

Fagfællebedømt artikel

Pædagogstuderendes professionelle dømmekraft

Torben Næsby, Seniorforsker, Professionshøjskolen UCN

Publiceret online d. 8. marts 2024

DJES udgives af Afdeling for Uddannelsesvidenskab, Danmarks institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet, AU



Dette værk er licenseret under en
Creative Commons Kreditering 4.0 International-licens

Pædagogstuderendes professionelle dømmekraft

Torben Næsby, Seniorforsker, Professionshøjskolen UCN¹

Abstract

I artiklen præsenteres begreberne human kapital, social kapital og beslutningskapital, som er afgørende for udvikling af professionel kapital og udøvelsen af professionel dømmekraft. Dømmekraftens forskellige elementer belyses og diskuteres ud fra en analyse af interviews med 7 pædagogstuderende i praktik. De studerende udviser en dømmekraft, der både er erfaringsbaseret og bygger på viden, de har med sig fra tidligere, og viden, der er udviklet på uddannelsen som human kapital. Men noget tyder på, at de studerende i praktikken står noget alene med ansvaret for deres læring og udvikling og at deres dømmekraft i nogle tilfælde svækkes af mangel på social kapital – det vil sige fælles refleksioner over viden og handlemuligheder i praksis, som undervisningen på uddannelsen, for eksempel på studiedage, ikke alene kan råde bod på. Hvis de studerendes viden og dømmekraft skal kunne udvikles, må det ske i et praksisfællesskab eller et undervisningsmiljø, hvor den sociale kapital og et højt refleksionsniveau er det, der driver udviklingen.

Nøgleord:

Professionel dømmekraft, refleksion, pædagoguddannelse, professionel kapital, pædagogisk praksis

Indledning

Stort set alle danske børn går i vuggestue eller børnehave, fra de er ét til fem/seks år gamle. De danske dagtilbud har dermed et enormt potentiale for pædagogisk at understøtte børns læring og udvikling og bidrage til at give børn lige livsmuligheder uanset deres sociale baggrund.

Skal dette potentiale, som fordres i dagtilbudsloven (BEK nr 968 af 28/06/2018), indløses, kræver det, at dagtilbuddet har god kvalitet. Det vil sige, at det pædagogiske personale i læringsmiljøet tilbyder optimale rammer og stimuli til gavn for børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse (Dietrichson, Kristiansen, & Nielsen, 2018). Det kræver et veluddannet pædagogisk personale (Melhuish & Gardner, 2018).

Et studie af dagtilbuds løfteevne (DEA, 2021) viser en sammenhæng mellem løfteevne (effekt) og det pædagogiske personales kvalifikationer og uddannelse. Disse sammenhænge vises også internationalt (Manning et al., 2017; Melhuish et al., 2015). Især det pædagogiske personales formelle uddannelsesniveau – herunder videreuddannelse på master- og kandidatniveau – har stor betydning (Melhuish & Gardner, 2018; Næsby & Sperling, 2023). Ifølge Melhuish og Gardner er et karakteristikum ved et højkvalitets dagtilbud netop “veluddannet personale der har forpligtet sig til arbejdet med børn” og forpligtet sig på “udvikling der sikrer kontinuitet, stabilitet og forbedring af kvaliteten” (Melhuish & Gardner, 2018, s. 3).

Dette gælder for et dagtilbuds samlede kvalitet men også inden for flere – om end ikke alle – mere specifikke områder af pædagogisk praksis. For

¹ Torben Næsby, trn@ucn.dk, Professionshøjskolen UCN

eksempel har efteruddannelse og faglig udvikling vist sig at være positivt relateret til børns sprog- og læsefærdighedsudvikling, som er underbygget af flere reviewundersøgelser og metaanalyser (Slot et al., 2018). Andre undersøgelser viser stærke sammenhænge mellem personalets kvalifikationer og kvaliteten af interaktioner og organisationsstruktur men ikke mellem personalets kvalifikationer og kvaliteten af læringsaktiviteter (Næsby & Sperling, 2023).

