

Om pædagogisk metodiske overvejelser

Den pragmatiske tilgang til metode ift. John Deweys
erkendelsesteoretiske overvejelser

Af Nicolai Gadegaard

Indledning

Nogle vil mene at pædagogikken er en videnskab, andre vil mene at pædagogikken kommer af ren medmenneskelighed og barmhjertighed, hvorimod de fleste er enige om at det nok nærmere er en kombination af begge dele. Eftersom at pædagogik ikke ender på "logi" så kan pædagogik i traditionel, videnskabelig forstand ikke bygge på logiske sammenslutninger. Pædagogik er et etisk spændefelt med mange komplikationer. På den måde kommer pædagogik i samme kategori som politik, hvor pædagogik ikke indeholder ét entydigt gyldigt sandhedskriterium.

Vi havde for nyligt besøg fra Socialforvaltningen på dagtilbuddet Søndre Fasanvej. Formålet med besøget var at undersøge om dagtilbuddet levede op til Socialforvaltningens kvalitetsmodel 3.0 – se kvalitetsmodel 3.0 på LAVUKstjernen.dk. Kvalitetsmodellen er opdelt i flere betydelige temaer, som har til formål at fremme enhver borgers livskvalitet og mestring af eget liv. På et efterfølgende møde fastslog konsulenterne at tilbuddet fremstod veldrevet. Både leder og medarbejdere arbejder målrettet med brugerdemokrati og medbestemmelse, og er pragmatiske i deres tilgang til udfordringerne i organisationen. Det de til gengæld også bed mærke i, og som danner hele grundlaget for denne artikel, var, at vi som tilbud ikke har en klar og distinkt idé om vores metodegrundlag. De sagde, og jeg citerer »Der er en usikkerhed i forhold til begreberne: Tilgang og metode.« Dette henstiller til behovet for at »styrke det fælles faglige fundament ved at drøfte hvad tilgange og metoder er på Fasanvej«. Ifl. konsulenterne kunne vi opstille to generelle spørgsmål, som hver kan karakteriseres som et "tilgangsspørgsmål" og et "metodespørgsmål".

- Hvordan går vi til opgaven (Tilgang)
- Hvordan løser vi opgaven/hvordan når vi de opsatte mål for medlemmet? (Metode)

Overvejelser om pædagogisk teori og metode

Med min baggrund indenfor pædagogisk filosofi har jeg fået for vane at være skeptisk, hvad angår pædagogisk teori - eller al teori overhovedet. Jeg har dog ikke lyst til at være skeptisk bare for at være det, men jeg har lyst til at sætte spørgsmålstejn ved de bagvedliggende tanker for den pædagogiske teori. Når man arbejder med pædagogisk teori, har man ofte fokus på, hvordan pædagogik både skal være nyttigt for den enkelte og en hel institution som sådan. Dvs. at den pædagogiske teori både skal have øje for det enkelte "hele" -holistiske – menneske, men på samme tid have fokus på, hvordan pædagogikken fungerer i et institutionelt fællesskab/miljø. Det gælder både for medlemmerne imellem, men så sandelig også medarbejderne og lederne imellem. Eftersom at pædagogik i Danmark fungerer på et samfundsmæssigt institutionelt plan, kunne man stille sig selv spørgsmålet; Hvad kommer først, det hele institutionelle miljø, eller det enkelte menneskes behov? Hertil søger pædagogisk teori at gavne det praktiske virke, ved at klargøre, hvordan man på antropologisk, psykologisk, og sociologisk vis

imødekommer begge krav om tilfredsstillelse. Men dette er ikke lige til, vil sikkert enhver der arbejder "på gulvet" mene, og jeg er fuldkommen enig.

