundet eller at fremelske den enkeltes indre personlighed. Det er at skabe forudsætninger for, at individet skal kunne blive selvstændigt og opnå forståelse for den sociale virkelighed. Det er denne proces – at individet lærer at forstå sig selv i verden – som kaldes selvdannelse.

Hermed er det ikke nok, at den enkelte lærer noget. Det skal være en læring, som løbende bibringer den enkelte en dannelse, som sætter ham eller hende i stand til at indgå i konstruktivt og reflekteret samarbejde med den sociale verden, hans eller hendes handlinger foretages i.

Social handlingskompetence

Som mennesker lærer vi ganske vist ved at bevæge os mellem forskellige fællesskaber. Nogle lærer at begå sig i et hårdt studiemiljø, andre i et bandemiljø. Hvis den sociale læring skal bidrage til social selvuddannelse, må der derfor være nogle pejlemærker, som sikrer, at de pædagogiske processer har en retning, der er konstruktiv for elevens deltagelse på tværs af flere end bare et enkelt fællesskab. For at imødegå denne udfordring og professionalisere den sociale læring retter den konsekvenspædagogiske praksis sig mod en række sociale handlingskompetencer. De syv punkter, som indgår i den sociale handlingskompetence, tjener som pejlemærker for den sociale læring og udgør de opmærksomhedspunkter, som faglærere, uddannelseskoordinatorer og uddannelseskonsulenter skal udfordre eleverne efter.

De syv punkter i den sociale handlingskompetence er: *Selvbestemmelse, selvhjulpenhed, ansvarlighed, troværdighed, respekt, samarbejdsvilje og modtagelighed.*

Alle elementerne bygger på et samspil mellem individet og dets sociale omgivelser, og det er fælles for dem, at de fungerer som dyder, der udfolder sig i situationen. Af samme grund vil de også kunne tjene som udgangspunkt for et livslangt projekt, der forfines og udfordres, hver gang vi møder noget nyt og fremmed. Styrken ved at arbejde med dem er dog, at de netop vil bidrage til at kultivere mødet med det fremmede. Uanset om det fremmede så i øvrigt er en fremmed kultur, en svært tilgængelig faglighed, en ny arbejdsplads osv.

Selvbestemmelse handler om, at faglæreren fastholder fokus på, hvad eleven vil i fremtiden, og at se de handlinger, som personen udfører i nutiden, i dette perspektiv. Det er vigtigt at være

opmærksom på de handlinger, som modvirker målopfyldelsen, lige så vel som de handlinger, der fremmer den.

Eksempel: En elev på et værksted har sat sig som mål, at hun i løbet af en arbejdsdag vil levere x antal produkter på y antal timer. Faglæreren bør da forvente sig, at eleven arbejder selvstændigt og fokuseret med opgaverne uden at lade sig forstyrre af andre, samt at eleven bliver ved med at arbejde hårdt på arbejdsopgaven, selv om hun har lyst til at give op. Faglærerens opgave er at være opmærksom på, hvordan det går for eleven, og give feedback til eleven. Hvis det ikke lykkes hende at nå sit mål, er det faglærerens opgave, sammen med eleven, at komme frem til konkrete alternative handlingsmuligheder, som kan lede hende mod målet. Hvis/når eleven når sit mål, er det også faglærerens ansvar at være opmærksom på dette og give konkret og handlingsorienteret feedback.

Selvhjulpelighed angår at støtte den enkelte elev, så vedkommende selv lærer at anskaffe sig viden og færdigheder, som gør det muligt at klare sig selvstændigt i uddannelse, arbejde og fritid. Dette indebærer at give eleven selvstændige opgaver og formidle en klar forventning om, at eleven kan løse disse opgaver.

Eksempel: Eleverne i en gruppe får til opgave at skrive et CV. Uddannelseskoordinatoren laver en kort gennemgang af, hvad et CV er, og giver tips til, hvordan man kan skrive det. Der er mulighed for at stille uddybende spørgsmål, inden uddannelseskoordinatoren forlader gruppen og lader hver enkelt arbejde alene. Eleverne forventes i forbindelse med denne opgave at stille uddybende spørgsmål til uddannelseskoordinatoren, hvis noget er uklart, og derefter at forblive dedikerede til at færdiggøre CV'et, også når uddannelseskoordinatoren ikke

er til stede.

