

Yngve Hammerlin:

Jens Bays "Konsekvenspedagogikk - en samtale med Jens Bay i København (TAMU centeret) den 26.11.1996

HISTORISK TILBAKEBLIKK I ETTERTANKENS PERSPEKTIV

I midten på 1980-tallet - i en periode da fengselsvesenets narkotikaaksjoner dominerte de fengselsfaglige og fengselspolitiske diskusjonene - var jeg på et faglig møte om kontraktsoning i Hamar. Ett av de positive tiltakene i narkoaksjonen som ble presentert på møtet, var Leira kr.f.s bruk av konsekvenspedagogikken som metode. Leiraanstaltens faglige og ideologiske inspirator, forstander Jens Bay, var innbudt til Hamar for å holde et innlegg om konsekvenspedagogikken. Han var da daglig leder for Træningskolen i Dragør, som ligger like utenfor København, og som er en institusjon for unge stoffmisbrukere og for unge kriminelt belastede. Træningskolen hadde vakt oppmerksomhet med sine positive resultater og med sin spesielle pedagogiske virksomhet. Bay har arbeidet med stoffmisbrukere i mange år. Han er også universitetsutdannet med kunnskaper i filosofi, pedagogikk og psykologi. Bays foredrag i Hamar ble en suksess. Han begeistret med sitt innlegg om konsekvenspedagogikken; ved sin karismatiske væremåte og sin faglige dyktighet pirret han til interesse og nysgjerrighet. Etter foredraget satt flere igjen med det samme håpefulle spørsmålet: Har man nå - og endelig - funnet fram til Metoden - den etterlengtede metoden som skulle bli en liten fagrevolusjon i fange- og i narkotikabehandlingen? I motsetning til enkelte andre metoder eller teorier har den Bay-inspirerte konsekvenspedagogikken vist seg å være hensiktsmessig, praktisk og god. Den er - om ikke helt og fullt - omsatt til praksis i norsk kriminalomsorg ved at inspektør Roar Moholt - tidlig på 1980-tallet - tok et initiativ og etablerte Leiraanstalten på et konsekvenspedagogisk grunnlag. En utvikling og en prosess er satt i gang.

Men det er alltid "noe nytt" som trenger på. Fengselsvesenet er ikke noe unntak. Tvert om, fengselsvesenet søker hele tida etter de beste og mest effektive metodene til fangebehandlingen. Følgen blir at man ofte lar seg begeistre av "det nye", og mange ganger skjer dette også på en

svært ukritisk måte. Man skal være forsiktig med å ri på alskens motebølger: Ulike metoder og opplegg dukker ofte opp som moteretninger.

Det er ikke alltid en kritisk vurdering som ligger til grunn for bruken av disse. Særlig oppmerksomme skal man være nå fordi metoder programmer også er blitt en god "handels"vare.

Etter Hamarmøtet er andre og nye metoder presentert med ens iver og glød sammenliknet med det Konsekvenspedagogiske opplegget, og entusiasmen vokste med samme kraft for disse tiltakene. I løpet av kort tid, dunstet derfor den sterke interessen for konsekvenspedagogikken noe bort: I perioder har imidlertid mediene vært opptatt av konsekvenspedagogikkens praktisering på Leira, og på 1990-tallet ble det produsert flere undersøkelser om anstalten. Spørsmål ble stilt, og problemstillinger reist. Mange ble besvarte gjennom forskningsarbeid, men noen av dem er fremdeles bare antydende og dermed ubesvarte. Det må også betones at Leiras vellykkede opplegg nøytraliserte også flere av de kritiske innvendingene som vokste fram og som var rettet mot konsekvenspedagogikken. Visse spørsmål er imidlertid stadig like aktuelle: Hva skjer faglig, teoretisk og metodisk på Leira; utvikles virksomheten eller stagnerer den? Er konsekvenspedagogikken praktisert på Leira sammenfallende den utviklingen av konsekvenspedagogikken som nå skjer i Danmark? Søker Leiraanstalten til andre impulser for å styrke sin særegne praktisering og sitt særpreg?

Fra midten av 1980-tallet til nå har KRUS' forskningsenhet, i samarbeid med rektor Ove Gustasson (Høgskolene i Sør Trøndelag), vært opptatt av Leiras opplegg. I og med at konsekvenspedagogikken er én av flere metoder som brukes i kriminalomsorgens virksomhet, arbeider forskningsgruppa kontinuerlig med evalueringsrapporter der Leira er studieobjektet. I løpet av 1998 vil antakeligvis en ny rapport om Leira være tilgjengelig. Samtidig med at dette arbeidet pågår, har sosialpedagog og lektor Egil Larsen og jeg konsentrert oss om å få en bedre oversikt over konsekvenspedagogikkens teoretiske fundament, metode, praksis, menneskesyn og ideologi. Arbeidet er også delvis blitt presentert i boka "Menneskesyn i teorier om mennesket" (Hammerlin/Larsen 1997).

Intervjuet med Jens Bay er én av flere tilnærmingen der vi har forsøkt å avdekke konsekvenspedagogikkens grunnprinsipper og aktivt forsøkt å studere eventuelle teoretiske og praktiske endringer i den tida som har gått fra 1980-tallet og til nå. Bevissthet om hva vi gjør og hvorfor vi gjør det vi gjør og sier at vi skal gjøre, er viktig. Vi arbeider derfor hele tida med

de ulike oppleggene som er etablerte og vurderer dem kritisk - for så å få ny kunnskap og dermed sikre eller korrigere retningen på hva som er og blir gjort.

Vi vil hevde at deler av det metodiske arbeidet i norsk fengselsvesen preges av pragmatisme eller endimensjonal overfokusering på metode, praksis og målbare resultater (f.eks. residiv). Dermed løsrives teorien fra metoden og praksis. Jens Bay kommenterte og eksemplifiserte dette i en samtale med meg for ti år siden.

Om bruken av konsekvenspedagogikken i den danske kriminalomsorgen sa han blant annet: De vil ha metoden min, men ikke teorien. Slik kastreres praksis. Han framhevet også en annen bekymring som han hadde: Begrepene som blir brukt, blir ikke forstått godt nok. Som ett eksempel nevnte han at *konsekvens og kontroll*

i konsekvenspedagogisk forstand, har et helt annet menings- og betydningsinnhold sammenliknet med den begrepsmessige betydningen ordet har i fengselsvesenet (se for øvrig Hammerlins og Larsens artikkel om konsekvenspedagogikken). En ulik forståelse av begreper og praksis er selvsagt viktig - et problem som ikke minst mitt intervju med Bay tydeliggjør.

Vi vil også markere noen andre problemer som vi har registrert innenfor kriminalomsorgsvirksomheten.

Eklektismen er viktig problem: Ulike metoder, teorier og menneskesyn mikses sammen i god tro. Motivet er å skape de beste betingelsene, den beste praksisen og det beste resultatet. Man tar altså "det beste" fra ulike teorier og setter delene sammen til noe nytt eller man forsterker en teori med impulser fra andre. Men summen av ulike goder blir ikke alltid godt eller det beste. Ofte mistes selve basisen - selve det teoretiske fundamentet, og dermed konsistensen i arbeidet. Det hele blir "en teoretisk grøt" (jfr. Per Nygren 1995) og mange ganger en uryddig og tilfeldig praksis. Larsen og jeg har ved flere anledninger og i mange år påpekt at det er nødvendig med konsistente teorier som står i et indre forhold til praksis, metode, menneskesyn, idé- og verdisystem. Spaltes dette indre forholdet opp, kan resultatet bli at praksis og opplegg preges av rot, eller at oppleggene stivner i en gitt form - blir statiske. Teori må ikke løsrives fra praksis og metode: Stiller vi spørsmål om hvorfor noe er eller utvikler seg som det gjør, svarer vi med en forklaring - dermed gjør vi bruk av en teori. Slik sett systematiserer og forklarer teoriene praksis. At det finnes gode og dårlige teorier og forklaringer, er et annet problem.

Et tredje problem er at enkelte metoder nærmest blir betraktet som allmenngyldige og universelle. De får karakter av å være fetisjer. De aktuelle metodene framstilles og tenkes slik at den kan brukes på alle, på ethvert tidspunkt og med de samme gode resultater. La det derfor

være sagt: I norsk kriminalomsorg er det viktig å bevare mangfoldet av teorier, metoder og opplegg fordi de *dekker forskjellige behov og er tilpasset ulike grupper/enkeltmennesker*. Men dette innebærer også en bevissthet om at man skal være klar over at ulike teorier og metoder har sine muligheter og begrensninger.

I en tid da ulike metoder trenger på og dominerer diskusjonene og arenaen, er det igjen nødvendig å se på de etablerte oppleggene - for så å gi rom og tid for en kritisk ettertanke. For ikke bare å haste av gårde og la tilfeldighetene råde, er det viktig å stoppe opp, tenke etter, undre seg - vurdere. Pragmatismens eller praktisismens største problem er nemlig at dette i liten grad skjer. Å la det nye fortrenge "det gamle", uten å være ettertenksom og kritisk, kan være en form for tankeslapphet, men også et uttrykk for utålmodig iver. Kriminalomsorgsarbeid er vanskelig. Vi trenger tid på oss for å bevisstgjøre det som er gjort - lære av det. Det kan faktisk tenkes at vi har utviklet noe som i høyeste grad er bra og kanskje bedre enn alt det nye som kommer og vil komme. Det er tid for refleksjon; det er tid for en faglig og etisk kontemplasjon.

Reisen til Jens Bay er et forsøk på å stille visse spørsmål og å tenke kritisk gjennom det som er gjort og bør gjøres (: kritikk er for meg både å trekke fram positive og negative sider ved et problem; ensidig negativ kritikk blir ofte ren negativisme). Vi har forsøkt en ny formidlingsteknikk, nemlig kunnskapsformidling gjennom samtale og diskusjon. Intervjuet er en dialog, en diskusjon med innspilt og med noen faglige utfordringer. I noen tilfelle har jeg kommentert Bays svar. En diskusjon og en presentasjon ut over dette finner jeg ikke nødvendig, ikke minst fordi enkelte spørsmål eller kritiske ansatser kommer fram i Larsen og min artikkel.