Kvaliteten af interaktioner, målt med det internationalt anerkendte måleværktøj Early Childhood Environment Rating Scale v.3 (ECERS-3) (Harms, Clifford, & Cryer, 2015), er af højere kvalitet i børnehaver, hvor én eller flere blandt personalet har en pædagogisk videreuddannelse (Næsby & Sperling, 2023). Denne sammenhæng kan enten skyldes, at de pædagogiske kandidater leverer pædagogik af højere kvalitet, hvilket kan forklares med, at de gennem videreuddannelse er blevet dygtigere til at reflektere professionelt over deres viden eller omvendt, at sammenhængen kan være produceret af børnehaver af høj kvalitet, der tiltrækker pædagogiske kandidater. Desuden er der sammenhæng mellem lavere kvalitet og jo kortere uddannelse personalet samlet set har (Næsby & Sperling, 2023).

Sammenfattende kan vi sige, at den professionelle ikke alene må have faglig viden, kende feltet og målgrupperne, have kendskab til metoder og interventioner, og så videre, men også kunne træffe etisk forsvarlige beslutninger om, hvilken viden der bruges, og hvilke interventioner der er bedst, set i såvel det samfundsmæssige, pædagogiske som i barnets perspektiv.

Det medfører høje krav til en studerende om at udvikle evnen til refleksion og at kunne handle på sine refleksioner, som for eksempel Donald Schön beskriver det (Schön, 1983). Men det medfører også – i en længerevarende proces i uddannelsen og i flere faser (Alvesson & Sköldbberg, 2018) – at den pædagogstuderende må udvikle en refleksiv kompetence, der sætter den færdiguddannede professionelle pædagog i stand til at kunne vurdere, hvorvidt for eksempel en metode, et koncept eller et kommunalt udviklingsprojekt er gavnligt for praksis og for målgruppen, og hvordan den

eller det i givet fald skal implementeres (Eduardsen, 2015; Næsby, 2016). Problemet er imidlertid, som blandt andet en undersøgelse af EVA (2021) indikerer, at pædagoguddannelsen ikke synes at kunne leve op til denne fordring.

De seneste 10 års ændringer i uddannelsen har ifølge Winther-Lindqvist (2020) betydet, at nye pædagoger er dårligt forberedt på rollen i at være reflekterende i praksis. Den fagidentitet pædagoger tidligere havde, hvor der var fokus på viden i handling – at man ikke kun forstår, hvad der er på spil, men også kan handle på det – er efter Winther-Lindqvists vurdering blevet nedprioriteret til fordel for en større akademisk refleksivitet, hvor de studerende nu i stedet skal læse sociologiske teorier: "Resultatet er, at den nyuddannede pædagog nu er blevet klædt på til rollen som iagttagende diagnostiker, fremfor en handlende refleksiv praktiker, der ved hvad han/hun skal gøre med det der observeres" (Winther-Lindqvist, 2020, s. 28).

Det er en kras kritik Winther-Lindqvist her fremfører, men også i Uddannelses- og Forskningsministeriets (UFM) egne undersøgelser viser det sig, at teoretisk viden og metodisk viden er mere vægtes i uddannelsessystemet og mindre efterspurgt i praksis (UFM, 2020). Det fremgår tilsvarende af et internationalt valideringsstudie (Tietze et al., 2021), at teoretisk og metodisk viden med hensyn til træning af de professionelle er lavt vurderet af aftagerne – og af danske forældre placeret som nummer 42 ud af 48 punkter og endda lavere af de danske fagfolk (pædagoger og forvaltning) selv som nummer 45 ud af 48 punkter (Næsby, 2022; Tietze, Schneider & Lee, 2021).

Skal pædagoguddannelsen løse sin opgave, skal de studerende understøttes i at øve og udvikle evne til refleksion, både i undervisningen og under praktikophold, så den faglige viden og det metodemæssige beredskab ruster dem til mødet med praksis, hvor de skal udøve professionel dømmekraft.

Det forskningsspørgsmål, artiklen besvarer, er: *Hvad er professionel dømmekraft og hvordan udvikler den pædagogstuderende professionel dømmekraft i praksis?*

I artiklen præsenteres begrebet professionel dømmekraft gennem begrebet professionel kapital, der består af human kapital, social kapital og beslutningskapital. Jeg vil argumentere for, at disse kapitalformer tilsammen er afgørende for udøvelsen af dømmekraft, og det er dette perspektiv, jeg analyserer empirien ud fra. Dømmekraft og kapitalbegrebernes forskellige elementer belyses og diskuteres ud fra en analyse af interviews med 7 pædagogstuderende under deres praktik i dagtilbud.