Videre er der en forventning om, at eleverne selv løser problemer, der måtte opstå, eller finder ud af ting på egen hånd, når uddannelseskoordinatoren ikke i nærheden. Uddannelseskoordinatorens opgave er at følge op på opgaven med hver enkelt deltager og give en tilbagemelding om, hvordan det er gået. Hvis en elev ikke lykkes med at løse opgaven, er det vigtigt, at vedkommende kan sætte ord på, hvad hun eller han har brug for at lære for at kunne skrive et CV. Er det for eksempel specifik viden, deltageren mangler? Vejledningen bør afsluttes med en konkret handlingsaftale.

Ansvarlighed betyder, at eleven skal lære at tage ansvar for de konsekvenser, vedkommendes handlinger har, både for sig selv og for andre. I en arbejdssituation kan ansvar indebære at give sine kolleger besked om planlagt fravær i god tid eller at påtage sig ansvaret for sine fejl uden at bortforklare eller årsagsforklare.

Eksempel: En elev udfører ikke arbejdsopgaverne i køkkenet, som det forventes. Han er ligeglad med at arrangere maden på en indbydende måde, hvilket resulterer i, at spisende gæster udtrykker utilfredshed med deres besøg. Eleven udviser ligegyldighed, når det påtales. Faglæreren bør her arbejde metodisk for at støtte eleven i at tage ansvar. Faglæreren kan eksempelvis spørge, hvordan eleven tror, at dette påvirker øvrige elever, som arbejder i køkkenet. Hvad tænker eleven, at han vil opnå ved ikke at udføre de arbejdsopgaver, han er blevet tildelt, på en tilfredsstillende måde? Hvad kan han gøre i stedet? Det er vigtigt, at det bliver tydeligt for eleven, hvad der forventes, og hvad følgerne af ikke at tage ansvar og vise en ændring kan blive.

Troværdighed indebærer, at eleven skal lære at skabe overensstemmelse mellem ord og handling. Eleven skal lære at holde en aftale og at blive en person, som andre mennesker kan stole på. I en arbejdssituation er det vigtigt at kunne have tillid til en medarbejders tilstedeværelse og arbejdsindsats.

Eksempel: En elev har meldt sig til en frivillig aftenaktivitet, et restaurantbesøg. Hun har taget aktiv del i at bestemme, hvilken restaurant de skal besøge. Ved tidspunktet for aktivitetens start udebliver hun uden at give besked. Uddannelseskoordinatoren bør i denne situation have en opfølgende samtale så hurtigt som muligt. Samtalen kan handle om, hvordan eleven vil opfattes af andre som en person, man kan stole på, eller som en upålidelig person? Samtalen bør også handle om, hvilke konkrete handlingsalternativer man har, hvis man bliver forhindret i at deltage i noget, man har meldt sig til. Kan man for eksempel ringe og melde fra i god tid, så bordreservationen kan ændres?

Respekt angår, at faglæreren i ord og handling viser, at vedkommende anerkender andre menneskers frie valg. I en arbejdssituation kan det handle om selv i en stresset og presset situation at lytte til, hvad chefen og kollegerne siger, uden at tabe fatningen. Det kan også handle om at forstå, at man ikke nødvendigvis kan tale til sine kolleger på samme måde, som man taler med sine nærmeste venner.

Eksempel: En elev fortæller, at hun føler pres fra alle sider; på arbejdet, fra sine venner, fra sin familie. Hun er stresset, og det føles, som om alt snart vil smuldre. Hun siger, at hun har oplevet dette før. I samtalen med uddannelseskonsulenten fortæller hun, at hun aldrig siger nej til andre. Uanset hvad der

efterspørges af hende, stiller hun op. I vejledningssituationen bliver det centralt at støtte deltageren i at respektere sig selv og sine egne grænser. Uddannelseskonsulenten bør sammen med deltageren finde forskellige strategier og handlingsalternativer for at udvikle deltagerens integritet og selvrespekt.