I praksis handler jeg ud fra en erfaring om, hvad der gavner den enkelte borger eller relation bedst, og det kan derfor virke naivt fra systemets side, at man forsøger at effektuere praksis ud fra en teoretisk funderet metode. Al pædagogisk teori og metode må udspringe sig af praksis fordi: 1. teori og metode er afhængig af empiri fra praksis og 2. fordi det reelle, eller den virkelige praksis, kommer før undersøgelsen, hvilket går ud på et. For godt 250 år siden påpegede Jean-jacques Rousseau i "Emile – eller om opdragelsen" at »Så snart opdragelsen [læs dannelse] bliver en kunst, er det næsten umuligt at nå et godt resultat, fordi de forhold, hvis harmoniske sammenfald er nødvendigt for det heldige udfald, ikke er afhængige af mennesker«. (Rousseau 1962 [1762] s. 15) Med andre ord er pædagogik, ifl. Rousseau, afhængig af noget nært tilfældigt, når mødet med det andet menneske opstår, og enhver metode kan ikke foreskrive, hvordan man i praksis når et bestemt mål. Man risikerer ovenikøbet, når man arbejder for metodisk, at klientgøre brugeren i sådan grad, hvor man "trækker" det "hele" menneske ud af mennesket. Indenfor filosofien kalder man det at tingsliggøre eller at objektivisere det foranstående subjekt. Hvis dette bliver tilfældet for den pædagogiske metode, bør man genoverveje sin tilgang til borgeren.

Rousseaus pædagogiske overvejelser om "negativ opdragelse" (som betyder at man skal opdrage/danne mindst muligt), førte i 70'erne til en form for laissez faire pædagogik, der på den lange bane ikke kunne opfylde systemets krav om en evidensbaseret pædagogik. 70'ernes "Hippie-pædagogik" blev et udtryk for den frie opdragelse, som blev en general fortolkning af Rousseaus værk "Emile – eller om opdragelsen". Den fortolkning er ifl. min overbevisning helt forkert. Jovist siger Rousseau at metodisk pædagogik er en umulighed at realisere, hvis man altså skal frem til metodens mål, men på samme tid siger Rousseau at barnet har behov for en hovmester - pædagog/dannelseslærer. Hovmesteren skal følge eleven i tykt og tyndt indtil han bliver 18 år. Hertil har hovmesteren endvidere fundet en passende kone til sin elev. Man kan derfor diskutere hvorvidt Rousseau arbejder metodisk eller ej. Min hovedpointe er, at man må finde en gylden middelvej mellem den metodiske tilgang, og den "frie" laissez faire tilgang, så man på bedst mulig vis kan imødekomme brugeren som et ligeværdigt menneske og subjekt. Den gylden middelvej skal dog være op til den enkelte pædagog at finde, for hvis en systematisk metode/vejledning gør udslaget vil man ikke kunne karakterisere den som den gyldne middelvej som jeg hentyder til. Der forekommer derfor ikke at være ét endegyldigt svar på hvordan man tilgår et menneske som et ligeværdigt subjekt, men et utal af svar, tilgange og metoder.

Lad os dog allerede nu blive enige om, at den ideelle pædagogiske subjekt-subjekt relation er en umulighed at imødekomme. Der vil altid, lige meget hvordan du vender og drejer det, være et ulige forhold mellem pædagogen/vejlederene og brugeren. Dog må man i givet fald bestræbe sig på at give brugeren en opfattelse af en subjekt-subjekt

relation. Hvordan man så lige gør det, kan jeg ikke svare på, det må være op til den enkeltes egen refleksion og erfaring. Al pædagogik er manipulation, og du skal altså kunne manipulere borgeren mod bedre trivsel, hvilket lyder enormt paradoksalt og negativt - Se evt. Alexander Von Oettingens "Det pædagogiske paradoks", som uddyber det pædagogisk demokratiske grundlag for at tvinge til frihed.

