

Om konsekvenspedagogikkens eksistensielle filosofiske grunnlag

Tor Freyr

Høgskolen i Østfold, Norge

SAMMENDRAG

Konsekvenspedagogikk er en humanistisk pedagogikk, utviklet av filosofen Jens Bay i samarbeid med pedagogen Bodil Glad, som innlemmer konsekvenstenkning innenfor et eksistensielle filosofisk rammeverk med det formål å se faglig og sosial læring i sammenheng. Konsekvenspedagogikken er en alternativ tilnærming til spesialpedagogikk, men anvendes også allmennpedagogisk for å fremme sosial handlingskompetanse. Til tross for at konsekvenspedagogiske virksomheter kan vise til gode resultater, er konsekvenspedagogikken relativt lite kjent i teoretiske, akademiske miljøer og blir dessuten ofte misforstått eller forvekslet med atferdspedagogikk. En forklaring på dette kan være at begrepet konsekvens har flere leksikale betydninger. I denne artikkelen tar jeg for meg konsekvenspedagogikkens eksistensielle filosofiske idégrunnlag med spesiell vekt på det filosofiske begrepet diskontinuitet og påstanden om at læring skjer plutselig og i sprang. Mens diskontinuitet er et viktig begrep i eksistensielle pedagogikk, blir det ofte oversett eller underkommunisert i den konsekvenspedagogiske faglitteraturen. Jeg starter med å tegne opp konsekvenspedagogikkens eksistensielle filosofiske grunn, før jeg foretar en kritisk gjennomgang av konsekvensbegrepet. Jeg vender meg deretter til begrepet diskontinuitet som jeg argumenter for at er en nøkkel til å forstå konsekvenspedagogikkens utvikling og praksis.

Nøkkelord: *Bollnow; diskontinuitet; Jens Bay; konsekvenspedagogikk; sosial handlingskompetanse*

Mottatt: Februar, 2021; Godkjent: Juli, 2021; Publisert: September, 2021

ABSTRACT

Existential philosophy grounding consequence pedagogy

Consequence pedagogy is a humanistic pedagogy, developed by Jens Bay and Bodil Glad, that incorporates consequence thinking within a framework of existential philosophy to promote occupational and social learning. While consequence pedagogy is an alternative approach in special education, it is also applied within general education to promote social action competence. Despite showing good results, consequence pedagogy has gained relatively little attention in academic circles, and is, moreover, often misconstrued or confused with behavioral pedagogy. An explanation for the latter can be that the term consequence has several lexical meanings. In this article, I address the issue of existential philosophy grounding consequence pedagogy with special attention to the philosophical concept of discontinuity and the claim that learning happens suddenly and in leaps.

Korrespondanse: Tor Freyr, e-post: tor.freyr@hiof.no

© 2021 Tor Freyr. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Tor Freyr. «Om konsekvenspedagogikkens eksistensielle filosofiske grunnlag» Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Vol. 7, 2021, pp. 335–346. <http://dx.doi.org/10.23865/nupk.v7.3010>

While the concept of discontinuity is an important issue in existentialist educational philosophy generally, its importance has not been properly recognised or adequately addressed in the literature on consequence pedagogy. First I outline how existential philosophy grounds consequence pedagogy, before I critically review the term consequence. Finally I turn to discuss the concept of discontinuity that I argue is key to the development and practice of consequence pedagogy.

Keywords: *Bollnow; consequence pedagogy; discontinuity; Jens Bay; social learning*

Innledning

[H]os alle mennesker er et latent behov for at opnå den anerkendelse, som er en følge af, at man af andre bliver betragtet som et sundt og normalt menneske med et ansvar for sin egen være-måde. (Bay, 2005, s. 47)

Konsekvenspedagogikken er en humanistisk pedagogikk som innlemmer konsekvens-tenkning innenfor et eksistensfilosofisk rammeverk.¹ Den tar utgangspunkt i at alle mennesker ikke bare har en plikt – men fremfor alt en rett – til å ta ansvar for sine handlinger (Bay, 1982, s. 7). Formålet er sosial læring og utvikling gjennom det å bevisstgjøre barn, unge og unge voksne om egen frihet og den enkeltes ansvar for handlingsvalg, både overfor seg selv og andre. Konsekvenspedagogikken ble utviklet av filosofen Jens Bay i samarbeid med pedagogen Bodil Glad, og ble først praktisert ved Træningsskolen for unge i Danmark. Bay regnes som teoretikeren og teorigrunnleggeren, da det var han som skriftliggjorde konsekvenspedagogikken (Halvorsen, 2017, s. 290). Konsekvenspedagogikk vokser frem fra en kritikk av psykiatrien og psykologiens ofte historisk sett sterke innflytelse på det spesialpedagogiske feltet, spesielt når det kommer til hjelpetilbud til unge med sterkt avvikende og antisosiale handlingsmønstre. Den tar mål av seg til å være et alternativ innenfor det spesialpedagogiske fagområdet, i tillegg til at konsekvenspedagogikk i dag også anvendes allmennpedagogisk for å fremme sosial handlingskompetanse hos barn, unge og unge voksne og forhindre tilpasningsvansker.²

Til tross for at konsekvenspedagogikk har vært et studium ved Høgskolen i Østfold siden 2000 og blir fremhevet som en eksistensialistisk pedagogisk retning med svært overbevisende praksis og gode resultater (Halvorsen, 2017), er fagområdet relativt lite kjent og synliggjort utenfor det konsekvenspedagogiske fagmiljøet. Det at begrepet *konsekvens* har flere leksikale betydninger, kan være noe av forklaringen på hvorfor konsekvenspedagogikken ofte later til å være gjenstand for misforståelser og gjerne forveksles med en form for atferdspedagogikk eller atferdskorrigerende program

¹ Det eksistensfilosofiske grunnlag fremheves i definisjonen av konsekvenspedagogikk i *Psykologisk-pædagogisk ordbog*: «konsekvenspædagogik med afsæt i eksistentialismens ideer om hver enkelt persons ansvar for egne handlinger og deres konsekvenser gives det enkelte menneske den fulde frihed til at vælge og ændre egne handlinger og deres konsekvenser» (Hansen et al., 2006, s. 246).