Reisen til Bay og samtalen med ham er også et forsøk på å studere hva som er skjedd på ti år med konsekvenspedagogikken og Jens Bays tenkning. Dette er også en komponent i forskningsarbeidet på KRUS og KRUS's strategi for flere kunnskaper om hva som gjøres i fengselsvesenet. Intervjuet er også basert på en forespørsel fra direktøren i Nordre fengselsdistrikt og inspektøren på Leira om å få vite mer om konsekvenspedagogikkens retning.

EN REISE TIL KØBENHAVN I NOVEMBER 1996 - MØTET

Jeg ble mottatt på TAMU-Centeret i København som var nyoppusset, med et svært tiltalende miljø, treffsikkert og friskt designet, både farge- og interiørmessig.

Det er flere år siden jeg hadde en ansikt-til-ansikt samtale med Bay; diskusjoner og samtaler vi har hatt i de senere årene, har vært via telefon. Møtet var svært givende og meget hyggelig. Samtalene med Bay blir gode, informative og problemstilende.

Jeg var interessert i ulike problemområder:

Jeg ville ha en ajourføring av konsekvenspedagogikken. Hva nå?

Jeg hadde dessuten et håp om at Bay ville tydeliggjøre tidligere formidlede kritiske ansatser til realitetsterapien som han tidligere hadde tatt opp med meg og dessuten at han ville gi en kritisk vurdering av Leira kretsfengsel på et konsekvenspedagogisk grunnlag. Med meg hadde jeg blant annet spørsmål fra direktørene Asbjørn Roald og Per Engelsbakk.

Intervjuet er lagt opp slik at mine spørsmål markeres i kursiv, mens mine refleksjoner får normal typografi, men tydeliggjøres tekstmessig som mine tanker. Bays svar og formidling presenteres selvsagt som hans tanker og med en normal typografi. Sitater fra skrevet materiale framheves ved innrykk.

SAMTALEN - INNSPILLETS UTFORDRING

I. DET PEDAGOGISKE PERSPEKTIVET

Bay ga innledningsvis en oversikt over den utviklingen konsekvenspedagogikken har hatt i den senere tid i Danmark. Virksomheten vokser : Det er nå fire etablerte institusjoner, som - etter hva jeg kunne registrere - både er svært velorganiserte, moderne og velutrustede. Det er nå TAMU-center på gamle Vitskøl kloster, i Århus, i København og på Dragør. TAMU er en videreutvikling av Træningsskolevirksomheten i Dragør. TAMU og bruken av konsekvenspedagogikken bygger på interessante prinsipper. I og med at jeg vil utdype flere av disse prinsippene senere i artikkelen, vil jeg innledningsvis og i stikkords form nøye meg med å presentere enkelte av disse: Virksomheten er subjekt- eller elevsentrert, holdningsorientert og handlingsmarkerende. Som Bay sier det: Den bygger på oppfatningen om at sosial læring er en nødvendig forutsetning for individets sosiale dannelse og kultivering, og den er dermed viktig i det samlede kompetansebildet. Den bygger på praktisk humanisme der de samfunnsmessige rammene, begrensningene og mulighetene trekkes inn som et *relasjonistisk* element og ikke framstår som enestående faktorer. Virksomheten retter seg inn henimot truede ungdomsgrupper som samfunnsmessig sjaltet ut, og som dermed ikke får den nødvendige sosiale handlings- og hverdagskompetansen . Virksomheten er særlig lagt til rette for unge med spesielle sosiale og personlige tilpasningsvansker. På TAMU-sentrene blir man ikke tatt inn fordi man er stoffmisbruker eller har en sosialt definert identitet som rusmisbruker eller kriminell, men rett og slett fordi den enkelte elev eller ungdom (som også har stoffproblemer og er kriminelt belastet) Ønsker et opplegg slik at han/hun får bedre muligheter til å mestre livet, og dermed også muligheter for å løse en del av problemene de sliter med. Kriminalitet og misbruk oppfattes i prinsippet som "sagen uvedkommende", selv om disse problemene er en av tidligere forsterkende indikatorer på at den enkelte tilhører målgruppa. Problemet forstås som mer enn stoffproblematikk og kriminalitet. Det er snakk om en sosial identitet og sosiale roller i videre forstand.

TAMUs hovedformål er å utvikle og tilby en landsomfattende pedagogisk tilrettelagt arbeidsvirksomhet. Det understrekes at som følge av den nevnte målgruppa er TAMU forpliktet til å bygge opp og utvikle en pedagogisk og profesjonell praksis som er så presis og

sterk at TAMU-sentrene kan balansere mellom arbeidsmarked og det sosiale (her forstått også som hensynet til den enkelte) på grunnlag av en ensartet pedagogisk kvalifiseringsstrategi. Innsatsen skal være målorientert i forhold til arbeidsmarkedet og det sosiale liv, men også personorientert i forhold til det faktum at de unge har særlige personlige og sosiale problemer med integrering og tilpasning. Det er en viktig helhetstenkning som balanserer mellom å skape en kravorientert arbeidslivskultur og en kultur som samtidig er en romslig sosial kultur som bygger på sosial ansvarlighet, toleranse og forståelse. Som Bay presiserte for meg under samtalen: Den pedagogiske innsatsen skal verken innskrenkes til en overveiende teknisk kvalifiseringsstrategi i form av en innlæringspraksis eller til en sosial kvalifiseringsstrategi i form av en terapeutisk eller sosial behandlingspraksis. Målet er på mange måter logisk og praktisk-sosialt, man skal samvirke med den enkelte på en slik måte at den enkelte tilføres kompetanse og kvalifikasjoner som kan skape en solid tilhørighet til arbeidsmarkedet og dermed også gi muligheter til en integrering på andre sosiale arenaer. Dette skal skje i et åpent og velfungerende miljø, der "det er plass til sosiale prosesser af sosialt ansvarliggjørende karakter", sa Bay. Opplegget bygger på forandring gjennom det samvirkende arbeidsfellesskapet, og det skal skje gjennom den enkeltes handlinger i forhold til mål, rammer, kamerater, faglærere m.fl. Slik jeg forstår opplegget, er det en tydeliggjøring av *praktisk samvirke som pedagogisk og sosial prosess*. Slik sett blir den enkeltes utvikling forstått i et indre forhold til TAMUs sosiale miljø. Det er handlingsorienterte metoder som inngår i opplegget og den pedagogiske virksomheten. Bay har kritiske innvendinger mot de mer tradisjonelle, avsondrete og behandlingsrettede "pratehandlinger" og "meningsutvekslinger" som foregår i mer "lukkede, snevre" handlingsrom jfr. Hammerlin, Schjelderup 1994) - der sosial innlæring skjer i et mer kunstig miljø. Den sosiale kvalifiseringen, presiserte Bay, skal foregå i blant annet arbeidsvirksomheten og arbeidslivsorganiseringen og ikke gjennom samtaler løsrevet fra virkeligheten. Men denne kritikken mot behandlingstanken og det terapeutiske miljøet må ikke forstås slik at man ikke har personlige samtaler. Prinsippet er et jeg-du-forhold, der de individuelle samtalerne - slik W. Meek Hansen og jeg begrepsfester dem - får mer karakter av å være "ansvarliggjørende, korrigerende og konfronterende dialoger", og der den enkelte ansvarliggjøres som et handlende subjekt.

Bay poengterte i samtalen at det er viktig at de får en forståelse for at man i framtida kan handle annerledes enn det man har gjort, og at alle mennesker kan erstatte et asosialt handlingsmønster med et sosialt handlingsmønster. Mange av de unge som er stoffmisbrukende og kriminelt

belastede, henger fast i fortida. De har store vanskeligheter med å forestille seg en annen framtid og se mulighetene for forandringer av de sosiale livsbetingelsene. Vår pedagogikk, legger han til, er en pedagogikk som utøves i nåtida, men med framtidens eller framtidsrettede mål; fortida skal ikke få lov til å hemme denne utviklingen. Når dette er sagt, er det viktig å presisere at Bay ikke står for en beklipping eller innsnevring av et menneskes individual- og sosialhistorie. Spørsmålet er heller hvordan historia skal brukes. Det er sentralt at den ikke brukes som handlingsmessig skjold mot framtida og forandringer. Dette er på mange måter en sterk kritisk innvending mot de menneskesyn og de teorier som reduserer et menneskes personlighet til visse faser og hendelser i den enkeltes utvikling. Mange ganger blir bruken av tidligere hendelser i livet til den enkeltes personlige hengemyr, eller annerledes sagt - et tungt livsslep. De står med det ene benet i fortida og det andre i framtida, sier Bay med ettertrykk – og dette fører til at de ved den minste motgang ofte glir tilbake til det kjente, gamle miljøet. "Hvis dette skjer, må vi kritisk spørre oss om dette skjedde fordi han eller hun ikke ville eller ville nok (altså et mangelfullt personlig engasjement). Men kan det ikke også være slik at vi ikke fikk fanget personen godt nok opp? Kan det ikke også være slik at mål og målsettinger i opplegget ikke var tydelige nok - eller kanskje de ikke var relevante eller muligens for ambisiøse ?" Slik sett reduserer ikke Bay og hans kolleger motsetninger, svikt og problemer bare til en ensidig personkritikk.

I TAMU sentrenes konsekvenspedagogiske prinsipper og læringsteori snakker man om læring framfor innlæring, praksis framfor teori (innlæring tenkes som endring og opplæring i praksis; konsekvenspedagogikkens pedagogiske filosofi binder imidlertid teori, metode og praksis sammen), produksjon framfor beskjeftigelse, arbeid framfor bare øvelser, erfaring framfor styring, nødvendighet framfor lyst, diskontinuitet framfor kontinuitet, utvikling framfor tilpasning, personer framfor teknikk - og til sist, handlerom framfor regler. De handlingsorienterte metodene skal utvikle den enkeltes ansvarlighet, selvbevissthet, selvhjulpenhet, troverdighet, mottakelighet, åpenhet og samarbeidsevne. Dermed, sier Bay, fjerner TAMU-sentrene og han seg fra psykologiske og emosjonelle begreper som inngår i enhver oppdragelsesteori. Det er den sosiale læring som tydeliggjøres, og den sosiale handlingskompetansen knyttes til et 7-punktsprogram der selvaktualisering, selvhjulpenhet, ansvarliggjøring, troverdighet, samarbeidsevne, mottakelighet og åpenhet blir viktige komponenter.