En leders overvejelser omkring metode og tilgang

Socialforvaltningen karakteriserede Søndre Fasanvejs kollegasammensætning som pragmatikere, hvilket gav god genklang hos kollegaerne og mig selv. Men hvad vil det egentlig sige at have en pragmatisk tilgang? Ifl. mine kollegaer vil det sige at være handlingsorienteret, og altid have fokus på den bedst mulige løsning for alle og den enkelte. Men hvordan går vi pragmatisk til opgaven? Og hvordan når vi de opsatte mål for medlemmet? Jeg lavede en rundspørge til hele organisationen med lign. spørgsmål, fordi jeg oplever mine kollegaer på gulvet går i "baglås", når de skal beskrive, hvad tilgang og metode er. Jeg tror det handler om at mine kollegaer bestræber sig på at komme med ét konkret sandt svar, når man søger svar på hvad tilgang og metode er. Dette er dog ikke meningen, for selv de største filosoffer har problemer, eller er uenige om, hvad metode generelt set bør være. Ifl. spørgsmålene er det kun lykkedes mig at få ét enkelt svar tilbage fra hele organisationen, og det svar kom Søndre Fasanvejs leder. Der kan selvfølgelig være flere årsager til, at jeg ikke har fået flere svar tilbage, men jeg tror det grunder i: 1. et resourcespørgsmål og 2. At pædagogerne på gulvet netop går i baglås over begreberne metode og tilgang, fordi man ikke entydigt kan komme med en klar definition af begreberne, eller som jeg sagde i starten og før, et gyldigt sandhedskriterium.

Lederen fra Søndre Fasanvej beskriver sin opfattelse af tilgang og metode således, og jeg citerer det væsentligste; »Jeg synes det er vigtigt at "tale samme sprog". Dette "samme sprog" bliver lettere/hurtigere at omsætte i praksis, hvis vi alle forstår den grundlæggende [pædagogiske] teori/tanke.« Med dette in-mente skal alle medarbejdere have gennemført samme pædagogiske kursus – i vores tilfælde den neuropædagogiske videnskab og tilgang – så vi alle kan have samme begrebsramme at gå ud fra. Det er dette "samme sprog" som lederen fra Søndre Fasanvej henviser til, og dette er ifl. hende en tilgang i praksis. Hvis man derved efterfølgende kan skabe sig tid til at; screene, reflektere og gengive erfaringer m.m, så giver dette ifl. lederen fra Søndre Fasanvej, anledning til at arbejde metodisk i praksis. Så for at kunne arbejde med en given metode skal man, ifl. lederen fra Søndre Fasanvej;

- Være teoretisk "klædt på".
- Have kollegaer som tænker indenfor samme begrebsramme.
- Have tid til at reflektere.
- Have tid til at afprøve (sin tilgang til metoden) gennem en tidsbegrænset periode

- Have mulighed for at evaluere forløb, for derefter at have mulighed videreudvikle hvad der allerede er kendt

Lederen fra Søndre Fasanvej er ikke ene om at have denne holdning til pædagogisk teori, også Videnscenter Sølund Skanderborg underretter om at arbejdet ofte bliver »lettere at udføre, når der i personalegruppen er en fælles teoretisk og metodisk viden samt et fælles sprogbrug, som er opnået gennem efteruddannelse.« (VISS s. Nummer 28 s. 7)

En pragmatisk tilgang til udfordringerne – det skal gøre nytte

Vi blev som sagt på Søndre Fasanvej rost for vores pragmatiske tilgang til udfordringerne, og jeg synes hertil det kunne være interessant at undersøge pragmatikeren John Deweys overvejelser om erkendelsesteoretisk metode og tilgang.

”*Pragma*” er græsk og betyder ikke ”handling” som mange ofte tillægger ordet pragmatisme. ”*Pragma*” betyder ”sag”, og med sag menes der det man undersøger, eller det »man retter sin bevidsthed mod« (Sørensen 2015 s. 115) At karakterisere pragmatisme som et handlingsorienteret begreb er dog ikke helt forkert. Pragmatisme er nemlig kendetegnet ved at bruge sine erfaringer som rettesnor for fremtidige handlinger. Ifl. Sørensen har pragmatister som Dewey »et klart gyldighedskrav for viden, nemlig at den skal være nyttig« (Sørensen 2015 s. 120). Viden er i denne forstand ikke nødvendigvis knyttet til videnskaben. En erfaring fra fx pædagogisk praksis kan også karakteriseres som en viden, hvis altså den har nytteeffekt. Derved sagt behøver viden ikke nødvendigvis at være videnskabelig målbart, som videnskaben er indenfor naturvidenskaben.