² Konsekvenspedagogikken anvendes i en nordisk kontekst. Konsekvenspedagogisk Forum fører oversikt over virksomheter som anvender konsekvenspedagogikk aktivt (<http://konsekvenspedagogisk-forum.no/>).

(Knutsen, u.å.; Lillevolden, 2003). Fagområdet har dessuten primært blitt videreutviklet i praksis og har i liten grad blitt videre teoretisert i en akademisk kontekst.

Med denne artikkelen vil jeg løfte frem et filosofisk begrep – diskontinuitet, som jeg argumenterer for at har en særlig fremtredende stilling i konsekvenspedagogikken. Det var filosofen og pedagogen Otto F. Bollnow som først fortolket begrepet diskontinuitet i et eksistensfilosofisk perspektiv og som hevdes å være den som mest dyptpløyende har tenkt gjennom forholdet mellom pedagogikk og eksistensfilosofi (Myhre, 1959, s. 258). Til tross for at Bollnow er en eksistensfilosof som Bay (2005, s. 194) hevder i særlig grad å ha hentet inspirasjon fra, er Bollnow og hans teori om diskontinuitet i konsekvenspedagogikkens teorigrunnlag underkommunisert og underteoretisert av kommentatorer – så vel som av Bay selv.

I denne artikkelen viser jeg til utdrag fra Bays hovedverk *Avvikerne og ansvaret* fra 1982 og *Konsekvenspedagogikk* fra 2005, men også til hans mindre kjente tekster til internt bruk, når jeg argumenterer for at Bollnows relevans for konsekvenspedagogikk er underkommunisert. Jeg begynner innledningsvis med å fremskrive konsekvenspedagogikkens eksistensfilosofiske grunnlag, før jeg går kritisk gjennom begrepet *konsekvens*. Jeg skifter deretter fokus til begrepet diskontinuitet, når jeg vender meg til Bollnow for å tydeliggjøre hans betydning for teorigrunnlaget og utviklingen av de konsekvenspedagogiske metodene.

Eksistensfilosofisk grunnlag

Eksistensfilosofi beskrives gjerne som en bevegelse som omfatter et mangfold ulike og til dels motstridene filosofier, som også eksistensialismen inngår i (Wahl, 1959/2019). Termen eksistensialisme brukes som regel om filosofien til Jean-Paul Sartre og kretsen rundt ham, mens eksistensfilosofi brukes mer generelt som en sekkebetegnelse (Olseth, 2019).³ Selv om det er Søren Kierkegaard og Friedrich Nietzsche som anses som eksistensfilosofiens moderne opphavspersoner, kan eksistensfilosofiens røtter spores helt tilbake til Sokrates og den antikken filosofiske tradisjonen der filosofi ble betraktet som en måte å leve på (Cerbone, 2015; Flynn, 2006; Wahl, 1959/2019).⁴ Sammen med særlig Simone de Beauvoir, Maurice Merleau-Ponty og Albert Camus, er det allikevel Sartre som gjorde eksistensfilosofien generelt, og eksistensialismen spesielt, til del av en større kulturbevegelse, der også blant andre Henrik Ibsen og Knut Hamsun retrospektivt anses som viktige bidragsytere (Crowell, 2017). Det kan også nevnes at filosofen Martin Heidegger regnes som en viktig stemme innenfor eksistensfilosofien.

³ Jeg benytter begrepet eksistensfilosofi fremfor eksistensialisme fordi flere av filosofene – som for eksempel Heidegger og Jaspers – nektet å bli kalt eksistensialister. Selv er heller ikke Bay opptatt av et strengt skille mellom eksistensfilosofi og eksistensialisme, og omtaler for eksempel Sartres filosofi som både eksistensfilosofi og eksistensialisme.

⁴ For idéen om filosofi som en måte å leve på hos Sokrates og i den antikke filosofiske tradisjonen generelt, se Hadot (1995) og Cooper (2012). Se dessuten Urstad og Freyr (2011).

Felles for de fleste av disse er at de har eksistens som hovedtema og tilslutter seg det filosofen John Haugeland (1998) omtaler som *eksistensielt engasjement* – overbevisningen om at mennesket har individuell frihet til å ta ansvar for de normene og ferdighetene vi alle nyttiggjør oss av for å klare oss gjennom livet (s. 2). I oppslagsbøker henvises det gjerne til Sartre og slagordet *eksistens forut for essens* for å beskrive eksistensfilosofi (Tranøy, 2018). Slagordet uttrykker overbevisningen om at mennesket eksistens ikke er gitt på forhånd, men at hver enkelt av oss skaper vår eksistens gjennom vår livsførsel i kraft av de valgene vi tar.⁵ Et eksistensielt engasjement gjenspeiler derfor nettopp dette slagordet (Crowell, 2012).