Professionel dømmekraft

Dømmekraft er evnen til at træffe beslutning i situationer med uundgåelig usikkerhed, når evidens eller regler og standarder ikke er kategorisk klare (Hargreaves & Fullan, 2012). Dømmekraft udøves i interaktioner i pædagogisk praksis og gennem fælles refleksioner over praksis: på personalemøder, i fælles praksisudviklingsprojekter, i aktionsforskning eller i efteruddannelse, hvor beslutninger diskuteres og reflekteres i lyset af den for tiden bedste viden og den aktuelt bedste praksis.

Kvaliteten af professionel praksis handler ifølge professionsforskning om den fagprofessionelles kognitive evne til at udøve en afbalanceret vurdering, der både trækker på objektiv generel viden og på subjektiv konkret viden (Møller, 2018). Den professionelle dømmekraft kræver "personlig inddragelse, social interaktion og refleksion og dermed sociale kompetencer, for eksempel mellem en pædagog og et barn eller mellem en pædagog og barnets forældre, for at kunne klassificere behov og vurdere, hvad der skal til for at opfylde barnets eller familiens behov så præcist som muligt" (Møller, 2018, s. 93).

Mere alment er dømmekraft evnen til at tænke det særlige som indeholdt under det almene, hvilket vil sige at bringe det almene, for eksempel i form af en teori eller en forskrift, i forbindelse med det særlige, som kan være en identificering af en konkret problemstilling i praksis eller selve oplevelsen af problemet i sig selv (Simon, 1969; Kant, 2005).

Aktuel lovgivning, såsom dagtilbudsloven, mål og retningslinjer som udtrykt i den styrkede

pædagogiske læreplan samt viden om børns læring og udvikling, trivsel og dannelse, faglig erfaring med og øvelse i udførelse af pædagogisk arbejde og personlig erfaring, er alle vigtige informationskilder for den professionelle. Disse kvaliteter strukturerer, men bestemmer ikke, indholdet eller udøvelsen af en konkret vurdering (Hargreaves, 2007; Næsby, 2016).

Følges de objektive kvaliteter (det almene), som for eksempel beskrives i en manual, er dømmekraften foreskrivende. Det vurderes traditionelt, at for at blive en god fagprofessionel, for eksempel pædagog, er det nødvendigt med en veludviklet dømmekraft, hvor den professionelle kan oversætte abstrakt viden og tilpasse den til konkrete mennesker, problemer og situationer (Grimen & Molander, 2008).

Hvis man undersøger de objektive kvaliteter, eventuelt ved at undersøge baggrunden for at et bestemt koncept skal implementeres i en kommune, eller man distancerer sig fra dem og for eksempel afsøger andre begrundede muligheder for handling end de foreskrevne (såsom en manual), bliver dømmekraften reflekterende, for med Kants ord "at finde det almene til det givne særlige" (Kant, 2005).

På linje med Kant beskriver Krogh-Jespersen dømmekraft som evnen til at analysere et problem ud fra viden og erfaring, skelne væsentligt fra uvæsentligt, overskue konsekvenser af en handling og tage nødvendige forholdsregler i en vanskelig situation (Krogh-Jespersen, 2009). Dømmekraft er en forudsætning for, at den professionelle praktiker kan reflektere over og udvikle sin praksis. Den professionelle kan ikke alene arbejde ud fra mål og standarder, eller rutiner for den sags skyld, men må hele tiden udøve dømmekraft.

Brante (2011) lægger ifølge Møller (2018) vægt på evnen til at oversætte videnskabelig viden til praktisk handling og evnen til at vurdere, hvordan formålet med regler er omdannet til noget, der giver mening og skaber værdi for barnet: "Professionel dømmekraft er således en dømmekraft, der hverken er privat eller esoterisk forankret i den konkrete sag, og som ikke kan reduceres til hverken tjeklister eller til generel objektiv viden" (Møller, 2018, s. 92). Møller påpeger desuden

skismaet mellem det almene og det særlige, da "Ekstern målstyring rummer en faldgrube for den fagprofessionelle praksis, ligesom der er en intern faldgrube for professionel praksis, når der ikke trækkes på generel, objektiv viden eller på professionelle eller private diversitetserfaringer i mødet med borgerne" (Møller, 2018, s. 95).