Dewey gør os opmærksomme på i ”Demokrati og uddannelse” – fra 1916 – hvordan man bør tilrettelægge oplysningsgrundlaget for al uddannelse i skolen. For at kunne gøre dette, stiller Dewey både spørgsmålstejn ved metode og tilgang, men i det hele taget også til spørgsmålet om hvad viden er, og hvordan viden kan læres og læres fra sig. Som pædagog bør man ifl. Dewey have øje for det psykologiske, antropologiske og sociologiske perspektiv. For det første kan et demokratisk samfund kun vedstå ved at man opretholder de gode værdier for et samfund, hvortil man samtidig videreudvikler på ideen om et ideelt demokratisk samfund. Det ideelle demokrati kan dog ifl. Dewey ikke eksistere.

Pædagogik bliver i et sociologisk perspektiv nød til at danne borgere som vil vedligeholde og udvikle det demokratiske samfund. Pædagogik bliver derved en dannelse mod borgerlig frihed, og det vi gør skal have en handlende nytteeffekt, ellers vil tanken være utopisk. Men sådan en udvikling og dannelse kræver forståelse for hvordan man overhovedet danner/opdrager. Dette kræver for Dewey et psykologisk og antropologisk perspektiv på dannelsen. Men før vi går ind i det enkeltes mulighed for læring, så påpeger Dewey at man som pædagog bør have øje for det miljø den enkelte færder sig i. Dvs. at man skal have en klar ide om hvordan rummet, og institutionen, generelt påvirker den enkeltes færden. Én ting er hvordan man handler indenfor sine egne private rammer, en

anden er hvordan man handler i det offentlige rum, og det er dette aspekt Dewey påpeger som vigtigt for den enkeltes mulighed for at lære.

Til sidst er der det psykologiske perspektiv, og her trækker Dewey meget på den daværende psykologiske forskning - psykoanalysen – og blander disse tanker med fænomenologiens overvejelser for selvbevidsthedens udvikling. Deweys overvejelser omhandler altså individet, institutionen og samfundet, dog hovedsagligt indenfor skolens rammer. Dette betyder dog ikke at vi ikke kan gøre brug af Deweys tanker set i forhold til "neuropædagogikken", hvilket jeg vil vende tilbage til senere.

Den refleksive erfaring

"Learning by doing" er Deweys motto, hvilket giver god mening i forhold til Deweys erkendelsesteoretiske metode "den refleksive erfaring" eller "den eksperimentelle metode" som den også bliver kaldt. Hos Dewey er tænkning og handling egentlig to sider af samme sag. Tænkning uden handling er formålsløs, og handling uden tænkning er mere eller mindre rutinepræget eller impulshandlinger. Det er aspektet mellem handling og tænkning der ifølge Dewey udgør "den refleksive erfaring", og dette medfører et aktivt og passivt element i individets erkendelsesevne. Det aktive og passive element er afhængigt af hinanden. Det passive element fordrer en sanselig, eller umiddelbar underkastelse, som hentyder til at vi aldrig helt kan forudsige hvad der kommer til at ske, hvortil det aktive element altid forsøger at forstå hvad der kommer til ske. Det aktive element er altså fremtidsbevidst. Dewey opstiller 5 væsentlige punkter for hvordan man overhovedet kan danne sig en erfaring, eller viden. Hele metoden forudsætter en "Trial and Error" tilgang hvor man lærer noget af sine fejl – negativ læring. Punkterne er som følger;

1. – Forvirring/tvivl

For at det første punkt kan blive en realitet, skal man udsættes for noget man ikke kender til, eller har viden om. Dette skaber en forvirring eller tvivl, som bliver det første udgangspunkt for læring, eller udvikling.

2. – En gisnende (tentativ) forgriben

Det andet punkt forudsætter en tentativ – at forsøge - søgende proces, hvor man forsøger at indskrænke hvad man ikke ved om sagen, ved hjælp af tidligere erfaringer.

3. – En omhyggelig undersøgelse

En omhyggelig undersøgelse af sagen hvor man betragter og forsøger at definere det foregående problem. Man gør altså nu brug af de fejl man hidtil har gjort sig i forhold til opnåelsen af et nyttigt resultat.