Bay utvikler konsekvenspedagogikken innenfor dette eksistensfilosofiske rammeverket, der han tilkjenner Sartres eksistensfilosofi status som den primære referansen. Den viktigste begrunnelsen for en slik opphøyet status er at Sartres filosofi ifølge Bay (2005) «uttrykker en modstand mod de videnskabelige teorier, hvor mennesket betragtes som et offer for psykologiske, biologiske og samfundsmæssige kræfter, som det ikke har indflydelse på» (s. 99). Konsekvenspedagogikk har nettopp som mål å bevisstgjøre barn, unge og unge voksne om egen frihet og den enkeltes ansvar for handlingsvalg både overfor seg selv og andre. I forordet til Bays (1982) bok *Avvikerne og ansvaret* peker da også pedagogen Mosse Jørgensen på at handlingsbegrepet er bakt inn i konsekvenspedagogikkens menneskesyn: «Hans [Bays] filosofi – som også er hans menneskesyn – kan uttrykkes enkelt: Mennesket *er* sine handlinger. Alle har ikke bare en plikt, men fremfor alt rett til å ta ansvar for dem» (s. 7). Bays filosofiske utgangspunkt – eller menneskesyn, som Jørgensen kaller det – reflekterer Sartres (1993) påstand i *Eksistensialisme er humanisme* at menneskets absolutte frihet samtidig medfører at mennesket står ansvarlig for alt det gjør.⁶ Nå er Sartres frihetsfilosofi omdiskutert, men kort oppsummert handler den om at mennesket uopphørlig befinner seg i valgsituasjoner som til enhver tid bestemmer hvem det er (Winther, 2018). Mennesket er ifølge Sartre ansvarlig for alle handlingsvalg, også i de situasjoner det ikke har skapt selv (Østerberg, 2005).

Dette er også Bays (1982) utgangspunkt, når han slår fast at konsekvenspedagogikken sikter mot å frigjøre og ansvarliggjøre. Konsekvenspedagogikken har således ikke til hensikt å *påtvinge* barn, unge eller unge voksne et handlingsmønster, men å lære dem å velge (s. 53). Handlingsvalg er opp til en selv, men en lærer å bli sine valg bevisste og samtidig kunne ta ansvar for sine handlingsvalg – og da også i situasjoner en altså selv ikke har skapt (Bay, 1982, s. 48–49). Der Sartre og eksistensfilosofier generelt er opptatt av å diskutere *eksistensfilosofiske* implikasjoner, fokuserer imidlertid Bay (2005) på *eksistenspedagogiske* implikasjoner ved å vende diskusjonen mot handlingens konsekvenser:

⁵ Thomas R. Flynn (2006) forklarer slagordet som følger: «What you are (your essence) is the result of your choices (your existence) rather than the reverse. Essence is not destiny. You are what you make yourself to be» (s. 8).

⁶ Bay (2005) viser spesielt til Sartres bok *Eksistensialisme er humanisme*.

Pædagogiseringen af eksistensielle filosofien kommer tydeligst til uttrykk ved, at der i [konsekvens]pedagogikkens holdning og den metodiske praksis legges den samme vekt på friheten, valget og handlingen som i Sartres eksistensielle filosofi. Den konsekvenspedagogiske tenkning adskiller seg dog ved at legge større vekt på handlingens konsekvenser for mennesket selv og for andre, end den eksistensielle filosofi gjør. Hos Sartre og andre eksistensielle filosofer har valget og handlingen en mere fremtrædende plass end konsekvensene av handlinger har. (s. 101)

Som Sartre, vektlegger også Bay frihet, valg og handling, men til forskjell fra førstnevnte, og eksistensielle filosofer generelt, retter altså Bay søkelyset primært mot valget og spesielt handlingens *konsekvenser*. Dersom man ikke har lært å velge er friheten til å velge, slik Bay (1982) ser det, forges i at det å bli ansvarliggjort kan oppleves som tilfeldig straff (s. 57). Slik ser en hvordan det å lære seg å velge er *eksistensielt* nødvendig for Bay og at han, ut fra dette, setter som mål at konsekvenspedagogikken skal bidra til en utvikling som gjør individet i stand til å treffe egne avgjørelser (Bay, 1982, s. 9). Valg og handlinger får konsekvenser for både en selv og andre, og for Bay er det et (spesial)pedagogisk og eksistensielt anliggende at den enkelte lærer seg å bli sine valg og handlinger bevisste og samtidig ta ansvar for dem.

Handlingers konsekvenser

Til tross for konsekvenspedagogikkens eksistensielle forankring, og at den tydelig fremheves som en eksistensiell pedagogisk retning av Terje Halvorsen (2017), forveksles den allikevel med atferdspedagogikk (Knutsen, u.å.; Lillevolden, 2003). Atferdspedagogikk er en psykologisk begrunnet arbeidsmetode med røtter i fysiologen Ivan Pavlov og psykologen James B. Watsons arbeid med atferdsendring. Den hevder at problematferd kan forebygges og løses gjennom belønningssystem som forsterker ønsket atferd. I boken *Atferdspedagogikk i teori og praksis* skiller Terje Ogden (1987) mellom positive og negative forsterkere, der han definerer positive forsterkere som «en konsekvens som øker sannsynligheten for at ønsket respons (atferd) vil gjenta seg» (s. 167). Ordet konsekvens knyttes her til en arbeidsmetode der lærerne «systematisk og konsekvent» benytter ulike former for ytre stimuli for å fremme atferdsendring (s. 196). Ifølge Bay (2005) er dette imidlertid en arbeidsmetode som står i motsetningsforhold til konsekvenspedagogikk (s. 171), og man kan spørre seg hvordan man innenfor konsekvenspedagogikken kan fremme frihet og det å lære seg å velge som veien til sosial læring og utvikling, når ordet konsekvens i andre pedagogiske sammenhenger knyttes til at lærerne reagerer systematisk og konsekvent med å forsterke ønsket atferd hos elevene.