Også Schön påpeger, at fagprofessionel dømmekraft er kendetegnet ved en evne til at kunne hæve sig over sin egen praksis og reflektere over den i generelle, analytiske termer (Schön, 1983). Schön, som i 1980'erne arbejdede videre på baggrund af blandt andet Herbert A. Simons indsigter, skelner mellem to former for refleksion: Den ene er refleksion-i-handling, som er den refleksion, der foregår midt i praksis, og som kan betegnes som en slags kvalificeret improvisation. Den anden er refleksion-over-handling, som er den type refleksion, der foregår efter handling – efter en afsluttet praksis/ et praksisforløb.

Meget forskning viser, at professionelt pædagogisk arbejde blandt andet kendetegnes ved et højt niveau af professionsviden og kompetence til refleksion over denne viden (Nordenbo, 2011). At nå dertil kræver ifølge Andy Hargreaves og Michael Fullan, at der kontinuerligt foregår en generisk proces, som igangsætter og styrker udvikling af den samlede faglige kapacitet (Hargreaves & Fullan, 2012). Det er ikke alene et individuelt refleksivt forehavende men også et socialt anliggende for et fagligt fællesskab.

Hargreaves og Fullan tager afsæt i begreberne human kapital, social kapital og beslutningskapital. Disse tre begreber favner det individuelle, det fælles faglige og den beslutningskraft, som tilsammen udgør professionel dømmekraft. Det forstås i princippet som et sammenhængende hele, men kan også udforskes som forskellige aspekter af dømmekraft. Hargreaves og Fullans forskning om kapitalbegreber er, i øvrigt sammen med andre uddannelsesforskere såsom David Hargreaves og Martyn Hammersley (2007) og skandinaviske forskere (Engsig, 2019; Grimen & Molander, 2008; Nordahl et al., 2020; Rasmussen & Holm, 2012; Qvortrup, 2012), særligt relevante for dagtilbudsområdet. Det er dels fordi der er begrænset empirisk forskning inden for dagtilbudsområdet, og

dels fordi de repræsenterer skole-, evidens-, og professionsforskning, der omfatter blandt andet pædagoger og lærere og som derfor også i et vist omfang kan berige denne del af professions- og uddannelsesforskningen.

At undersøge og diskutere professionel dømmekraft inden for pædagogfeltet er særdeles relevant i forhold til aktuelle debatter om brug af observations- og måleværktøjer samt evidens og hvordan dette udfordrer pædagoger og læreres professionelle dømmekraft, som for eksempel Thomas Engsig (2019) og Jan Frederiksen (2020) har forsket i. Det rammer også ind i evalueringen af pædagoguddannelsen (UFM, 2020), herunder diskussioner om forholdet mellem dannelse og uddannelse samt forholdet mellem teori og praksis (Hansen, 2022).

Human kapital

Human kapital handler om, "hvordan den enkelte skal have og udvikle den viden og de færdigheder, altså de nødvendige kompetencer", for eksempel erhvervet gennem uddannelse, der skal til, for at udføre et kvalitativt godt arbejde, der både lever op til de fastsatte mål og de standarder, der aktuelt regulerer professionens arbejdsområde (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 89). Det er for eksempel, at den pædagogstuderende skal lære at opsoge og sortere i viden om god og innovativ praksis (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017).

Som Hargreaves og Fullan forklarer, viser human kapital hen til de personlige dispositioner, der blandt andet drejer sig om følelsesmæssig kompetence, det vil sige at den professionelle er sensitiv og passioneret over for børn og familier og har den moralske forpligtelse til hele tiden at ville det bedste for børn og arbejde på hele tiden at ville udvikle sig selv og praksis (Hargreaves & Fullan, 2012).