Samarbejdsvilje handler om, at eleven skal lære at vise hensyn og være hjælpsom over for andre, samt at kunne finde konstruktive løsninger, når der opstår konflikter eller modstridende meninger.

Eksempel: Tre elever i køkkenet får til opgave at stå for forkostens salatbuffe. En elev udtrykker, at han ikke har lyst til at arbejde i grupper, eftersom han allerede ved alt om at lave salatbar. Han vil hellere løse opgaven selv. Faglæreren bør i den situation have en vejledende samtale med eleven, hvor det forklares, at det er en del af opgaven at samarbejde med andre, og hvorfor dette er vigtigt. Faglæreren kan for eksempel drage paralleller til arbejdslivet og de krav, som stilles der. Eleven bør også gøres opmærksom på, hvordan han kan opfattes af andre, når han siger, som han gør. Er det i hans interesse at blive opfattet sådan? Eller kunne han i stedet forestille sig at bruge sin viden til at hjælpe de andre i gruppen? Samtalen skal udformes som en dialog og ikke ud fra en moraliserende tone, hvor læreren siger "nu må du forstå, at ..."

Modtagelighed betyder, at eleven skal få en forståelse for nødvendigheden af at være åben for at kunne lære nyt. I en arbejds-situation handler det om at kunne tage imod en instruktion og handle i overensstemmelse med den, at kunne lytte aktivt og være nysgerrig efter at tilegne sig ny viden.

Eksempel: Faglæreren i værkstedet påkalder sig elevernes

opmærksomhed. Han fortæller, at han vil gennemgå en ny maskine, som er blevet købt ind til værkstedet. En af eleverne viser ingen interesse overhovedet for det, faglæreren siger, men fortsætter med at arbejde med det, han er i gang med. Faglæreren bør i første omgang stille krav om, at eleven forsøger at koncentrere sig og udvise interesse for det, som faglæreren siger. Hvis eleven fortsat er ligeglad, bør læreren have en vejledende samtale med ham, hvor han gøres opmærksom på, hvordan hans manglende interesse opfattes af andre. Eleven kan spørges om, hvad han tror, at det kan betyde på sigt, at han ikke lærer nye maskiner inden for sin branche at kende. Hvad vil han opnå med sin uddannelse i værkstedet? Hvordan tror han, at en chef ser på en person, som ikke er villig til at lære noget nyt, og som ikke følger instruktioner?

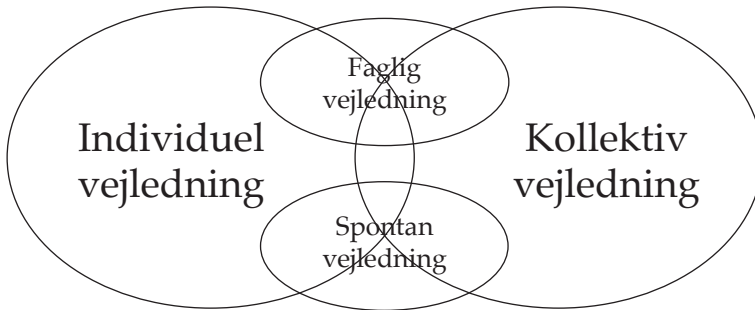
De syv elementer i den sociale handlingskompetence er ikke kompetencer, som erhverves én gang for alle. Tværtimod vil vi hele tiden blive udfordret på vores sociale kompetencer, når vi indtræder i nye sociale fællesskaber eller nye sociale situationer. En person kan som faglærer være både selvbestemmende og selvhjulpen i sin vejledning af unge, mens vedkommende som ny mand på håndboldholdet er for usikker til i det afgørende øjeblik at kaste bolden mod målet. På samme måde kan eleven, som møder velforberedt, laver kreative arbejdsopgaver, og som i det hele taget udviser både selvbestemmelse, selvhjulpenhed og ansvarlighed, være for dominerende og ligeglad med andres meninger og bidrag i gruppearbejdet og dermed mangle både respekt, modtagelighed og samarbejdsvilje. Der vil altid være elementer, der kan styrkes.