I samtalen binder Bay de ovennevnte punktene sammen til en mer generell og prinsipiell betraktning:

”... En elev, kun indholdsmæssigt kan lære noget, hvis vi tilrettelægger den pædagogiske kultur ud fra den grundholdning, at eleverne skal gøre læringen til deres subjektive hensigt. Det er ikke et spørgsmål om motivasjon, men alene et spørgsmål om at få den enkelte til at vælge læringen som sitt arbejde. Det kan ikke gjennomføres med tvang, da læringen dermed ikke er den enkeltes mål, men kun med at skape så åpne pædagogiske rammer, hvor læringen har selvforandring som mål for at forberede sig til arbeidslivet.”
(Fremtiden kurs for TAMU, s.23)

Den konsekvenspedagogiske modellen har fått innflytelse på flere områder - også innenfor kriminalomsorgen: Kontraktavdelingene i Nyborg og Horsens (en nyetablert kontraktavdeling er opprettet i Horsens sentrum) vil forsøksvis bruke Bays pedagogiske modell og derved drive virksomheten etter konsekvenspedagogiske prinsipper. Men Bay sa til meg i intervjuet at man skal merke seg at kriminalomsorgen på mange måter er mer "lukket" enn den var for ti år siden - en "lukkethet" som han konkretiserte som "mangel på synlige strategier for hva samfunnet vil med våre fengsler". I og med at vår diskusjon for det meste kretset rundt fengselsvesenet, poengterte Bay at visse forandringer riktignok er skjedd, men at kriminalomsorgen sliter med en del idéslag: Særlig er det dårlige forbindelser mellom åpne og lukkede soningsformer i Danmark. "Man har vært for lite opptatt av helhetlig tenkning og prosesser" betonte han og fortsatte: "Det er viktig å skape større kapasitet til selvhjelpethet og åpne øynene opp for prosessene. Fengselsvesenet har vært for rigid, for stivt og, for selekterende. Mennesker i fengsel er blitt satt i bås: De gode, de snille, de dårlige, de vanskelige. Dermed klassifiserer man mennesker - og lager en praksis og et menneskesyn som er svært farlig". Slik sett tror Bay på opplegg og differensiering i form av kontraktfengsler. Men man må organisere systemet som en vekselvirkende modell, der de åpne og lukkede soningsformene står i et indre forhold til hverandre, og der teori og praksis utvikles ut fra en forståelse av en innvendig, vekselvirkende avhengighet. Det samme vekselvirkende og indre prinsippet må knyttes til det emosjonelle og det rasjonelle. Dermed må også fengselsvesenets virksomhet forstås annerledes: "Det nye midtpunktet er det menneskelige fellesskapet, preget av fellesskapets verdier - moralske verdier".

Innspiller om at man har en sosiologisk retning er gitt og jeg spør:

- Dette betyr vel også at ulike virksomheter og pedagogiske prinsipper og modeller må utvikles etter nye behov og etter nye trekk ved samfunnet?

Det moderne - det samfunnsmessige. Et sosiologisk perspektiv.

Bay ser ut gjennom det store vinduet som gir muligheter for et perspektivrikt inntrykk og en sterk romslig følelse av arbeiderstrøkene i København som omkranser senteret.

Han lar blikket hvile på leiegårdene og fabrikkbygningene som om han vil markere en utvikling og en endring som også preger den pedagogiske filosofien og praksisen som han har utviklet. I og med at et menneske kastes inn i en sosial og materiell virkelighet når det fødes, som Sartre sier det, vil denne virkeligheten også være organisert - og da organisert som et samfunn. For å forstå mennesket individet og personligheten må man analysere og begrepsfeste de samfunnsmessige endringer og de samfunnsmessige særtrekkene som vokser fram og formes på ulike historiske tidspunkt. Dermed knyttes sosiologien og pedagogikken sammen.

Bay stopper sin pipe, tenner den og skuer igjen tenksomt ut over den materialiserte historiske virkeligheten som ligger der mer eller mindre tilpasset nye livsbetingelser. Hans sosiologiske makroperspektiv tydeliggjøres:

Bay fortalte også at to norske videregående skoler (bl.a. Skedsmo v.g. skole) er organisert med inspirasjon fra konsekvenspedagogikken. (Jfr. prosjektet "En vei til læring, vekst og voksenliv" - et samarbeid med den norske Pedagogikkprofessoren E. Befring).

"En viktig begrunnelse for pedagogikkens utvikling og den prosessen som konsekvenspedagogikken er i, er at overgangen fra industrisamfunnet til informasjonssamfunnet har ført til radikale endringer av betingelsene for den enkeltes sosiale utvikling. Nye krav stilles; Dette gjelder også pedagogiske holdninger og innfallsvinkler, der det sosiale element må tas med. Vi kan ikke lenger støtte oss til de forklaringsformene, de forståelsesmåtene og de metodene som har sitt utspring i industrisamfunnets eller bondesamfunnets menneskesyn - de blir for mangelfulle. Informasjonssamfunnets utvikling har ført til at verden er blitt mindre - at mennesket ikke lenger er bundet fast til geografiske og

sosiale strukturer. Den enkelte kan velge innenfor ulike muligheter og da uten hensyn til sosial status, kultursnevre betingelser og sosial klasse.

Bay markerer ved å peke med pipestykket: "En ny pedagogisk tenkning og form må etableres ut fra en konkret forståelse for det sosiale livs betydning og for den enkeltes *egetansvar for* å bruke sine muligheter. Den må også være basert på at det enkelte individ ikke er født med en sosial natur som er ensbetydende med utviklingen av en sosial handlingsdyktighet. Det sosiale kan heller ikke nås gjennom en individuell oppdragelse som barnet utsettes for gjennom skole, familie og institusjoner; disse institusjonene har på mange måter en målsetting som fører til en etablering av den individuelle personligheten og hans/hennes selvforståelse utenfor fellesskapets rammer - og da ikke innenfor det.

Konsekvenspedagogikken har et helhetsperspektiv: Den bygger på en humanistisk menneskeoppfatning og en kunnskapsteori der mennesket forstås som helhet og ikke bare som – eller relatert til - enkelte fasetter ved den menneskelige tilværelsen. Dette er viktig fordi det er bare gjennom en forståelse av den enkeltes indre forhold til fellesskapet at det kan skapes eller etableres prosesser og holdninger som kan medvirke til en sosial og kulturell dannelsen".

Funderende venter jeg på den logiske oppfølgingen av denne sosiologiske og pedagogiske koblingen. Han betoner: "Det familiemessige, klassemessig eller geografiske yter ikke lenger den samme hjelp som tidligere når framtidens valg og muligheter skal stikkes ut. De voksnes verden og fortid er ikke lenger et godt nok sammenlikningsgrunnlag for de unges framtid". Han tydeliggjør ett av eksistensfilosofiens grunnleggende prinsipper: "Den enkelte er derfor mer overlatt til sine egne valg og beslutninger enn tidligere. Den enkelte føler det særlig hva angår tilegnelsen av det sosiale liv, dets normer og muligheter. De unge har vanskeligheter med å peile seg fram i en verden og i en tilværelse der de primært støtter seg til jevnaldrende i valget av livsstil og framtidsformulering". Med presisjon framhever han derfor en viktig kritisk tilnærming til etablert teori: "Informasjonssamfunnet og den åpenhet som tvinger seg på oss i hverdagens fører til at begreper som "den sosiale arven" blir problematisk som begrunnelse for mange ungdommens manglende muligheter for å kunne gjøre noe annet. Informasjonssamfunnets utvikling synliggjør også alternative livsformer som er blitt konkurrenter til de mer tradisjonelle livsformene. Verden er blitt større og andre miljøers livsformer er blitt en del av den enkeltes livsforståelse. I og med at de gamle institusjonene

blant annet uttrykt ved familie- og klassetilhørighet - ikke lenger er så sentrale og hjelpende referanser, blir den enkelte tildelt mer og mer ansvar for egne valg og beslutninger. Mange føler seg derfor overlatt til seg selv, både hva angår tilegnelsen av det sosiale liv, dets normer og dets muligheter. Ungdom støtter seg mest til jevngamle både i valget av livsstil og framtidsidealer. Sammen med en svekkelse av samfunnets sikkerhet og autoritet utvikles en manglende forståelse for den nye tidens oppgaver, og resultatet blir en viss rådvillhet. Forpliktelsen overfor fellesskapet svekkes. Vi må arbeide for at det sosiale elementet må bli like viktig del av læringsmiljøet som kunnskapsinnlæringen"

- La meg forsøke å oppsummere noen av de viktige prinsipielle poengene som du formidler: Både sosial arv, den enkeltes sosialhistorie og den enkeltes biologiske forutsetninger som bestemmende årsaker til den enkeltes utvikling og personlighetsdannelse er problematiske utgangspunkt. Etter hva jeg forstår, kritiserer du både den biologiske og sosiale determinismen?

" Ja, og mitt resonnement er følgende: Siden renessansen har man bygget på et menneskesyn der den enkeltes utvikling enten foklars ut fra biologiske egenskaper og anlegg eller ut fra at mennesket bare kan formes utenfra. Mennesket ble oppfattet som om det har en medfødt intelligens eller en medfødt sosial natur."

Enkelte går svært langt i sin biologiske determinisme og forklarer også det sosiale avviket ensidig ut fra disse prinsippene. Mennesket blir betraktet som et objekt for omstendighetene en tenkning som bygger på at sosial og kulturell dannelse er ensidig bundet til sosial arv og klassetilhørighet. Det er altså snakk om enten en biologisk eller en sosial arv som noe helt bestemmende. I begge tilfelle er individet forutbestemt eller determinert.