4. - En konsekvent udarbejdning af den tentative hypotese

Nu kommer tidspunktet hvor man konsekvent må afgøre hvad sagen er, på baggrund af de erfaringer man hidtil har gjort.

5. - At betragte hypotesen som handlingsplan

Det sidste punkt forudsætter en evaluering over det resultat man er fundet frem til. Som alt andet vil det vise sig ikke at være en entydig gyldig sandhed, og derfor må man starte forfra ud fra de erfaringer man nu har gjort. For at dette kan blive en realitet, må en anden instans udfordre ens viden om sagen. (Dewey 2005 s. 167)

Det er til stadighed vigtigt at påpege, at denne erfaring både kan ses i lyset af en ren systematisk udviklet erfaring, hvis man altså vælger at tilgå den helt systematisk. På den anden side vil Dewey også argumentere for, at den "refleksive erfaring" hviler som noget nært implicit i vores tilgang til læring. Dvs. man behøver slet ikke at kende til Deweys metode for at kunne udføre den. Man udfører metoden rent umiddelbart hver dag. Dette gør ikke metoden mindre vigtig, tværtimod, den forsøger bare at påvise hvordan vi mennesker danner os en erfaring om en sag overhovedet. På den måde sker metoden på daglig basis, og metoden gentager sig så snart man har nået dit mål. Med andre ord, så lærer man noget nyt hver dag, og gerne resten af livet. Ifl. Svend Brinkmand kan man opstille Deweys "refleksive erfaring" på en direkte lineær måde. På den måde kan man bedre danne sig et mere nuanceret overblik af Deweys erkendelsesmetode.

Ubestemt situation → Identificering af problem → Bestemmelse af løsning →
Bestemt situation

I begge hensende handler mennesket metodisk, om så mennesket er bevidst om det eller ej, fordi »Al eksperimenteren indebærer *handling*... [og disse eksperimenter er] ikke tilfældige, men bygger på hypoteser, idéer eller lignende, som er relevante for den givne undersøgelse. (Brinkmand 2006 s. 80) Ifl. Brinkmand siger Dewey at viden er opdagelsen af »relationer mellem vores aktive indgriben i verden og konsekvenserne af denne indgriben« (Ibid.) Det er en viden om hvad vi *gør*, og hvad der *sker*. Og det må siges at være relevant for den pædagogiske praksis, fordi det netop kræves at man beskriver sit virke – hvad vi gør og hvad der sker når vi gør det.

Den refleksive erfaring i den neuropædagogiske metode og tilgang

Nu vil jeg vende blikket tilbage mod den pædagogiske praksis. Vi har set hvordan Deweys "refleksive erfaring" bliver gjort til en metode for al læring og erkendelse generelt. Men hvad kan vi overhovedet bruge den overvejelse til set i forhold til den pædagogiske metode og tilgang? Det simple svar ville være at man kan bruge Deweys erkendelsesmæssige overvejelser i sin tilgang til al pædagogik. Hvordan går vi til opgaven? Og Hvordan løser vi opgaven? (hvordan når vi de opsatte mål for medlemmet?). Man kunne komme med et utal af eksempler på hvordan man kunne nå et givent mål, men jeg finder det relevant at sammenkoble Deweys metode med den "Neuropædagogiske metode" fordi jeg netop finder ligheder i overvejelserne omkring metoderne.

”Neuropædagogikken” er både en neuropsykologisk metode og en pædagogisk tilgang. Den er en metode fordi man gennem indsamlet empiri søger at vurdere en brugers udviklingsniveau. Denne metode ligner i mange tilfælde den traditionelle empiriske videnskabsmetode, som man i et bredt omfang er tilhænger af i vores samfund. Men forstå dog ikke denne metode som værende den endegyldige sandhed om en given sag, for denne metode besidder også fejkilder, som man i videnskabelig forstand kalder for induktionsproblemet – alle svaner var hvide indtil man fandt en sort i Australien.

Metoden kan dog give os nogle gisninger om hvordan noget hænger sammen eller reagere på hinanden. I den neuropsykologiske sammenhæng giver metoden et fingrepeg om hvilke centre i hjernen der fungerer optimalt, eller fyldestgørende. Disse centre undersøges gennem systematiske forsøg med individet der undersøges. Hvilke punkter der forefindes at være i udviklingsbeskrivelsen er ikke væsentligt for sagen her.