Ordet konsekvens har i hovedsak to betydninger.⁷ Den ene er 'følge' eller 'logisk slutning'. Konsekvens betyr her en logisk eller uunngåelig følge av en handling eller omstendighet. Bruken kan for eksempel illustreres med følgende setninger: «[D]et

⁷ Dette gjelder dansk så vel som norsk («Konsekvens», u.å.).

som blir vedtatt på Stortinget får konsekvenser for borgerne» og «ja mine herrer kan selv dra konsekvenserne».⁸ Uttrykket «ta konsekvensene» er her en bibetydning, som viser til det å vedkjenne seg ansvaret for noe man har sagt eller gjort, og deretter å handle ut fra det.⁹ Det er et uttalt mål i konsekvenspedagogikken at elever skal lære seg å forvalte sin frihet og ta ansvar for sine handlinger. Det skjer ved at elevene lærer seg å bli seg bevisste handlingenes konsekvenser for seg selv og andre – både tilsiktede og utilsiktede. Det er i denne første betydningen – ‘følge’ eller ‘logisk slutning’ som også viser til det å vedkjenne seg ansvaret for noe man har sagt eller gjort og handle ut fra det – at ordet konsekvens brukes i konsekvenspedagogikk.

Den andre betydningen er ‘følgeriktighet’ eller ‘det å være konsekvent’. Her betyr konsekvens det å følge den samme fremgangsmåten ved hvert tilfelle og at det gjennomgående er samsvar mellom prinsipp og handling. Her kan bruken for eksempel illustreres med følgende setninger: «Platons lov-regel ... er vel makeløs i sin konsekvens og gjennomførthet» og «hun drev sine unge tropper med hardhet og konsekvens» («Konsekvens», 2021). Det er i denne andre betydningen at ordet konsekvens brukes, når man i atferdspedagogikken beskriver en arbeidsmetode der lærerne reagerer systematisk og konsekvent med å forsterke ønsket atferd hos elevene. Når det kommer til konsekvenspedagogikken, advarer imidlertid Bay mot å benytte ordet konsekvens i denne betydningen i oppdragelsesformål generelt og understreker at denne bruken ofte kan være uforenlig med det ovennevnte målet i konsekvenspedagogikken. Bay (1982) begrunner dette på to måter: På den ene siden kan det å være konsekvent tvinge læreren til å opprettholde et nei, til tross for at eleven argumenterer godt for seg og et ja samtidig er formålstjenlig (s. 44). På den andre siden impliserer det å være konsekvent en form for kontinuitet, når det kommer til elevens handlingsmønster. I konsekvenspedagogikken handler det heller om å legge til rette for at eleven skal kunne bryte med tidligere handlingsmønstre (s. 45). Denne siste innvendingen relaterer til konsekvenspedagogikkens vektlegging av diskontinuitet, som jeg går nærmere inn på under.

Bollnow om diskontinuerlige læringsprosesser

Eksistensfilosofer har historisk vist liten interesse for pedagogiske spørsmål. Både Kierkegaard og Nietzsche har skrevet lite, om noe, om pedagogikk. Det samme gjelder også for Sartre.¹⁰ I dette utgjør imidlertid filosofene Martin Buber og

⁸ Eksemplene er hentet fra *Det norske akademis ordbok* («Konsekvens», 2021).

⁹ Følgende setninger er eksempler på denne bibetydningen: «Ta de konsekvensene som måtte komme, de gode såvel som de mindre gode» og «jeg tar konsekvensene av mine egne handlinger» («Konsekvens», 2021).

¹⁰ Nietzsche, Ortega y Gasset og Jaspers diskuterer utdanning i henholdsvis *Anti-education*, *Mission of the University* og *The idea of the University*, men det kan argumenteres for at ingen av dem fant et konkret grunnlag for en eksistensialistisk pedagogikk (Baker, 1966).

Bollnow unntak (Baker, 1966; Myhre, 1969).¹¹ Buber er spesielt kjent for sin dialogiske eksistensielle filosofi og det eksistensielle skillet han setter mellom *jeg-du*-forhold og *jeg-det*-forhold. Han har en sentral plass innenfor eksistensialistisk pedagogikk fordi han gjør *elev-lærer*-relasjonen til en del av sin dialogfilosofi.¹² Uten å eksplisitt henviser til Buber i sine publikasjoner diskuterer allikevel Bay Bubers *jeg-du*-forhold.¹³ I et intervju med sosiologen Yngve Hammerlin peker Bay dessuten på Buber som en betydningsfull eksistensiell filosof og fremhever at *jeg-du*-forholdet står sentralt i konsekvenspedagogikken (Hammerlin & Bay, 1997, s. 20). I det kommende vil jeg imidlertid la en videre undersøkelse av Bubers plass i konsekvenspedagogikken ligge,¹⁴ da mitt hovedanliggende i det følgende altså er begrepet diskontinuitet og Bollnows plass i konsekvenspedagogikkens teorigrunnlag. Så har det da også blitt hevdet at Bollnow er den som mest dyptpløyende har tenkt rundt forholdet mellom pedagogikk og eksistensiell filosofi (Myhre, 1959, s. 258).