Bay svarer fortløpende: "Pedagogikken, disiplineringen og oppdragelsen blir derfor et middel til å fremme medfødte egenskaper og karaktertrekk og et middel til å tilføre kunnskaper, ferdigheter og en normativ framturen".

Bay henter fram et upublisert manuskript fra egen hånd. Han underbygger sine tanker ved å lese fra det:

"Opdragelse er tillige blevet gjort til et redskab for en diciplinering, kultivering og moralisering af individets iboende anlæg i bestræbelserne på at sikre socialiseringen og dermed integreringen i samfundet. Men der er alene tale om en opkvalificering eller rekvalificering af den del af det iboende, som er med til at sætte grænserne for det enkelte individets frie udvikling. Denne opfattelse har bl.a. medført lærerholdninger og

almenopfattelser i retning af at der var nogen som har de medfødte egenskaper for det boglige og andre for det praktiske, og nogen har de vinderen i sig - og andre taberen".

"Sosial dannelse", forsetter Bay," er ikke en direkte følge av innlæringen, men en indirekte konsekvens av den", og han betoner at i og med at samspillet mellom familiemedlemmene og familiens samfunnsmessige funksjoner er svekket, utsettes familievirksomheten og dens oppdragende idealer for konkurranse. Særlig kameratgruppen får en sentral posisjon og betydning ved at den enkelte ikke er bundet til familien på samme praktiske og sosiale måten som tidligere. Bay tydeliggjør sin forståelse gjennom avvik-problematikken: Det er ikke den sosiale arven som skaper tapere, "men - ved siden av autoritetsnedbrytningen, er det også snakk om manglende nyorientering av de pedagogiske mål og rammer. Det blir vanskeligere for den enkelte å få en forståelse og en målestokk for hva som sosialt sett er riktig eller galt, klokt eller uklokt. Ved ikke å være virksomme og lærende i et fellesskap blir mange unge sosialt isolerte. De har på den måten ikke ervervet de redskaper som normsett, holdninger og ansvarsfølelse er et uttrykk for. De har derfor ikke fått bygget opp en selvstendig sosial identitet og selvforståelse som skal til for å fungere i et sosialt fellesskap. For konsekvenspedagogikken er det vesentlig å lære å bli sosiale. Dette er selvsagt også et sosiologisk spørsmål"

Uten tvil bygger Bay på en sosiologisk og sosialpedagogisk tenkning der det relasjonelle eller det relasjonistiske blir vesentlig: Selvbildet og den sosiale identiteten skapes i samvirket med andre og får mening i relasjonene til andre. Dette skjer gjennom sosial praksis, blant annet i et arbeids- og produksjonsfellesskap. Det er i forholdet til omverdenen mennesket skapes, sier virksomhetsteoretikere; prinsippet er det samme for konsekvenspedagogikken. Bay poengterer at den enkelte utvikler seg i et vekselvirkende forhold til andre, og at - som han sier det - " det er gjennom denne prosessen at selvet (personen) antar en sosial form som er bestemmende både for det sosiale livet og yrkeslivet".

Man skal merke seg at Bay hele tiden poengterer at læring best skjer gjennom praksis og praktisk samvirke mellom mennesker - for å aktualisere et tidligere poeng som gir mening i ulike sammenhenger. Slik sett distanserer han seg fra den indrepsykologiske orienterte pedagogikken, der man baserer innsatsen på begreper som blant annet ' psykisk struktur ', en struktur som til sammen utgjør "mer eller mindre faste egenskaper i form av drivkrefter, karaktertrekk og personlighet".

Jeg har også registrert at Bay henter inspirasjon fra Sartres serialitet når han betegner denne sosiale ensomheten med " det å være ensom sammen med andre". Sartre skiller mellom serie og gruppe. Mens gruppen er preget av samvirkende solidaritet, er serien som å stå sammen med andre for vente på bussen. Man er der sammen med andre i en situasjon og på et bestemt tidspunkt; måten man er sammen, preges av utvendighet og en viss likegyldighet – en situasjonsbestemt fremmedhet. Tanken på serialitet kan uten tvil også brukes på mange menneskers forhold til hverandre i samfunnet og på menneskers samvær på ulike sosiale arenaer.

Bay fremhever at innenfor det allmennpedagogiske området, folkeskolen og ungdomsutdannelsene er det nødvendig å forandre den pedagogiske oppfatningen og arbeidsformen. En forandring kan bare skapes ved en radikal forandret forståelse for den nye tidas sosiale utvilingsvilkår. Det er den "umoderne pedagogikken" han vil "til livs" - den som er institusjonalisert som en tradisjonell tilnærming og tankemodell. Denne pedagogiske oppfatningen (han generaliserer) er bare opptatt av innlæring og kunnskapstilførsel ut fra lese og studieplanen; den tar ikke utgangspunkt i et helhetssyn på individet, det sosiale og det personlige. Bay slår mot og gjentar de to tidligere nevnte standpunktene: Et nytt menneskesyn innebærer at man bryter med den oppfatningen at de medfødte anleggene eller den sosiale arven og klassetilhørigheten har større betydning enn den pedagogiske innsatsen i et menneskes utvikling og personlighetsdannelse. Men, sier han videre (slik jeg forstår hans måte å formulere problemet på), disse faktorene er selvsagt ikke uten betydning: Tvert om - de har en viss betydning, men de må nedtones eller forstås samlet i et helhetlig perspektiv.

- Men hva betyr endringene pedagogisk sett?

"Som tidligere sagt: Det sosiale må gjøres til en like så viktig del av læringsmiljøet som kunnskapsinnlæringen: "En socialpædagogiske tanke- og helhedsforståelse må gøres til en tilstedeværende side af den samlede pædagogik".

Han tydeliggjør viktige prinsipper og igjen henviser han til sitt upubliserte manuskript:

"I den konsekvenspædagogiske teori og praksis er den socialpædagogiske tænkning indarbejdet som et vigtigt og sideordnet element i forståelsen for de sociale begivenheder og deres betydning for det enkelte individs udvikling. For det er ikke kun gennem

indlæring og uddannelse, at det enkelte individ bliver til en hel person, men også gjennom det menneskelige fællesskab, sådan som det kommer til uttrykk i den sociale tilværelse. Derfor har vi også oppstillet det mål, at indsatsen skal tilrettelægges så tilførselen af social kompetanse bliver en like så viktig del av den samlede aktivitet som øvelse av en formel kundskabskompetence."

Bay gjør et lite opphold i situasjonen, og jeg får tid til å tenke på disse viktige prinsippene relatert til den norske kriminalomsorgen: Mange steder mangler det helhetlige perspektivet som Bay betoner. En annen begrensning ligger i at vi har en tendens til å se på pedagogikken ut fra metodiske tilrettelegginger og metodiske teknikker der den enkelte er et objekt for påvirkning, selv om vi framstiller det som om den enkelte har ansvar for sine handlinger, og da ved at den skal bevisstgjøres gjennom konfrontasjon og samtale. På mange måter kan dette være et uttrykk for mentalisme og psykologisme – dvs, at forandringer i den enkeltes psyke, motiver, holdninger og mentalitet skjer nærmest situasjonsbetinget i og kulturelt tilpasset et miljø som på mange måter er avsondret fra et mer naturlig og samvirkende sosialt fellesskap. Flere spørsmål kan stilles: Er oppleggene også moralistiske i den forstand at det jeg som påvirker som står for og tenker det riktige og gyldige for andre - at det er jeg som oppdrager som forvalter (av) sannheten? Er det faktisk slik at jeg - gjennom ulike pedagogiske og psykologiske teknikker - forsøker å "skape" deg (fangen, den som avviker....) i mitt/vårt bilde? En gammel filosofisk diskusjon dukker opp: Hva er den rette moral? Kan vi snakke om en moral som gjelder alt og alle, og som er universell? Eller må moral forstås relativt? Etter hva jeg kan forstå klarer Bay å unngå både de moralistiske, psykologistiske og mentalistiske snarene. Med det helhetsperspektivet han forfekter, må han skape et pedagogisk miljø, der den enkelte utvikles i et fellesskap i og gjennom mange og ulike virksomheter.

Bay bryter inn i resonnetet:

"De som avviker, er ikke født som udyr eller som asosiale mennesker; de har bare ikke fått muligheter for å lære å bli sosiale. For å gjenta et tidligere poeng: De har aldri ervervet de redskaper som normsett, holdninger og ansvarsfølelse er et uttrykk for; de har derfor heller ikke fått bygd opp en selvstendig, sosial identitet og selvforståelse som skal til for å kunne fungere i et fellesskap. Den enkelte er isolert og handler som om han eller hun er alene i verden. Vår

pedagogikk" - sier Bay - " vårt svar på den nye tidens utfordringer og paradokser, er å få utviklet en pedagogisk teori og dermed skapt rammer og prosesser som setter den enkelte i stand til å ta ansvar for sin sosiale tilværelse i samvirke og i fellesskap med andre. Sosial læring er et spørsmål om å tilegne seg en forståelse for det menneskelige fellesskapets nødvendighet og om å forholde seg til de eksisterende, sosiale normer og handlinger ut fra egne valg. Det er snakk om et system og holdninger som er autorative uten å være autoritære, et system der den enkelte pedagog er moralsk uten å være moralistisk, sikker uten å være skråsikker, lærende uten å være belærende. Den ideelle pedagog er et levende menneske med et levende forhold til elevene, han/hun er dialog søkende, dialogskapende, grensesettende og konfliktsøkende". Den enkelte må møtes i dialogen på en slik måte at de selv må forholde seg til virkeligheten og til deres forhold til virkeligheten.

- Prinsippene som du tar opp, er viktige. Den pedagogiske og sosiale nærheten er grunnleggende. Denne helhetstenkningen motarbeider faren for å redusere forandringer til bare pedagogiske teknikker eller situasjonsbetingete mentalitetsendringer. Vi har muligens kopiert for mye på en for ukritisk måte.- Begrepene vi bruker, er også for lite problematiserte. De er for uklare. Dessuten bruker enkelte dem for kritikkøst og tankeslapt. Metodefetisjering² er et annet problem. Etter min oppfatning er dette tendenser til instrumentell tenkning.