I den politiske og uddannelsesmæssige debat forsøger man oftest at gøre styrkelsen af unges præstation i uddannelse og

arbejdsliv til et spørgsmål om faglig dygtighed. Det sker, på trods af at flere forskningsresultater viser, at det ofte er de sociale kompetencer, der er afgørende for succes. Economic Policy Institute (Garcia 2014) har i en såkaldt metaundersøgelse konkluderet, at non-kognitive kompetencer er det vigtigste grundlag for succes i uddannelses- og arbejdsliv. Non-kognitive kompetencer kan defineres som sociale, emotionelle og adfærdsmæssige kompetencer. Det omfatter for eksempel samarbejdsevner, selvdisciplin og pålidelighed. Non-kognitive og kognitive kompetencer interagerer og påvirker hinanden, således at for eksempel udholdenhed er nødvendig for at kunne træne og forbedre læseforståelsen. Forholdet mellem social og faglig læring bør derfor ses som to gensidige størrelser, da formålet er, at mennesket kommer til at kunne indgå i og bidrage til sociale fællesskaber.

Konsekvenspædagogisk vejledning

Konsekvenspædagogisk vejledning handler om at understøtte elever i at overskue og tage ansvar for konsekvenserne af deres handlinger. Vejledningsaktiviteterne på konsekvenspædagogiske institutioner kan inddeles efter fire vejledningsformer, som er velkendt inden for vejledningsforskning og vejledningspraksis. De fire vejledningsformer er: *Individuel vejledning*, *kollektiv vejledning*, *faglig vejledning* og *spontan vejledning*.



De individuelle vejledningssamtaler er et naturligt element i konsekvenspædagogisk vejledningspraksis. I konsekvenspædagogisk optik har vejledning ikke nogen værdi medmindre den åbner for og fører til handlingsalternativer for den enkelte. Det er den enkelte, som efterfølgende skal vide, hvordan han eller hun håndterer en bestemt situation, arbejder med givne vilkår eller handler sig til et bestemt mål. I de konsekvenspædagogiske miljøer er det derfor også utænkeligt, at fælles aktiviteter ikke følges op gennem individuel vejledning.

Grundideen i kollektiv vejledning er, at individet, gennem vejledning sammen med andre, kan opnå nye erfaringer, støtte og stimulering. Det kan være en planlagt gruppevejledning, hvor vejlederen faciliterer en diskussion eller når medarbejderen opsøger eleverne i de fælleskaber, hvor de allerede er tilstede, for eksempel når de spiser frokost eller arbejder. Den enkelte får herved mulighed for at prøve tvivl, holdninger og drømme af i forhold til andre, samtidig med at de kan støtte, opmuntre og sparre med hinanden.

Den faglige vejledning indgår som oftest som en naturlig del af undervisningssituationer, ligesom den mellem undervisningsaktiviteterne kan bruges til at styrke elevens faglige indsats. Det sker blandt andet i opfølgningen, hvor faglære-

ren spørger åbent ind til, hvad han eller eleven kan gøre for at understøtte eleven i at lære noget fagligt. På den måde er det mere rigtigt at sige, at vejledningen her får en faglig karakter. Den eksisterer ikke isoleret som vejledningsform, men sætter sig igennem, når vejledningens omdrejningspunkt er faglig præstation.

Den spontane vejledning passer godt sammen med konsekvenspædagogikken, der på grund af den handlingsorienterede tilgang har stor respekt for det, der sker i situationen. Det kunne være faglæreren, som under kørslen til en udeopgave falder i snak med to elever, der er nervøse for at skulle ud i arbejdslivet. Ved at lægge vægt på det spontane element kan vejlederens evne til at gribe situationen fungere som et strategisk element i vejledningen.

De fire vejledningsformer er ikke fastlåste eller løsrevne størrelser. De kombineres i praksis. En kollektiv vejledningsaktivitet kan være faglig som udgangspunkt, men også tage en spontan drejning, fordi uddannelseskoordinatoren skønner, at situationen kræver det. En uddannelseskoordinator kan igangsætte en gruppedrøftelse om CV og kombinere det med individuelle samtaler undervejs.