Bollnow var påvirket av filosofen Wilhelm Diltheys livsfilosofi og studerte under Heidegger. Fra 1953 var han professor i Tübingen. Han var særlig opptatt av filosofisk antropologi, og i boken *Eksistensiell filosofi og pedagogikk* fra 1959, som kom i norsk oversettelse i 1969, undersøker han nettopp pedagogikkens antropologiske grunnlag med utgangspunkt i eksistensiell filosofi. Det er også her han utvikler sin teori om diskontinuerlige læringsprosesser. Selv om boken ble utgitt på slutten av 1950-tallet står Bollnows teori om diskontinuerlige oppdragsformer fremdeles sentralt i eksistensialistisk pedagogikk (Sæther, 2015, s. 186).¹⁵

Ifølge Bollnow (1959/1969) finnes det to hovedoppfatninger av oppdragelse i det han ser som den «tradisjonelle» pedagogikken – en mekanisk og en organisk. Han omtaler den første som mekanisk, fordi man her tenker seg at individet oppdras gjennom ytre påvirkning, slik håndverkeren former sitt materiale (s. 21). Den andre hovedoppfatningen omtaler han som organisk, fordi den tar utgangspunkt i at mennesket ikke bør formes utenfra (s. 21). Her forestiller man seg i stedet at individet vokser frem innenfra og at oppdragerens rolle derfor er å la barnet få utvikle seg naturlig (s. 22). Begge disse bygger ifølge Bollnow imidlertid på en felles antropologisk forutsetning om at mennesket er plastisk og lar seg forme, og de har til felles en forestilling om at oppdragelsen er «en kontinuerlig oppbyggings- eller utviklingsprosess» (s. 23). Slik Bollnow ser det er disse to hovedoppfatningene innen den «tradisjonelle»

¹¹ Bollnow (1959/1969) bygger på Buber i sin diskusjon av møte-begrepet. Se Wivestad (1992) og Myhre (1992) for oppklarende bemerkninger.

¹² Buber (1947/2002) diskuterer *elev-lærer*-relasjonen i kapittelet om pedagogikk i *Between man and man*.

¹³ Buber er ikke oppført i navnerregisteret eller litteraturlistene i Bays hovedverk. Bay henviser likevel til Bubers skillet mellom *jeg-du*- og *jeg-det*-forhold, som han diskuterer i termer av et *du-jeg*-forhold, som også er oppslagsordet i Bays (1997) pedagogiske register.

¹⁴ Se Siggstødt (2012) for en anvendelse av Bubers *jeg-du*-forhold i en konsekvenspedagogisk kontekst.

¹⁵ Bollnow ser dessuten ut til å ha vunnet ny interesse i andre norske pedagogiske fagmiljø (Varkøy, 2017).

pedagogikken en *kontinuitetens pedagogikk* fordi begge forutsetter at oppdragelsens mål – dannelsen – er et resultat av en kontinuerlig og gradvis fullkommengjørelse.

Ut fra Bollnows syn på eksistensfilosofien som en filosofi som benekter kontinuitet på det eksistensielle planet, spør han hva pedagogikken kan lære av eksistensfilosofien. Ifølge Bollnow hviler eksistensfilosofien på en antropologisk forutsetning om at menneskets eksistens bare realiserer seg i øyeblikk i en gitt situasjon, og med dette mener han at eksistensfilosofien kan gi grunnlag for en ny forståelse av oppdragelse – det han omtaler som en *diskontinuitetens pedagogikk*. I dette sees fremgang som noe som finner sted i øyeblikkets inspirasjon og noe som skjer i «enkelstående oppsving» (Bollnow, 1959/1969, s. 20). Han fremhever spesielt betydningen av kriser for det enkelte individs utvikling. Overgang til nye livsforhold kan føre til krise, og Bollnow peker på sykdomskriser, modningskriser, ekteskapskriser og lignende som eksempler (s. 33). En krise dreier seg ifølge Bollnow om en forstyrrelse i livsløpet som kommer plutselig og med uvanlig intensitet slik at «livet synes å stå på spill så lenge krisen varer» (s. 34). Enhver krise innebærer imidlertid risiko som gir mulighet for vekst eller fall, og Bollnow advarer mot at pedagoger prøver å fremkalle eller å styre den (s. 43). Bollnow identifiserer innsikt som et fenomen som har karakter av krise, som et plutselig brudd med en kontinuerlig utvikling. Virkelig innsikt er således ikke noe som vinnes skritt for skritt, men kommer som et slag som plutselig slår ned i en – det Bollnow beskriver som «aha-opplevelser» i det at virkelig innsikt skjer i sprang (1959/1969, s. 43). Denne opplevelsen av at noe uventet slår ned i en som et lyn og erstatter en tidligere oppfatning med ny innsikt, er ifølge Bollnow en form for vekkelse som kan spores tilbake til Sokrates' filosofiske praksis og kunsten i å bringe frem det som ligger latent i et annet menneske gjennom tålmodig utspørring (s. 47). Vekkelsen kan forklares som en prosess der mennesket med en viss grad av voldsomhet rives ut av en tilstand det har stagnert i (s. 56). Det å bidra til å fremkalle slike diskontinuerlige prosesser innebærer slik, ifølge Bollnow, et vågespill som er forbundet med potensiale for nederlag og fiasko (s. 146).