Man kunne dog undre sig over hvordan den neuropsykologiske metode er blevet til, om den er blevet rettet mod én bestemt person eller flere forskellige institutioner. Ifl. DPU er materialet blevet afprøvet, og »udsendt til en række institutioner, geografisk fordelt i alle regioner i Danmark«. (DPU s. 45). Materialet er efter afprøvningen blevet korrigeret, så man efterfølgende kunne »skærpe materialets funktionelle anvendelse« (Ibid.). Dette har ifl. DPU forbedret materialets sproglige klarhed, så det er nemmere at tilgå udviklingsbeskrivelsen i praksis.

DPU's screeningsmetode har altså ud fra flere forsøgskaniner afprøvet dets nytteeffekt i praksis, og det giver metoden noget validitet. Men igen, hvis man valgte at gå filosofisk skeptisk til værks, så kunne man finde fejkilder i denne metode, hvilket man som sagt vil kunne ved enhver metode. Der forefindes ingen absolutte sandheder ved metoder generelt.

Hvordan kan vi så bruge metoden som pædagogisk tilgang? Udviklingsbeskrivelsen kan bruges til at tilrettelægge »den pædagogiske indsats optimalt i forhold til borgerens forudsætninger« (DPU s. 11). Borgerens forudsætninger kunne lige så vel have været Vygotskys ”zone for nærmeste udvikling”, hvilket DPU anerkender som en pædagogisk teori. DPU påpeger dog at viden om forskellige metoder ikke kan stå alene, fordi »arbejdets kompleksitet fordrer, at pædagogen har en veludviklet dømmekraft.« (Ibid. s 36). Dvs. at udviklingsbeskrivelsen giver os en indikator for borgernes forudsætninger for læring. Det giver os endvidere mulighed for at tilrettelægge vores tilgang til borgeren, hvilket understøtter vejen til et succesfuldt mål, som vi skal dokumentere via de pædagogiske handleplaner. Dette kunne være et eks. på hvordan det Neuropædagogiske teori både er en metode og tilgang, og dette kan sammenkobles med Deweys erkendelsesmæssige overvejelser.

Lad os nu antage at vi har at gøre med en borger som er kendetegnet som problemet. Borgeren er problemet, fordi borgeren mistrives i forhold til de almen menneskelige rettigheder og krav om trivsel. Hvordan løser vi problemet? Eller hvordan får vi borgeren til

at trives? (Husk at i sidste ende må det være op til borgeren selv. Vi kan kun have de rette intentioner på borgerens vegne.)

Med problemet starter Deweys metode for "den refleksive erfaring" og man kan på baggrund af denne metode, forsøge at planlægge en omhyggelig metode for hvordan man kan forstå borgeren. Hertil kommer udviklingsbeskrivelsen ind i billedet, fordi den netop vejleder den omhyggelige undersøgelse – Deweys metode punkt 3 og 4. Udviklingsbeskrivelsen vil endvidere kunne give et fingrepeg om borgeren har intellekt til at kunne reflektere - refleksion og tanke er nødvendigvis det samme. Når screeningen er gjort, når man, via udviklingsbeskrivelsen, frem til et funktionsbeskrivende resultat. Til sidst er der bare evalueringen af sagen, hvortil man derefter må tilgå borgeren med sin nye viden/erfaring. Tilgangen bliver efterfølgende også, enten umiddelbart eller metodisk, gennemført på lignende vis, og vi skaber os dag efter dag en mere nuanceret forståelse for borgerens virkelighed, og relationen mellem os bliver endvidere udviklet. Dette er den dømmekraft som enhver pædagog hver dag træner, men kompleksiteten i den pædagogiske praksis vil altid vedstå at være, så længe man har forholdsvis frie tøjler at udfører sit arbejde – den sorte skole havde givetvis ikke dette problem.