Medarbejderne bør overveje, hvordan de fire vejledningsformer bringes i spil. Det er nødvendigt at være opmærksom på, at en enkelt vejledningsform sjældent optræder isoleret. De vil hele tiden gribe ind i hinanden. Så meget desto større grund er der til at være bevidst om, hvordan konsekvenspædagogikken bevidst bringes i spil i forhold til de forskellige former. Hvis faglæreren er bevidst om at fremme de forskellige formers muligheder professionelt, er mulighederne for læring større. Herunder opstilles en oversigt, som medarbejderen bør forholde sig til, når han eller hun gennemfører vejledende samtaler.

	Hvad er det?	Hvor foregår det?	
Individuel vejledning	Individuel vejledning betegner målrettet og struktureret vejledning, hvor alene vejleder og den vejlede arbejder sammen mod et fælles mål.	Fx i overgangssamtaler, i handleplanssamtaler, samtaler om uddannelsesbogen, i forsamtaler og samtaler ved brud	
Kollektiv vejledning	I kollektiv vejledning inkluderes flere elever på en gang. Det kan skabe afgørende relationer, hvor fællesskabet skaber et dynamisk og lettere tilgængeligt læringsmiljø.	Fx i kompetencemøder, i branche 2 møder, fællesmøder og indimellem i tilrettelægning	
Faglig vejledning	Faglig vejledning udmøntes som en understøttelse af den enkelte, så vedkommende i praksis tager ansvar for at tillære sig faglig viden og færdigheder.	Fx ved faglig opfølgning ude på arbejdsområderne, ved handleplanssamtaler, ved tilrettelægning	
Spontan vejledning	Spontan vejledning opstår i en læringsituation, hvor vejlederen griber øjeblikket og bruger det, der sker i situationen, til at fremme læring og udvide den enkeltes handlemuligheder.	Fx i samtaler som opstår i frokostpausen, i bilen på vej ud til en opgave eller når en overgangssamtale pludselig tager en emnemæssig drejning, der er vigtig	

	<p>Sådan bliver det konsekvenspædagogisk</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Brug vil-kan-skal-modellen som udgangspunkt for vejledningen • Hold fokus på formålet med samtalen, og vær fremtidsrettet • Lav klare, tydelige og realistiske delmål og aftaler • Aftal, hvad der er elevens ansvar, og hvad der er vejlederens • Følg op på delmål og aftaler
	<ul style="list-style-type: none"> • Faciliter og inddrag elevernes erfaringer og synspunkter • Vær tilgængelig og til stede, der hvor eleverne er • Gør vejledningen relevant for alle • Tilskynd eleverne til selv at komme med handlingsalternativer • Afslut med en konklusion, og lav individuelle – ikke fælles – aftaler
	<ul style="list-style-type: none"> • Opstil realistiske mål for eleven • Hold fokus på elevens handling • Overtag ikke elevens ansvar • Giv eleven rum til refleksion • Lav tydelige aftaler og opfølgning
	<ul style="list-style-type: none"> • Spontan vejledning foregår ofte i forbindelse med en anden praksis • Grib situationen, og tag udgangspunkt i konkrete handlinger • Lyt til dem, du vejleder, og vær opmærksom på, hvad situationen tilbyder af vejledningsmuligheder • Tag vejledningssamtaler, når behovet opstår, selv om du ikke har forberedt dig • Vær beslutsom i de øjeblikke, hvor eleven viser tegn på forandring

Metoder i samtalen

For at understøtte den konsekvenspædagogiske praksis er der i tilknytning til konsekvenspædagogikken udviklet fire metoder eller samtalegreb, som faglærer, uddannelseskoordinatorer og uddannelseskonsulenter kan anvende for at støtte eleven i sin læringsproces. Ikke alle konsekvenspædagogiske institutioner arbejder struktureret med metoderne. Det skyldes ikke mindst frygten for, at en ureflekteret brug af metoderne vil teknificere pædagogikken og modarbejde det menneskesyn, som egentlig er grundstenen i konsekvenspædagogisk vejledning.