Spørsmål som jeg har vært opptatt av tidligere, får ny aktualitet: Er det slik at vi (i norsk kriminalomsorg) blir moralistiske og ikke moralske; er det slik at vi er belærende og ikke medlærende - eller for å si det ined Regi Enerstvedt , fralærende og tillærende framfor samlærende ?

Mon tro om ikke Eric Fromms skille mellom autoritetsformer er viktige: Han skiller nettopp mellom rasjonelle og irrasjoielle former.

Bay bygger videre på innspiller: " Jeg er for logikken og sammenhengens skyld nødt til å gjenta et tidligere poeng: Målet"... , sier Bay - mens han tenner en ny pipe: "Målet for den sosiale læring er å sette den enkelte i stand til å overta ansvaret for sin sosiale tilværelse og ikke bare sitt individuelle liv. Den enkelte må lære å foreta valg med en forståelse for at man har forpliktelser overfor andre mennesker; dette skjer ikke minst ved å forholde seg til konsekvensene av handlinger de foretar. Sosial innlæring er et spørsmål om å tilegne seg en forståelse for det menneskelige fellesskapets nødvendighet og et spørsmål om en forståelse av

² Metoden får gudeligende kraft

den enkeltes tilpasning til de kollektive omgivelsene. Jeg tror at jeg vil si det slik at selvrespekt bare kan utvikles gjennom en respekt for andre mennesker innenfor fellesskapets rammer".

Jeg tenker på en samtale jeg hadde med Bay for et par år siden: Konsekvensetikken er grunnleggende; det Kantske sinnelagsetiske prinsippet betrakter han som noe mindre betydningsfull enn konsekvensetikken. Å se konsekvensene av handlingene vil moralsk og etisk sett være kvalitativt annerledes enn det å være opptatt av bare å betrakte menneskers handlinger ut fra motiv - som for eksempel: "han mente det så vel, men det ble så galt da han handlet som de gjorde" (jfr. sinnelagsetikken).

"Verdier, ferdigheter, holdninger og væremåte må læres og bekreftes ved og i et sosialt samvirke. En slik forståelse kan ikke innøves og etterleves som en autoritær plikt". Innlæring av verdier må ikke skje på en utvendig, mekanisk og påtvingende måte. Bay betoner det eksistensielle grunnprinsippet: "Det må framstå som en nødvendighet for å kunne være fri sammen med andre". Han utdyper poenget ved å sitere seg selv fra det upubliserte manuskriptet:

"Social læring er ikke for os et spørsmål om en ganske bestemt opførsel, men alene et spørsmål om at tilegne sig en forståelse for det menneskelige fælleskabs nødvendighed og forholde sig til de eksisterende, sociale normer og handle for eller imod dem ud fra egne valg. De skal lære, at de ikke kun kan handle på grundlag af egne regler og normer og ud fra ønsket om en selvtilfredsstillelse, men også ud fra andre menneskers forståelse af, hvad der er rigtig og forkert. Først når de får en forståelse for andre, får de også en forståelse for det sociale element."

Gjennom den pedagogiske virksomheten - gjennom praksis - må man skape betingelser og rammer der den enkelte hele tida konfronteres med de sosiale verdiene på en slik måte at den enkelte må forholde seg til dem, og at han / hun dermed "tvinges" til å forholde seg til dem og dermed må bearbeide dem. Den enkelte utvikler seg alltid i vekselvirkning med andre; gjennom dette forholdet og i denne prosessen antar selvet eller personen en sosial form som er bestemmende for både det sosiale liv og viljeslivet". Konsekvenspedagogen er som sagt ikke autoritær; pedagogene her forteller ikke hva man skal gjøre. Konsekvenspedagogen sier noe om hva som man "burde" gjøre. Den enkelte velger ut fra dette. "Sosial dannelse", sier Bay oppstår ved andres reaksjoner på om en handling var fornuftig eller ufornuftig sett i lys av konsekvensene handlingen har hatt for andre. Det er i møtet med de andres erfaringer at også

den enkelte får en forståelse for seg selv som en sosial person. Det er på den måten sosial isolering brytes". Det sosiale blir en svært viktig pedagogisk oppgave i bestrebelsene på å utvikle sosial kompetanse og sosial ansvarsforståelse: En helhetstenkning, som bygger på både kunnskaper, ferdigheter, personlig erfaring og sosial handlingsdyktighet, er også sentral ved innlæring av det Bay kaller faktuelle kunnskaper basert på ferdighetsinnlæring. Han fortsetter: "For å tydeliggjøre noen nye sider i resonnementet er jeg igjen nødt til å gjenta et annet viktig poeng som jeg ga uttrykk for tidlig: I og med at identiteten er basert på gruppesolidaritet og fellesskapsforståelse og forholdet til andre, så skjer altså selvaktualiseringen ved at man overtar ansvaret for sin sosiale tilværelse gjennom samvirket med andre. Det er denne oppfatningen som har fått oss til å understreke at sosial læring omfatter alle de bestrebelsene som gjøres for at den enkelte får tilført erfaringer, kunnskaper, ord, symboler og reaksjonsmønstre som er forutsetningen for at individet trer fram som et sosialt vesen som kan leve i et forpliktende fellesskap med andre mennesker og samtidig utvikle sin personlighet. Bay betoner gang på gang hvor viktig helhetsperspektivet og et helhetlig menneskesyn er: "Selvet får en sosial form; sosiale normer bosetter seg i den enkelte på en personlig måte. Utvikling må ses på som en vifte av opplevelsese- og handlingsmuligheter som det enkelte individet oppnår ved at selvforståelsen brettes ut og åpner for flere muligheter".

Jeg fant det iødvendig med en oppsummering og bryter inn i resonnementutviklingen:

"Og dette skjer gjennom sosial praksis på ulike hverdagsarenaer. På ny er det viktig å betone at dette ikke bare kan bli formidlet idealistisk i en verbalisert samhandling og korrigerende, og da i et "kunstig miljø" – løsrevet fra virkeligheten og hverdagens praksis. For eksempel kan flere former for terapier og kognitive opplegg miste den nødvendige virkelighetsnærheten ved at gjennomføringen skjer i det skjelderup og jeg (i boka "Når livet blir en byrde", 1994) definerer eller kaller 'det snevre handlingsrommet eller det snevre virksomhetsfeltet' og ikke i det utvidede rom - i hverdagslivet og på hverdagsarenaen. Du viser ved din utgreiing til en konkret praksis der nettopp en hverdagsforståelse er innarbeidet som et pedagogisk prinsipp. Ved at læringen skjer på en naturlig måte og under hverdagslivets sosiale betingelser og i samvirke og fellesskap med andre, unngår man - som du har poengtert tidligere - at læring skjer ved "ytre" motivasjon eller tvang i et kunstig miljø .

I overenstemmelse med eksistensialistisk filosofi betraktes mennesket som fritt og velgende. Valget er viktig, men valget av konsekvensene er det sentrale. Valget foregår alltid i en

bestemt situasjon, et miljø, ved sosiale betingelser osv. som man er virksom i og som setter lisse grenser. "

"Disse faktorene har man ikke selv hatt innflytelse på", sier Bay, "men man kan velge fritt hvilken holdning man kan ha overfor for eksempel foreldre og miljø. Konsekvensen av kriminalitet er å fravelge det sosiale og fellesskapet. Enhver velger og enhver kan velge; det er også mulig å gjøre noe annet. I praktisk talt alle situasjoner finnes det handlingsalternativer; man kan velge om man vil røyke hasj eller ei, om man vil drikke Øl eller kjøre bil, om man vil begå kriminelle handlinger eller ikke".

Jeg vil framheve at problemet og diskusjonen om valg og frihetsforståelsen som Bay tar opp, er komplisert. Uten tvil kan den enkelte velge mellom alternativ, men i visse situasjoner vil valget ha mer karakter av et "tvangsvalg" enn et fritt valg. Mennesket påvirkes av miljøet, og det er også et spørsmål om adekvate og nødvendige kunnskaper for å kunne velge riktig.

La meg også poengtere at når det er snakk om sosialitet og å forholde seg til andre mennesker, vil det også være snakk om ulike former for og grader av tvang og tvangsstrukturer.

OPPSUMMERENDE MERKNADER

Bay tydeliggjør konsekvenspedagogikkens nåværende viktige prinsipper ved siden av frihet, valg, konsekvens, ansvar og subjektgjøring.

Men også andre begreper er viktige. Han legger vekt på konfrontasjon, konflikter og forandring. Pedagogisk leder på TAMU, Bodil Glad, poengterer at disse begrepene må ses i en indre sammenheng. Konsekvenspedagogen (for å gjenta et viktig poeng) konfronterer den enkeltes handlinger og handlingsvalg og tar opp konflikter gjennom individuelle samtaler. Konfrontasjonen viser til handlinger eller handlingsmønstre som står i motsetninger til planer som eventuelt er lagt. Den utløste og aktuelle handlingens konsekvenser er med andre ord et åpenbart brudd mellom det som er sagt og det som er gjort. Konsekvensen diskuteres både ut fra hvilke konsekvenser handlingen har fått og får for den enkelte, men man vurderer også i forhold til hvilke sosiale eller kollektive konsekvenser handlingen får. Man tydeliggjør at handlingen står i motstrid til den utviklingen som er i gang. Men det konfronterende møtet gir selvsagt rom for eventuelle korrigeringer av opplegget den enkelte har.

Bay og jeg diskuterte også kort problemet ved at mange ikke riktig forstår begrepet konsekvens. Det er viktig i at man i dialog med den enkelte holder fast ved det som vises i handlingen, og at det er selve handlingen de blir gjort ansvarlig for. Dette skjer i form av konsekvenser som den enkelte kjenner til på forhånd og dermed valgte da de valgte handlingen.

Enkelte tenker konsekvens som en reaksjon i form av straff. I den konsekvenspedagogiske læringsteori skiller man mellom straff og belønning. Straff er uforenlig med konsekvenspedagogiske prinsipper. Konsekvens blir betraktet som en logisk følge av en handling; det er konsekvensen som skal tydeliggjøres og bevisstgjøres. I forhold til en handling er ikke straff alltid logisk. Straffen blir ofte et mål i seg selv. Konsekvens tilstreber den logiske følge som målet.