Afrunding

Hvordan dokumentere man en erfaring fra praksis? Det er både et spørgsmål om metodelære, og om hvordan man overhovedet overlever viden og erfaring. Jeg har kun hovmodigt opremset hvordan man kan skabe forudsætningerne for at lærer, men jeg har slet ikke beskrevet hvordan man videregiver viden. Det er her det fælles metodegrundlag kommer ind i billedet, som både VISS og lederen fra Søndre Fasanvej påpeger er vigtigt for at kunne arbejde metodisk på et institutionelt plan. Jeg har som sagt kun beskæftiget mig med den enkeltes mulighed for at arbejde metodisk. Ud fra en idé om hvordan man som enkeltperson lærer, kan vi på fælles faglige møder forsøge at konkretisere hvad én bestemt pædagogisk teori indebærer, og hvordan man indbyrdes forstår begreberne. De pædagogiske begreber er almen etiske, og der forefindes ingen endegyldige sandheder for de etiske begreber, og derfor har Mette Wiberg en pointe ift. pædagogisk teori »at begrebsligt arbejde altid vil være en side af pædagogisk forskning uanset om begreberne kan siges at være afledt af empiri eller om de produceres af ren menneskelig fornuft.« (Wiberg 2016 s. 95) Der må som minimum forefindes et krav om at man som pædagog forsøger at sætte sig ind i de forskellige pædagogiske teorier, fordi de som udgangspunkt er skabt for at gavne praksis og samfundet. Hvis man endvidere i fællesskab, på de individuelle tilbud, bestræber sig på at tale "samme sprog" med udgangspunkt i systemets krav om metodeovervejelser, så kan man i fællesskab understøtte hinandens fælles erkendelsesmæssige muligheder for at lærer. Dette kan kun komme hele institutionen til gavn, og dette er jeg sikker på understøtter kravene om dokumentation på sigt. Husk på at samfundet gerne vil have en idé om hvordan "deres" institutioner fungerer, men at de ikke søger en endegyldig sandhed for hvordan alle individer i institutionen fungerer.

For det demokratiske samfund må det handle om at skabe lige rettigheder for alle, men på samme tid skal samfundet fungere så effektivt og retfærdigt som overhovedet muligt. Som pædagog arbejder man hver dag metodisk fordi de pædagogiske handleplaner arbejder mod et mål – de didaktiske overvejelser. De pædagogiske handleplaner kan derved være et udtryk for metodiske overvejelser, hvorimod tilgangen opstår på baggrund af de metodiske overvejelser. Derved sagt er tilgang og metode en af samme sag. Metodeovervejelserne er teoretisk videnskabelig viden, der udfordre refleksionen, hvorimod tilgangen er erfaringsbaseret, og dette kan også kendetegnes som en viden, måske endda en mere pragmatisk form for viden, fordi den reelt set har/får nytte lige nu og her.

»Adskillelsen mellem stof og metode, som vi flere gange har været inde på, er den pædagogiske pendant til denne dualisme. Socialt set har distinktionen at gøre med den del af livet, der er afhængigt af autoriteter, og den del, hvor individet frit kan udvikle sig« (Dewey 2005 s. 346)

Kildehenvisning

Brinkmand, Svend, John Dewey – en introduktion, forlaget Hans Ritzel, 1 udgave, 2006

Dewey, John, Demokrati og uddannelse, forlaget Klim, 1 udgave, 1 oplag, 2005

Lyhne, Jørgen & Nielsen, Anna Marie, Dansk pædagogisk udviklingsbeskrivelse – voksne med nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne, Dansk psykologisk forlag, 1 udgave, 1, oplag, 2014

Wiberg, Merete, "Dannelsesbegrebets rolle som regulativ ide i teoretisk pædagogik – Dannelsesbegrebet og den pædagogiske forskning." *Studier i pædagogisk filosofi*, årg. 5, Nr. 1, 2016

Nielsen, Anna Marie, "Pædagogens Vidensformer" *Videnscenter Sølund Skanderborg*, årg. 11, nr. 28, 2017

Rousseau, Jean-jacques, oversat af Spanggaard, Kristen, Emile- eller om opdragelsen, Borgens forlag, 1962 [1762].

Sørensen, Asger, Om videnskabelig viden, Samfunds litteratur, 1. udgave, 3. oplæg, 2015