Metoderne er dog udviklet for at understøtte den enkeltes refleksion over egne handlingers betydning for sig selv og andre. Metoderne er:

1) Konsekvensorientering, der er udformet som en dialog om fremtiden, 2) konfrontation, konflikt, forandring, der handler om at give den enkelte modbilleder på opfattelsen af deres egen fremtoning, 3) appel, anmodning, påbud, der mere målrettet understøtter en forandringsproces over tid, og 4) konsekvenspåpegning, der her og nu skal skabe en forandring. I vejledningssammenhæng anvendes metoderne som *samtalegreb*, der sigter mod at skabe pædagogiske processer, der understøtter eleven i at flytte sig fra et sted til et andet. De har til formål at udvikle den enkeltes sociale handlingskompetence og vedkommendes forståelse for omgivelsernes forventninger og krav.

Eftersom konsekvenspædagogikken i så høj grad er forbundet med at fremme social læring, må de metoder, som understøtter arbejdet, fungere i overensstemmelse med gængse

forventninger til socialt samspil mellem mennesker. Metoderne tager udgangspunkt i dialog og samtale, der skal fremme den enkeltes refleksion og overvejelser vedrørende konsekvenserne af hans eller hendes bidrag til fællesskabet. De metodiske greb har hver deres styrker og svagheder, hvilket faglæreren bør være bevidst om.

Konsekvensorientering: Hvis vi i dagligdagen spørger andre til råds om, hvad vi skal gøre i en situation, vil vi forvente, at de indgår i en dialog med os om, hvilke følger forskellige handlingsalternativer kan tænkes at have. På samme måde er konsekvensorienteringen i konsekvenspædagogikken en dialog, der handler om at overveje, hvad der vil ske, hvis et bestemt handlingsmønster fortsættes, og hvad handlingsalternativerne kunne være, hvis en anden følge ønskes. Her handler det om at invitere elevens livsverden ind i samtalen, så man sammen bliver klogere på, hvad eleven *vil, kan og skal*. Det handler om helt konkret at overveje, hvad kortsigtede og langsigtede konsekvenser af et handlingsmønster vil være. På den måde bliver samtalen konkret, relevant og handlingsrettet.

Konfrontation, konflikt, forandring: Hvis vi har indtryk af, at en anden har svært ved at se, hvordan hans eller hendes handlinger påvirker andre, eller har en forvrænget selvopfattelse, vil det være naturligt at konfrontere ham eller hende med et modbillede. Håbet er at sætte gang i en indre konflikt, der måske fører til forandring. Et eksempel kunne være en elev, der ikke er aktiv i samarbejdet med andre og giver udtryk for, at han føler sig fagligt inkompetent. Faglæreren konfronterer eleven ved at spørge, om han er klar over, at han i individuelle opgaver arbejder i både højt tempo og med høj kvalitet, så hvorfor skulle

han ikke kunne vise dette i et samarbejde med andre? Det er ikke sikkert, men forhåbentlig giver konfrontationen anledning til, at eleven med styrket selvbillede kan bidrage til arbejdet i gruppen. Her handler det om at udfordre elevens livsverden og det heri indbyggede selvbillede. Konfrontation bygger altså på, at faglæreren konstaterer en handlingsform, som vedkommende ønsker at gøre den enkelte elev opmærksom på. I stedet for at irettesætte eller dømme eleven giver faglæreren en konstatering, i håb om at det vil lede til en indre konflikt i eleven og føre til forandring.

Appel, anmodning, påbud: Hvis nogen overskrider grænserne for, hvad der inden for et givent fællesskab er socialt accepteret, vil toneangivende medlemmer formentlig appellere til en handlingsændring og ved manglende ændring påpege, hvad konsekvensen vil være, hvis handlingen gentages. Med andre ord vil man på systemets vegne henstille til en ændring i væremåde. Et eksempel kan være en elev, der flere gange har rykket utålmodigt rundt på stolen og været ukoncentreret i forbindelse med fælles planlægning og information. Faglæreren tager derfor en samtale med eleven, hvor han med reference til situationen appellerer til eleven om at ændre handlingsmønster.