Bay henter også inspirasjon fra Martin Buber: "Jeg - du" forholdet må prege samhandlingen, ikke "jeg - det" forholdet. Bay peker på et viktig filosofisk poeng: Selv om man forholder seg til mennesket som handlende og skapende subjekt, står dette ikke i motsetning til at man i en vurdering av egne handlinger kan objektgjøre seg selv. Dette kommer fram i følgende spørsmål: "Hvorfor i all verden gjorde jeg som jeg gjorde?" Handlingen vurderes - i andres Øyne. Hva mente de om den, og hva jeg gjorde?

Sentralt for konsekvenspedagogikken er handlinger og handlingstenkningen. Den konsekvenspedagogiske innsatsen legger vekt på handling, kommunikasjon og interaksjon. (Min umiddelbare reaksjon var at denne begrepspresentasjonen er å forstå som en sosiologisk tydeliggjøring av konsekvenspedagogikken. Dette tok jeg også opp med ham, og han bekreftet det). "Disse er" - sier Bay og fortsetter - "også tre grunnbegrepene for konsekvenspedagogikken. De er en forutsetning for sosial handlingsdyktighet. Handlingsbegrepet i forhold til kommunikasjon er viktig: Gjennom handling kommuniserer man, viser hvem man er. Dette står i motsetning til den individorienterte og psykologisk orienterte pedagogikk som har som utgangspunkt i psykiske strukturer, psykisk innhold og motivasjon. Bay distanserer seg fra det reduksjonistiske menneskesynet som bygger på en indrepsykisk determinisme og/eller en biologiske determinisme, der den enkelte styres eller bestemmes av noe indre. Han eksemplifiserer: Misbruk vil for eksempel være et psykologisk problem eller noe som kan forklares ved den enkeltes psyke, psykiske struktur eller psykiske innhold og ikke bli betraktet som et sosialt problem. Problemene forklares ved at den enkeltes egenskaper, karaktertrekk, moral osv. defineres som noe som mangler i den enkeltes personlighetsstruktur, og som noe som skal behandles."

Mens den psykologiske og den biologiske tilnærmingen er opptatt av hva som skjer eller har skjedd i personen, betoner Bay at pedagogikken (og særlig konsekvenspedagogikken) er opptatt av hva som skjer mellom personer.

Bay henviser til en artikkel han har skrevet (DPT 5/1995, s. 276) der det står:

"Her vægtlægger man handlingen (ikke adfærden), som noget afgørende for den kommunikative praksis. som det enkelte individ er underlagt, og dermed interaksjonen, og ikke den enkeltes mere eller mindre uforanderlige karakteregenskaber", og han framhever følgende: "Man vil heller ikke være årsagstænkende i forhold til handlinger, men derimod konsekvenstænkende, og derfor vil holdningen heller ikke være præget af en barndomsdeterminisme. Holdningen vil her være, at enhver, gennem en ny indsigt, kan gøre noget andet i morgen, end man gjorde i går".

Bay konkluderer: "Sammenkædende kan man sige, at når man etablerer en pædagogisk praksis er det vigtigt at få truffet et valg om, hvorvidt den overvejende skal være baseret på indrepsykologisk forståelse og tilgang, eller en relationistisk opfattelse som grundlag for prosesser, der sigter mod at få tilført en sosial utvikling og dimensjon hos det enkelte individ." Han legger til: "Det sosiale blir en like del av læringsmiljøet som kunnskapsinnlæringen; derfor må den sosialpedagogiske tanke og helhetsforståelse prege den samlede pedagogikk". Avvik skyldes mye manglende oppdragelse, og ikke minst at den dette gjelder, ikke har fått muligheter til å være sosial. Bay presiserer - i en bisetning om fortids- og bamdomsdeterminismen - at konsekvenspedagogikken ikke underkjenner tidligere opplevelser og forhold, men at "fortiden ikke skal ha lov til å lamme de framtidige mulighetene".

Konsekvenspedagogikken har "byttet ut" motivasjonen med interaksjonen. Han betoner også at han oppfatter kognitiv psykologi og metodikk som en forståelsesmåte som blir svært psykologisk i den forstand at den bare legger vekt på det psykologiske innholdet og de psykologiske strukturene. "Konsekvenspedagogikken har - og det er så viktig at jeg må gjenta det - et relasjonistisk perspektiv: Mennesker dannes gjennom relasjoner til andre, men da som handlende og skapende subjekter og personligheter." Konsekvenspedagogikken er fellesskapsdominert; mennesker får en opplevelse av seg selv gjennom andre. Avvik og asosial væremåte er et uttrykk for manglende sosial lærdom og forståelse. Den enkelte er handlende dermed kritiserer Bay mer tradisjonelle forståelsesformer som er behandlende. "Oppdragelse

framfor behandling! (Han mener selvsagt ikke at enkelte ikke trenger behandling; her forstås behandlingsbegrepet i en pedagogisk mening. Hans poeng er at det er et etisk problem ikke å gi behandling, men det er også et etisk problem å utsette mennesker for behandling der det slett ikke er nødvendig).

Til sist: "Oppdragelsen skaper mening med tilværelsen ", sier Bay.

Konsekvenspedagogikken er opptatt av prosesser; de retter også den pedagogiske innsatsen på nåsituasjoner og den enkeltes samspill, som handlende og skapende subjekt, med andre handlende og skapende subjekter.

Han markerer også forskjellen på individ og menneskebegrepet: "Det er som individer vi føde, men til mennesker vi gjøres", sier han i nænnest en parolisk form.

Sosial identitet (som også er sosiologisk i sitt vesen) framheves som et viktig begrep og den konsekvenspedagogiske praksisen: Å tilegne seg normer og holdninger er forutsetningen for å oppnå en sosial identitet - og som Bay da sier et sted - er en av de viktigste elementer i den personlige utviklingen (DPT 5/1995, s. 274).

Livsmestring blir for Bay en "sosial handledyktighet", men det henger nøye sammen med selvaktualisering, en selvaktualisering i sosial handlingsdyktighet. Fortidsdeterminismen kan forhindre den enkeltes selvaktualisering

Han eksemplifiserer også ved stoffmisbruk. Stoffmisbruk innskrenker handlingsdyktigheten; dette er negativt for mennesket og kan være en katastrofe for den enkelte og den enkeltes integritet. Kort sagt: Det er negativt for samfunnet - det er negativt for personen.

Bay er m.a.o. opptatt av å markere pedagogikken sterkere og nedtone psykologien. Han begrunner dette særlig ut fra den sammenblandingen som har vært mellom den psykologiske og den pedagogiske sektor - en sammensmeltning som han på mange måter ser på som uheldig.

Han opplever problemet som en identifikasjons- og profesjonskrise innenfor den pedagogiske sektor, som blant annet uttrykkes ved at det er vanskelig å skille mellom når det behandles, og når man gjennom undervisning og prosesser skaper grunnlag for kvalifikasjonstilegnelse. Bay betoner at sammenblandingen har skapt usikkerhet (dette gjelder for eksempel i en sammenblanding av klient/elev-rollen - vi kan vel også tenke oss klient/fange-rollen).

Bay er også opptatt av at i forhold til avvik, asosialitet, kriminalitet og misbruk har grunntonen vært behandlingsorienterte og fortidsrelaterte opplegg. Konsekvenspedagogikken har et motsatt prinsipp - nemlig et pedagogisk og framtidsrelatert opplegg.

Konsekvenspedagogikken vil ha en pedagogisk arbeidsform som er helhetspreget og som bygger på et dynamisk menneskesyn og dets sosiale utviklingsbetingelser. Den er en teori om oppdragelse og har en menneskeoppfatning som er sterkt inspirert av den eksistensialistiske filosofi og av humanismen.

3. TYDELIGGJØRING AV MENNESKESYN OG FILOSOFIEN BAK KONSEKVENSPEDAGOGIKKEN

Disse siste oppsummerende tankene leder oss inn på det filosofiske grunnlaget i vår samtale, og jeg antyder da noen filosofiske grunnprinsipper og filosofiske retninger jeg mener at han er inspirert av.

Etter hva jeg kan forstå, er konsekvenspedagogikken opptatt av at fellesskapet skal vektlegges, samtidig med at man ikke mister det eksistensialistiske filosofiens perspektivet om enkelt menneskets integritet og eget ansvar. Den betrakter individet som tenkende og villende og som et handlende og sosialt vesen. Ut fra det du til nå har sagt, er det også viktig å se på vilkårene ut fra det perspektivet at de kan aksepteres, endres og forandres. Spørsmålet er da også hvordan den enkelte forholder seg til mulighetene; dette betyr også at man er opptatt av den enkeltes personlige refleksjon.

Tidligere – for noen år siden - sa du i en samtale med meg at konsekvenspedagogikken ikke er et spørsmål om å være konsekvent. Dette er en misforståelse, sa du. Vi snakket den gang også om at enkelte trodde at konsekvenstenkning var identisk med å sanksjonere negativt - altså se konsekvens som en form for straff. Dermed mistet man poenget med å se på konsekvens som bevisstgjøring og refleksjon i en dialog. For pedagogen er det et

spørsmål om å forstå den enkeltes frihet til å handle og få etablert en konsekvensorientering ut fra den betraktningen at handlingen og dens konsekvenser har avgjørende innflytelse på den enkeltes sosiale tilværelse og på samspillet med andre og den personlige utviklingsmuligheter. Du skriver et sted at "den enkelte har selvbestemmelsesrett og dermed frihet til å handle, men også plikt til å ta ansvar for konsekvensen av sine handlinger".

Man kan spørre seg om det enkelte individet i for stor grad ansvarliggjøres (som virksom i en kollektiv virksomhet) for fellesskapets eller andres handlinger mot individet. Hva er fellesskapets ansvar overfor individet? melder seg som spørsmål. Spørsmålet leder vel til et svar som poengterer at det er svært nødvendig å tydeliggjøre samvirket og samspillet mellom mennesker som grunnprinsipp. Dette har du poengtert; etter min mening kan du ikke beskyldes for verken ensidig individualisme (individet har alt ansvar) eller ensidig kollektivism (individet har ikke noe ansvar).