Det skal her legges til at Bollnow ser på diskontinuitetens pedagogikk som et supplement til den «tradisjonelle» pedagogikken og viser her til naturvitenskapen:

Muligheten av å oppfatte oppdragelsen som en diskontinuerlig prosess synes å finne en viss støtte i moderne naturvitenskap. I denne er jo den gamle («klassiske») oppfatning at naturen ikke gjør noen sprang, oppgitt til fordel for en diskontinuerlig (kvantemessig) oppfatning av de mikro-fysiske prosesser. (Bollnow, 1959/1969, s. 24)

Som oppdragelsesform hevder Bollnow at diskontinuitetens pedagogikk allerede eksisterer som fenomen, og viser til *formaningen* som det kanskje mest brukte tilfellet. Ifølge Bollnow er formaningen nært beslektet med vekkelse i form av et tilrop, som når «læreren formaner eleven som har drømt seg bort: Følg med i undervisningen!» (1959/1969, s. 65). Påminnelse, befaling, appell og preken, samt rådgiving og møte, er andre slike oppdragelsesformer. Dette er alle oppdragelsesformer som ifølge

Bollnow står i en slags skyggetilværelse i periferien av den «tradisjonelle» pedagogikken, men som altså forutsetter at kontinuiteten stadig brytes og at innsikt og læring skjer i sprang.

Bay om diskontinuerlige læringsprosesser

Ifølge Bay (2005) var den største utfordringen i arbeidet med å utvikle konsekvenspedagogikken at eksistensielle filosofer stort sett ikke har beskjeftiget seg med pedagogikk (s. 97). Han fremhever imidlertid Bollnow som et fremtredende unntak (Bay, 2005, s. 98) og viser til Bollnow som grunnlegger av teorien om diskontinuerlige læringsprosesser og opphavsmann til diskontinuitetens pedagogikk (s. 203). I innledningskapittelet i *Konsekvenspædagogik* om konsekvenspedagogikkens teorigrunnlag utdyper han videre at han i særlig grad har hentet inspirasjon fra Bollnow på *det pedagogiske planet* (Bay, 2005, s. 194), samtidig som han kritiserer Bollnow for i stor grad å tro på at «opdragelse i mere traditionel forstand fortsatt er mulig» (s. 99).

Bay (2008) redegjør også for diskontinuitetens betydning for de konsekvenspedagogiske metodene under en egen overskrift i *Bemærkninger til pædagogiske metoder som kan danne grundlaget for social læring*, et hefte som er skrevet som en oppfølging og utdypning av metodekapittelet i *Konsekvenspædagogikk* med tanke på internt bruk i konsekvenspedagogiske virksomheter.¹⁶ Metodene er henholdsvis konsekvensorientering, konsekvenspåpekning, appell – anmodning og påbud, samt konfrontasjon – konflikt og forandring.¹⁷ Ifølge Bay kan alle disse brukes til å skape et brudd i elevens utviklingsmønster, samtidig som han peker på at det «diskontinuerlige element ligger tydeligst i *konsekvenspåpekingen, påbudet* og også i *konfrontationen*» (2008, s. 41). Det er verdt å bemerke at dette heftet mangler litteraturliste, og at Bay *ikke* omtaler Bollnow eller andre eksistensielle filosofer i teksten. Heftet er Bays forsøk på en mer praksisorientert inngang til konsekvenspedagogikk (s. 3), og det at referanser utelates kan forklares med at heftet retter seg mot medarbeidere i konsekvenspedagogiske virksomheter som primært er opptatt av praksis (Glad, 2009, s. 13). Men henvisningene til Bollnow er like fullt synlige i Bays fremstilling av diskontinuitet og vektlegging av dens betydning for de konsekvenspedagogiske metodene. Som Bollnow, stiller for eksempel Bay seg kritisk til den «tradisjonelle» pedagogikkens ensidige fokusering på skritt-for-skritt tenkning gjennom kontinuerlige læringsprosesser (Bay, 2008, s. 41), i tillegg til at han også hevder at det å skape brudd i elevens utviklingsmønstre forutsetter en tro på diskontinuerlige læringsprosesser (s. 43). Bay ser også diskontinuerlige læringsprosesser som et nødvendig supplement til den «tradisjonelle» pedagogikken (2008, s. 41). Kanskje mest interessant er det at Bay rett ut spiller Bollnows

¹⁶ Heftet benyttes i etter- og videreutdanning i konsekvenspedagogikk.