Målet er at igangsætte en proces, der over tid kan tilskynde eleven til at handle anderledes. Hvis der ikke umiddelbart forekommer ændringer i elevens væremåde, vil eleven blive anmodet om at handle som aftalt. Fortsætter det herefter, vil eleven blive påbudt at handle anderledes med et klart budskab om, at han, hvis han fortsætter, også vælger en bestemt konsekvens (for eksempel en afskedigelse eller en udelukkelse fra undervisningen). Når der til at starte med appelleres, er det i respekt for, at den enkelte altid selv er styrende for, hvad han eller hun

vil, men at det eksisterende handlingsmønster er uforeneligt med normerne inden for fællesskabet. I denne metode er der indbygget en respekt for, at læring sker over tid, og at handlingsændringer ikke forårsages af en enkelt samtale alene. Derfor anskues starten og opfølgningen som en understøttelse af en læringsproces over tid.

Konsekvenspåpegning: Hvis en konsekvensorienteret dialog ikke følges op med de aftalte handlingsændringer, vil det være naturligt at følge op med en påpegning af, hvilke følger det vil have, hvis handlingen gentages. Det kan for eksempel handle om en elev, der efter en konsekvensorienteret dialog har lovet at tale respektfuldt og formelt i forbindelse med arbejdsopgaven. Alligevel vælger eleven kort efter at kalde faglæreren "en magtsky luder". Faglæreren meddeler på tomandshånd eleven, at hvis han én gang til taler på en lignende måde, så vælger han også værkstedet fra. Der behøver ikke at være gået en konsekvensorientering forud for konsekvenspåpegningen, for elever kan i nogle tilfælde udfordre systemet så meget, at en handlingsændring for det sociale samspils skyld er påkrævet med det samme. Endnu tydeligere end i appellen handler dette om, på systemets vegne, at tydeliggøre forventninger til elevens måde at fremtræde på over for andre.

Metoderne er i udgangspunktet tænkt som understøttende samtalegreb for vejledningen og ikke som alternativer til vejledning. Det betyder, at metoderne bruges som værktøjer, der kan kvalificere vejledningen, uanset om det omhandler social eller faglig udvikling. Af samme grund er det ikke forudsat, at man i en vejledningsseance alene holder sig til en enkelt metode. For eksempel kan en vejledende samtale sagtens starte

med en konfrontation og efterfølgende gå over i en konsekvensorientering. Det handler om, at vejlederen lytter og er opmærksom på, hvad der er på spil i situationen. Metoderne er kun gavnlige, hvis de bruges med øje for at styrke den enkeltes håndtering af sin frihed. De skal understøtte vedkommende i bevidst at vælge, kunne og gøre.

Litteraturliste

Bay, Jens (2005): *Konsekvenspædagogik*. Borgen

Bay, Jens (2010): *Den vejledende samtale*. TAMU

García, Emma (2014): *The Need to Address Noncognitive Skills in the Education Policy Agenda*, Economic Policy Institute

Honneth, Axel (2003): *Behov for anerkendelse*, Hans Rietzels Forlag

Hume, David (1999): *An Enquiry Concerning Human Understanding*. Oxford University Press

Sartre, Jean-Paul (2002): *Eksistentialismen er en humanisme*. Hans Rietzels Forlag

Introduktion til konsekvenspædagogik giver dig en letlæselig indføring i, hvad konsekvenspædagogik er og hvordan man anvender den i praksis.

Kort fortalt er konsekvenspædagogik en praksisbaseret pædagogik med rødder i eksistensfilosofien. Udgangspunktet er at opbygge sociale og faglige kompetencer hos eleven, så han eller hun bliver bedre rustet til at overskue og tage ansvar for konsekvenserne af sine handlinger.

Introduktionen er relevant for medarbejdere i konsekvenspædagogiske institutioner, studerende, vejledere, praktikere, forskere eller andre, som ønsker at vide, hvad konsekvenspædagogikken er og hvordan man anvender den.