Jeg vil derfor ta opp noen spørsmål om din konsekvenspedagogiske filosofi, og hvem du er inspirert av.

Etter min oppfatning er du særlig opptatt av den europeiske retningen i eksistensfilosofien - jeg teinker da spesielt på Jean Paul Sartre men kanskje også M. Buber. Jeg har vel den oppfatningen at du trekker mye med deg av den danske Grundtvigtradisjonen og Kierkegaard men jeg ser også sterke føringer til K. Marx - og spesielt "den unge Marx", og dermed også Hegel. Sterkt står også det jeg vil kalle den menneskeoppfatning som kan knyttes til det vi i sosiologien kaller interaksjonisme og relasjonisme. Er du enig?

"I senere tid er jeg også blitt sterkt inspirert av H.Heine - og da særlig det han har skrevet om tidsånd og tid og vår måte å tenke på - føle på. Marx var etter min oppfatning ikke klar nok på tids- og romaspektet, noe jeg mener at Heine var. Fra Buber har jeg hentet "jeg - du" og "jeg - det" forståelsen. Ellers er det eksistensfilosofiske menneskesynet klart i og med begreper som frihet, ansvar, handling og konsekvens er så sentrale. Men konsekvenspedagogikkens filosofiske grunnlag må ikke forstås slik at den er knyttet til én bestemt eksistensialistisk tankeretning eller skole. Det må heller forstås slik at den er i overensstemmelse med denne tradisjonen som gjør den menneskelige væren, eksistensen og den sosiale framtredelesform det man viser seg å være - til det sentrale elementet. Som andre tilnærminger og retninger har vi vår menneskeoppfatning, og det er gjennom en samfunnsforståelse og gjennom en

menneskeoppfatning man henter fram begrunnelsene for hva man gjør. I konsekvenspedagogikken har vi forsøkt å gjøre opp med det menneskesynet som beskriver mennesket som et tenkende og villende individ og et handlende vesen, hvis tilværelse ikke er forutbestemt av sosiale, biologiske og materielle omstendigheter. Vi mener at mennesket grunnleggende sett - er fritt, og at den enkeltes utvikling verken er ensidig bestemt av det sosiale miljøet eller fastlagt gjennom medfødte egenskaper. Vi har tatt et oppgjør med den naturvitenskapelige menneskeoppfatning: Mennesket kan ikke beskrives som et fysisk objekt. Mennesket er under stadig utvikling og forandring - fra fødsel til død. Det er ikke kommet til verden med et innebygd programmert skjema for sin utvikling. Mennesket kan tenke, og det er en sammenheng mellom tanke og handling. Vi lar oss heller ikke binde opp i fortida, selv om vi mener at den enkeltes historie er viktig. Vi mener at det ikke så mye er et spørsmål om hva den enkelte har gjort; *vi er mer opptatt av hva man gjør med det man har gjort.*

Det enkelte mennesket er noe særegent, noe unikt som forholder seg til sin væren og til tilværelsen. Vi fødes som individer, men gjøres til et sosialt vesen gjennom vår væren og jennom vår inntreden i den menneskelige verden."

Bay stopper et øyeblikk: "Mennesket oppfatter jeg som både et individ og et sosialt vesen. Mennesket kan bare forstås som person, hvis grunnstruktur både er et individ og et sosialt vesen som utgjør en helhet og en psykologisk og etisk enhet.

Når vi sier at mennesket er fritt, eller at mennesket er frihet, så vil det si at mennesket er et forhold til seg selv. Frihet er forbundet med å kunne bringe seg på avstand til tingene - som tenkende subjekt kan det ha seg selv som objekt, og tenke utover seg selv". Bay siterer igjen fra sitt manus: "At være fri vil netop sige, at man i tanken kan bringe sig på afstand av sine erfaringer og vurdere dem, frem for at blive et offer for dem".

- Jeg er noe usikker på hva du mener med ikke "bestemt av" det sosiale miljø. Et menneske er klart preget av det sosiale miljøet, men det handler ikke mekanisk og ufritt i det. Jeg antar at du i din kritikk av "bestemt av" tenker på en mekanisk påvirkning - som ensidig årsak/virkningforklaring. "Bestemt av" skiller seg fra en gjensidig påvirkning, og det er vel gjensidig påvirkning som du tenker på når du presiserer at dere må bygge opp et pedagogisk miljø - for så å tilrettelegge de sosiale og materielle betingelsene slik at den enkelte tar del i ulike sosiale virksomheter. Dere bruker da den interaksjonistiske forståelsen, nemlig samspillet og samvirket mellom mennesker, men dere gjør vel dette fordi dere vil bygge opp et pedagogisk og sosialt miljø som den enkelte skal påvirkes av og handle som et skapende og

ansvarsfullt subjekt ? Det er vel den mer mekaniske oppfatningen du vil til livs - ikke det dialektiske (gjensidig vekselvirkende) forholdet mellom enkeltmennesker og dets omverden?

Marx Feuerbachtelser har etter min oppfatning feste i ditt perspektiv. Marx polemiserer –som du - mot forståelsen av det abstrakte, isolerte individet ; han sier at mennesket er totaliteten av de samfunnsmessige forholdene. Han poengterer den praktiske virksomheten, og at det samfunnsmessige livet er praktisk i sitt vesen, men dette gjør han uten å glemme at det er et indre forhold mellom teori og praksis. Han legger også vekt på at ved bare å se på menneskene som produkter av omstendigheter og oppfostring, glemmer at omstendighetene forandres av menneskene og at den som oppfostrer, selv må oppfostres. Dette har vel en del pedagoger glemt. Marx posisjon og menneskeforståelse er altså dialektisk: Han reduserer ikke mennesket til bare å være et produkt av de samfunnsmessige betingelsene, men framhever nettopp at menneskene er produsenter eller skapere av både de allmenne og særegne livsbetingelsene og seg selv.

Framherskende pedagogiske retninger kan etter en mekanisk og ensidig forståelse utarbeide et opplegg der oppdrageren, psykologen eller pedagogen vil forme eller former den enkelte som en håndverker som former sitt materiale. Et annet mekanisk perspektiv og en pedagogisk målsetting er forestillingen om at den enkelte skal utvikle seg i overensstemmelse med sin medfødte natur. Atter andre poengterer at det enkelte individs sosiale liv alene er et produkt av de samfunnsmessige omstendigheter, miljøet og de klassemessige forhold. Mennesket blir, som tidli-ere sagt, forstått slik at det er bundet av og til den sosiale arven. Denne ensidige forståelsen tar ansvaret fra enkeltindividet. Jeg må gjenta: Det er ulike former for et deterministisk menneskesyn. Menneskelige handlinger oppfattes her som årsaksbestemte av enten den biologiske eller sosiale arven. Denne menneskeforståelsen preger selvsagt det som oppfattes som psykologens og pedagogens oppgaver og deres tilrettelegging av praksis. Deres oppgaver kan sammenliknes med gartneren - nemlig hjelpe plantenes sanne natur fram gjennom målrettet pleie og omsorg. Konsekvenspedagogikken bygger på et humanistisk menneskesyn der interessefeltet er mennesket som helhet. Den fokuserer ikke bare på fasetter ved den menneskelige tilværelse, som for eksempel bare innlæring, behov og evner. Et humanistisk perspektiv er her å forstå som en idé som er opptatt av hele menneskets tilværelse, der man forsøker å skape et helhetsbilde av mennesket, dets vesen og væren. Sartre har poengtert at mennesket er det som det viser seg å være i sine handlinger. Holdningene er viktige:

Mennesket er ikke noe i seg selv, men blir til noe som følge av sine handlinger og deres konsekvenser. Mennesket er sin egen arkitekt som utvikler sin individuelle tilværelse i den verdenen som det er født inn i; dette skjer i et avhengighetsforhold til andre mennesker.

Mennesket velger - som vi har snakket om tidligere. Det velger hva det vil bli til, og det velger fritt. Valget foretas alltid i en bestemt situasjon, som for eksempel omhandler det miljøet og den sosiale kulturen man er født inn i, og de fysiske arveanlegg man har med seg. Man har ikke hatt innflytelse på disse forhold, men man kan velge fritt hvilken holdning man vil ha overfor det sosiale miljøet, foreldre og arv. Man kan - og Bay siterer seg selv - akseptere eller fornekte, bekrefte eller avkrefte...., og valget kommer til uttrykk i våre handlinger. "Mennesket er noget spesifikt, noget unikt, som forholder sig, til sin væren, til tilværelsen. Vi understreker her, at vi fødes som individ, men gøres til et socialt væsen gennem vores væren, gennem indtrædelsen i den menneskelige verden" .

4. BAYS VURDERINGER AV REALITETSTERAPIEN; FØRSTE SAMTALE

Jeg tok også opp noen spørsmål om realitetsterapien, kognitiv metodikk (Cognitive Skills) og Bays vurderinger av Leira ut fra konsekvenspedagogisk perspektiv. Jeg hadde også med meg noen problemstillinger som jeg hadde fått fra ledelsen i nordre fengselsdistrikt. Bay fikk følgende spørsmål:

- På hvilke områder skiller Leiras bruk av konsekvenspedagogikk seg fra konsekvenspedagogisk tenkning slik Bay praktiserer den?
- Hvordan skal konsekvenspedagogikken på Leira utvikles kreativt, og dermed unngå å virke ensrettet?
- Hvordan kan det gis plass for import av andre faglige tilnæringer/faggrupper?
- Hva med konsekvenspedagogikken sammenholdt med Cognitive skills?

Enkelte av spørsmålene er besvart over og vil ikke ytterligere bli utdypet. Vi ble enige om at han skulle komme tilbake til spørsmålene senere, og at han da vil tydeliggjøre og utdype sine vurderinger av Cognitive skills og realitetsterapien.