¹⁷ Metodene i konsekvenspedagogikk er prosessorientert og brukes sammen. Konsekvensorientering og konsekvenspåpekning komplimenterer hverandre. Appell – anmodning og påbud er derimot ulike faser av samme metode. Dette gjelder også for konfrontasjon – konflikt og forandring.

argumentasjon når også han viser til naturvitenskapen for å støtte opp under muligheten for diskontinuerlige læringsprosesser:

Vi kan også finne støtte til diskontinuiteten i den moderne naturvitenskap, hvor man ikke lenger er så avvisende over for den opfattelse, som man tidligere har vært, om, at der også i naturen og i de mikro-fysiske prosesser kan og ofte forekommer diskontinuerlige (kvantemæssige) spring. (Bay, 2008, s. 42)

Her ser en hvordan både argument og ordvalg – slik som «diskontinuerlig (kvantemessig)» og «mikro-fysiske prosesser» – sammenfaller med Bollnow-sitatet over. Det er altså godt med belegg for å hevde at Bay, om enn implisitt, ofte anvender Bollnow.¹⁸

Bollnow trekkes heller ikke frem i den videre faglitteraturen. I kapittelet «Jens Bay: Konsekvenser, ansvar og yrkeskvalifisering» i *Pedagogikkens pionerer* fra 2017 fremhever tidligere nevnte Halvorsen (2017) Sartre som den eksistensfilosofien Bay henter mest fra. Han omtaler samtidig Kierkegaard, Heidegger og Jaspers som inspirasjonskilder (Halvorsen, 2017, s. 291), men unnlater altså å omtale Bollnow eller diskontinuitetens betydning i teorigrunnet. Heller ikke Hammerlin og Larsen (1997) omtaler Bollnow eller diskontinuitet i hans kapittel om konsekvenspedagogikk i *Menneskesyn i teorier om mennesket*. Det samme er også tilfellet i Markussen et al. (2003) sin beskrivelse av konsekvenspedagogikk i deres longitudinelle kvalitative studie av 48 elever med spesialundervisning, samt Ogdens (1987) redegjørelse for konsekvenspedagogikk. Her er imidlertid Sonja Kurtén-Vartios (2005) doktoravhandling *TAMU – en annorlunda skola* et unntak, som viser til Bollnow i forbindelse med den konsekvenspedagogiske metoden appell, anmodning og påbud. Kurtén-Vartio belegger dette med at hun har hatt personlig kontakt med Bay (2005, s. 69).

Avrundning

I denne artikkelen har jeg vist hvordan Bollnow og hans teori om diskontinuerlige oppdragelsesformer kan sies å ha en særlig fremtredende stilling i konsekvenspedagogikken. Det å bli sin frihet og sitt ansvar bevisst er noe som ofte skjer i rykk og napp, og det er derfor viktig at de som arbeider med konsekvenspedagogikk bevisstgjør seg at dette er former for erkjennelse og sosial læring som ikke vinnes skritt for skritt, men som kan komme som ett slag som plutselig slår ned i en – det Bollnow beskriver som «aha-opplevelser». Her handler det ikke om følgeriktighet eller det å være konsekvent, men om å sette i gang bevisstgjøringsprosesser rundt valg og handlingers konsekvenser.

I den norske skolen har vi i løpet av senere årene sett et økende fokus på sosial læring. Overordnet del av læreplanverket fremhever nettopp betydningen av sosial

¹⁸ Bay (1982) omtaler verken Bollnow eller andre eksistensfilosofier i teksten i *Avvikerne og ansvaret*, men Bollnow står oppført i litteraturlisten og diskontinuitet er belyst i ordforklaringer. Diskontinuitet er et oppslagsord pedagogisk register i Bay (1997).

læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som tidligere nevnt er formålet med konsekvenspedagogikken sosial læring og utvikling gjennom det å bevisstgjøre barn, unge og unge voksne om egen frihet og den enkeltes ansvar for handlingsvalg både overfor seg selv og andre. Med konsekvenspedagogikkens fokus på valg, sosial handlingskompetanse og bevisstgjøring rundt diskontinuerlige og uforutsigbare læringsprosesser representerer den en eksistensiell inngang til sosial læring og er i så henseende et interessant fagområde innenfor både spesialpedagogikk og allmennpedagogikk – med potensiale for videreutvikling og videre teoretisering også i en akademisk kontekst.¹⁹

Forfatteromtale

Tor Freyr er filosof og førsteamanuensis i konsekvenspedagogikk ved Høgskolen i Østfold. Han har ph.d.-graden i filosofi fra Uppsala universitet og hovedfag i filosofi fra Universitetet i Oslo. Han har også videreutdanning i dialogisk praksis fra Høgskolen i Sørøst-Norge. Hans forskningsinteresser omfatter filosofihistorie, etikk, eksistensiell filosofi, eksistensiell pedagogikk, konsekvenspedagogikk, sosial læring og filosofiske samtaler.

Referanser

- Baker, B. F. (1966). Existential philosophers on education. *Educational Theory*, 16(3), 216–224. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1966.tb00261.x>
- Bay, J. (1982). *Avvikene og ansvaret: På vei mot konsekvenspedagogikk* (A. G. Eritslund, Overs.). Cappelen. (Opprinnelig utgitt 1982)
- Bay, J. (1997). *Læring, utvikling og kompetence*. TAMU.
- Bay, J. (2005). *Konsekvenspedagogikk: En pedagogikk om eksistensiell og sosial handlingskompetence*. Borgen.
- Bay, J. (2008). *Bemerkninger til pedagogiske metoder som kan danne grunnlaget for sosial læring*. TAMU.
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensiell filosofi og pedagogikk* (R. Myhre, Overs.). Fabritius & sønners forlag.
- Buber, M. (2002). *Between man and man* (R. Gregor-Smith, Overs.). Routledge. (Opprinnelig utgitt 1947)
- Cerbone, D. (2015). *Existentialism*. Hodder & Stoughton.
- Cooper, J. M. M. (2012). *Pursuits of wisdom: Six ways of life in ancient philosophy from Socrates to Plotinus*. Princeton University Press.
- Crowell, S. G. (Red.). (2012). *The Cambridge companion to existentialism*. Cambridge University Press.
- Crowell, S. (2017). Existentialism. I E. N. Zalta (Red.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/existentialism/>
- Flynn, T. R. (2006). *Existentialism: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Glad, B. (2009). Den metodiske praksis er en stor utfordring. *Konsekvens, eksistensiell: magasin om konsekvenspedagogikk*, 13.
- Hadot, P. (1995). *Philosophy as a way of life: Spiritual exercises from Socrates to Foucault* (A. I. Davidson, Red.; M. Chase, Overs.). Blackwell.
- Halvorsen, T. (2017). *Pedagogikkens pionerer*. Gyldendal Akademisk.
- Hammerlin, Y. & Bay, J. (1997). Konsekvenspedagogikken. *KRUS småskrift*, (2), 1–28.
- Hammerlin, Y. & Larsen, E. (1997). *Menneskesyn i teorier om mennesket*. Ad Notam Gyldendal.

¹⁹ En tidligere versjon av denne artikkelen er presentert på fagseminaret *Spenninger og utfordringer i spesialpedagogikken* i anledning 50-årsjubileet for spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold. Jeg er taknemlig for alle de konstruktive innspillene.

- Hansen, M., Thomsen, P. & Varming, O. (2006). Konsekvenspedagogikk. I *Psykologisk-pædagogisk ordbog* (15. utg., s. 246). Hans Reitzel.
- Haugeland, J. (1998). *Having thought: Essays in the metaphysics of mind*. Harvard University Press.
- Knutsen, E. M. (u.å.). *Konsekvenspedagogikk – en negativ klang på en positiv tilnærming*. Konsekvenspedagogisk Forum. <http://konsekvenspedagogisk-forum.no/Artikler/Fagartikler/Konsekvenspedagogikk-en-negativ-klang-paa-en-positiv-tilnaerming>
- Konsekvens. (2021). I *Det Norske Akademis ordbok*. <https://naob.no/ordbok/konsekvens>
- Konsekvens. (u.å.). I *Den Danske Ordbog*. <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=konsekvens>
- Konsekvens. (u.å.). I *Stor norsk ordbok*. <https://ordnett.no/search?language=no&phrase=konsekvens>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kurtén-Vartio, S. (2005). *TAMU – en annorlunda skola: En studie av den konsekvenspedagogiska yrkesutbildningen i dansk arbetsmarknadspolitik* [Doktorgradsavhandling]. Åbo Akademi.
- Lillevolden, S. (2003). Fængselsvesenets trollgarn. *Materialisten*, 31(3/4), 95–118.
- Markussen, E., Brandt, S. S. & Hatlevik, I. K. R. (2003). *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging: Om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning* (NIFU-rapport 5-2003). Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/275306>
- Myhre, R. (1959). *Innføring i pedagogisk filosofi*. Fabritius & sønners forlag.
- Myhre, R. (1969). Otto Friedrich Bollnow. I *Eksistensfilosofi og pedagogikk* (s. 5–7). Fabritius & sønners forlag.
- Myhre, R. (1992). Om tolkning av Martin Buber. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (5), 277–280.
- Ogden, T. (1987). *Atferdspedagogikk i teori og praksis: Om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Universitetsforlaget.
- Olseth, T. (2019). Eksistensialisme. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/eksistensialisme>
- Sartre, J.-P. (1993). *Eksistensialisme er humanisme* (C. Hambro, Overs.). Cappelen.
- Siggstedt, A.-C. (2012). *Pedagogisk og profesjonell dialog i veiledning om sosial handlingskompetanse: Teoretisk drøfting og empirisk samtaleanalyse av konfrontering i utviklings- og veiledningssamtaler* [Masteravhandling]. Universitetet i Oslo.
- Sæther, J. (2015). Kva er «eksistens og pedagogikk»? I P. O. Brunstad, S. M. Reindal & H. Sæverot (Red.), *Eksistens og pedagogikk: En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 175–193). Universitetsforlaget.
- Tranøy, K. E. (2018). Eksistens (filosofi). I *Store norske leksikon*. http://snl.no/eksistens_-_filosofi
- Urstad, K. & Freyr, T. (2010). Philosophy as a way of life in Xenophon's Socrates. *E-LOGOS*, 17(1), 1–14. <https://doi.org/10.18267/j.e-logos.286>
- Varkøy, Ø. (2017). Professor Andersen og vi. Om musikk, eksistens og møtetenkning. I K. Stensæth, G. Trondalen, Ø. Varkøy & E. Ruud (Red.), *Musikk, handlinger, muligheter. Festskrift til Even Ruud* (s. 237–252). Norges musikkhøgskole.
- Wahl, J. (2019). *Philosophies of existence: An introduction to the basic thought of Kierkegaard, Heidegger, Jaspers, Marcel, Sartre* (F. M. Lory, Overs.). Routledge. (Opprinnelig utgitt 1959)
- Winther, T. O. (2018). Jean-Paul Sartre. I *Store norske leksikon*. http://snl.no/Jean-Paul_Sartre
- Wivestad, S. (1992). Tolkning av Martin Buber: Jeg og du. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (2), 82–84.
- Østerberg, D. (2005). *Jean-Paul Sartre filosofi, kunst, politikk, privatliv*. Gyldendal.