5. REALITETSTERAPIEN

- For mange mennesker er skillet mellom konsekvenspedagogikken og realitetsterapien uklart, og enkelte blander dem sammen. For meg er det slik at det er to ulike filosofiske, psykologiske og pedagogiske tradisjoner som er teoriens overbygning. Det betyr også at de respektive menneskesynene erforskjellige. Realitetsterapien bygger på den amerikanske varianten av humanistisk psykologi, mens din måte å tenke og praktisere konsekvenspedagogikken har et feste i europeisk eksistensfilosofi. Kan du si noe om hvordan du vurderer forskjellen? Jeg vil også at du tydeliggjør noen tanker om hvordan du oppfatter realitetsterapien.

Bay er taktsom og ser ut i rommet: "Jeg har fundert en del over forholdet mellom realitetsterapi og konsekvenspedagogikken, men jeg har ennå ikke hatt muligheter til å fordype meg i realitetsterapien og med Glassers nåværende forståelse. Likevel har jeg lest tilstrekkelig til å kunne si at realitetsterapien er tilsynelatende - i likhet med konsekvenspedagogikken – inspirert av den humanistiske psykologiens menneskesyn og vitenskapsideal. Som du vet står disse i motsetning til den naturvitenskapelige og positivistiske vitenskapstradisjonen som store deler av den amerikanske psykologien er preget av. Etter min oppfatning er Glasser også inspirert av Maslow og hans teori om menneskets grunnleggende behov. Hvis man tar utgangspunkt i konsekvenspedagogikkens barndom, kan vi si at påvirkningen fra Maslow ikke bare omfattet realitetsterapien, men også konsekvenspedagogikken. Inspirert av Maslow antok også jeg at mennesket var i besittelse av noen grunnleggende behov - behov som begrunner menneskelige handlinger. Det gjør jeg ikke mer fordi jeg er nådd fram til den erkjennelsen at det er vanskelig å generalisere menneskelige handlinger. Det finnes vel like så mange grunner til menneskelige handlinger som det finnes mennesker som foretar disse handlingene. I følge min oppfatning kan vi ikke føre tilstrekkelig med dokumentasjon for at alle mennesker har et biologisk eller et psykologisk behov for å bli elsket og respektert. Det finnes formentlig også bevis for at mennesker foretar handlinger for å oppnå det motsatte. Vi skiller i dag innenfor den konsekvenspedagogiske tradisjonen ikke mellom lystprinsippet og realitetsprinsippet fordi vi

understreker at lystprinsippet er likeså legitimt som realitetsprinsippet. Men man kan verken forsvare lystprinsippet eller realitetsprinsippet hvis det føres ut i livet på bekostning av andre mennesker. Jeg mener også at det er for snevert å snakke om at en pedagogisk oppgave (eller en terapi) alene skal ha som mål å skape et realitetsprinsipp. Det er vel i høyere grad et spørsmål om å lære den enkelte å ta ansvar for den måten han eller hun bruker sine muligheter på innenfor de historiske og samfunnsmessige rammene - og da i form av å innse konsekvensene. Med andre ord mener jeg at realitetsterapien fokuserer for snevert på den enkelte og i ekstrem grad arbeider på å endre den enkeltes atferd (som det står skrevet) - eller rettfærdigvis - å få den enkelte til å endre sin Øyeblikkelige atferd ved hjelp av terapeuter. Ved å snakke om primærbehov, som Maslow gjorde det - blir realitetsterapien ytterst individualistisk og her-og nå-orientert uten å få fastholdt at mennesket ikke bare handler, men også er en del av det menneskelige univers, et univers som både omhandler menneskeforståelse, historie (det mennesket er utviklet til) og samfunn. Den er filosofi-forlatt, ahistorisk, individorientert og ikke i tilstrekkelig grad vesensorientert for å kunne betegnes som pedagogikk".

Bay stopper ettertenksomt opp et øyeblikk: "Endelig vil jeg også bemerke at man i realitetsbegrepet - slik jeg forstår bruken av det, skiller klart mellom det ytre og det indre i overensstemmelse med sjel-legemebegrepet. Det kommer tydelig til uttrykk hos Maslow som jo hadde et deterministisk syn på grunnlag av sine inspirasjoner fra buddhismen. Men ellers er dette skillet mellom lyst og realitet sterkt inspirert av Freuds tanker, og hans bruk av dem for å kunne skille mellom primær- og sekundærprosessene. I "Utkast til vitenskapelig psykologi" i 1895, spilte disse begrepene en hovedrolle i teoriens oppbygging. Svært enkelt sagt mente han at lystprinsippet var uttrykk for en primærprosess, mens realitetsprinsippet var en sekundærprosess. Jeg skal ikke utdype dette, bare si at Freuds tanker på mange måter var spennende; jeg vil imidlertid poengtere at det i konsekvenspedagogikken (hvis vi setter saken på spissen) ikke finnes noen realiteter man skal være oppmerksomme på, men derimot en rekke konsekvenser av bestemte handlinger i bestemte situasjoner, som man skal kunne overskue. Hvis et menneske innretter sin tilværelse på omgivelsesrealiteten, vil den ytterste følgen bli at man mister seg selv eller utvikler en for for tilpasningspsykopati som kan være ytterst farlig".

- Du har rett i at i følge Freud styres de mentale funksjonene av to grunnleggende prinsipper – nemlig lyst- og realitetsprinsippet. Freud er facinerende mystisk; Lystprinsippet er beslektet

med hedonismen som betoner at mennesket og den psykiske aktiviteten bestreber seg på å oppnå lyst og unngå ulyst; dette er å forstå som et grunnleggende motiv for menneskelig handling. Sannsynligvis hentet Freud inspirasjon fra psykofysikeren Gustav Fechner da han utviklet begrepet. Fechner var ikke opptatt av hedonismens tanker om handlingens mål som avgjørende, men derimot lyst eller ulyst som er forbundet med subjektets forestilling om handlingen og dens konsekvenser. Også Fechner påpekte at visse handlinger kan være ubevisste. Realitetsprinsippet utviklet Freud med utgangspunkt i individets eller jeg`ets møte med omverdenens krav. Det blir etterhvert overordnet lystprinsippet uhemmede streben etterdriftstilfredsstillelse. Jeg`et lar seg ikke lenger beherske av lystprinsippet, men sikrer heller en lyst som tar hensyn til realitetene. Lysten kan da bli utsatt eller redusert. I rendyrket form er realitetsprinsippet den modne voksnes virkelighetsorienterte forståelse og handling. Da Freud i 1911 skrev om de to prinsippene for psykiske prosesser, postulerte han to driftsformer – seksualdrifter og jegdrifter. Jegdrifter er, sterkt forenklet sagt, drifter hvis energi har ansvaret for individets selvoppofrelse og overlevelse. Freuds driftsdualisme var også et svar på den kritikken han ble utsatt for, nemlig at han så sterkt i sin psykologi betonte seksualiteten og dermed biologien som grunnleggende drivkrefter. Jegdriftene framkaller en energi som kalles heginteresse og som har til oppgave å hemme eller stogge den frie libidoen, som igjen stammer fra seksualdriftene. Freuds biologisme, i form av menneskets drifter, er et problem. Ordet drift er i seg selv en abstragt tvetydighet. Mennesket blir nærmest, i sin ytterste konsekvens, en slave av drifter som nesten blindt reagerer på de biologiske driftenes, men også på det ubevisstes tilskyndelser. Freuds motto for den psykoanalytiske behandlingen var, som den danske psykolog Eric Danielsen en gang sa det, "der det var "det", skal jeg være "jeg" – dvs den nytelseslystne og amoralske skal erstattes av intellilgens og kontroll, og gjennom selverkjennelse skal man modne pasienten eller klientens selvdisciplin.

Du ser en mulig inspirasjonstilknytning mellom realitetsterapiens realitetsforståelse og Freud. Dette er veldig interessant, og må studeres grundig fordi det kan bety en inkonsekvens for realitetsterapien i menneskesynet. Du har antydnet en interessant tanke om at realitetsterapien sannsynligvis er mer Freud-inspirert enn man i utgangspunktet skulle ha trodd. Da gjenstår et viktig poeng som kan oppfattes som en motsigelse hvis man ikke blir "mykdeterministisk": Ved å hevde at det eksisterer medfødte behov – altså en tanke med rotfeste i et deterministisk menneskesyn – hvordan kan man da snakke om det frie mennesket innenfor en humanistisk og eksistensfilosofisk tradisjon ? eklektisk og pragmatisk bruk av ulike teorier og metoder

innenfor en teori kan være bra hvis den er konsistent, men det må da være vanskelig å gjennomføre et slikt prosjekt ut fra at menneskesynet er så forskjellig ? er det på grunn av denne inkonsekvensen eller denne vanskeligheten at du og konsekvenspedagogikken endret perspektivet?

I dette perspektivet er det interessant at man nå har begynt å diskutere om ikke realitetsterapien skal endre navnet til kontrollteori. I grunnen er realitetsterapi en underlig betegnelse, og en sammenblanding av to ord som er svært problematisk. Vi kan også spørre: Terapi på realiteten eller terapi på den enkeltes realitetsforståelse ? hva er realitet, hvilken realitet ? hvem forvalter realitetsforståelsen – klienten eller terapeuten ? Jeg er også usikker på navnbyttet kontrollteori. Er denne endringen en gjenspeiling av en forandring av det teoretiske perspektivet og den praktiske gjennomføringen ? Men da gjenstår følgende problemstilling; Gjenspeiler ikke en bruk av begrepet realitetsterapi og en bruk av begrepet kontrollterapi, to vidt forskjellige praksiser ? Det er ikke så enkelt at det er bare å bytte navn eller begreper på en virksomhet ? Det må vel være en dypere mening og en begrepsmessig diskusjon som gjenspeilernavnbyttet – enten forandringen kan begrunnes i en bedre begrepsbruk i forhold til praksis – det vil si at det ene ordet dekker bedre den praktiske virkelighet enn det andre, eller så gjenspeiler begrepsforandringen en reell forandring av praksis. Foreløpig virker navnbyttet noe uavklart, enkelt til kanskje si tilfeldig.