Den vigtigste forudsætning for, at læring og udvikling i den forbindelse kan finde sted, er motivation (Wahlgren, 2015). Meget afhænger også af de forventninger, der tidligere har været rettet mod den professionelle praktiker – både personligt, fagligt og professionelt. Hargreaves og Fullan fastslår imidlertid, at human kapital "is about

individual talent" (2012, s. 89). Human kapital betegner således den viden og de færdigheder og erfaringer en pædagogstuderende møder op med i praktikken som grundlag for de beslutninger, denne træffer i mødet med børnene i et dagtilbud.

Social kapital

Social kapital danner rammen om udvikling af praksis. Hvis man vil forbedre praksis og understøtte læring og udvikling, må man koncentrere sig om gruppen (for eksempel personalegruppen) som fællesskab og de sociale og samfundsmæssige betingelser, der skaber rammerne for gruppens udvikling. Det er i Hargreaves og Fullans optik den sociale kapital, der er omdrejningspunktet for praksisudvikling: "Social capital increases your knowledge – it gives you access to other people's human capital" (Hargreaves & Fullan 2012, s. 90). Den henviser nemlig til kvantiteten af og kvaliteten i de sociale interaktioner og relationer mellem personer. Social kapital "expands your network of influence and opportunities. And it develops resilience" (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 90).

Betydningen af den sociale faktor er betydelig hos Hargreaves og Fullan, hvorimod den i traditionel transferforskning, for eksempel hos Wahlgren (2009), kun udgør 20% af de samlede effekter, der påvirker læring. Det er dog sådan, at "gode læringsmiljøer fremmer læringen, hvad enten denne sker i en uddannelsessammenhæng, eller den sker som et led i læring på arbejdspladsen" (Wahlgren, 2015, s. 7).

Gode læringsmiljøer med mulighed for fælles faglig refleksion skabes gennem sociale interaktioner og gode relationer. Den sociale kapital virker i relationerne mellem aktørerne i det faglige fællesskab og er en ressource for deltagerne for eksempel for deling af viden, motivation og udvikling af tillid (Hargreaves & Fullan, 2012).

Motivation for læring er ifølge Wahlgren (2015) afhængig af, i hvilken udstrækning den lærende opfatter læringen som personligt relevant i betydningen nyttig. Målet med læringen bør være knyttet til egne valg frem for udefrakommende krav. Relevans eller nytte skaber – hos den lærende – motivation i forventning om, at man bliver bedre

til sit arbejde og "handler mere effektivt i livet og opnår et højere (handlings)potentiale" (Wahlgren, 2015, s. 9).

Tillid er ifølge Luhmann en central forventningsstruktur (Luhmann, 2007; 2013). Det gælder både tillid til hinanden i gruppen, en tillid der er grundlaget for konstruktiv kritik og faglige dialoger, den faglige kommunikation og den tillid i en personalegruppe til hinanden og til ledelsen, der bygger på et fælles fundament, som medfører højere ydelse og udbytte. Institutioner med høj grad af tillid præsterer bedre i personalesamarbejdet og i forhold til kvaliteten af den pædagogiske praksis: "Det er ikke blot en korrelation – det er årsag og virkning" (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 91).

Social kapital betegner således det samlede sæt af betingelser, der danner rammen for den pædagogstuderendes handlinger og beslutninger i praktikken, herunder de muligheder der skabes eller ikke skabes for den studerendes læring.

Social kapital er fundamentet for professionsudvikling

For Hargreaves og Fullan er strategier for udvikling af social kapital en hjørnesteen i professionsudvikling. Det er ikke individerne, men kollektivet der bærer professionsudviklingen. Den vigtigste variabel, der afgør succes af enhver innovation, er mængden af motivation og tillid i gode sociale relationer i den sociale kapital i dagtilbudets kultur.

Læring og udvikling er en del af den professionelle uddannelse og arbejde, og social kapital er brændstoffet i læreprocessen (Hargreaves & Fullan, 2012; Næsby, 2014). Det udvikler den professionelle dømmekraft, men kræver også, at man som professionel er parat til at sætte sin selvforståelse og identitet på spil. "Dømmekraften er ikke blot iboende den enkelte... men er derimod indlejret i sociale og kulturelle fællesskaber" som Engsig formulerer det (Engsig, 2019, s. 16). Social kapital bliver således både en del af dømmekraften og en forudsætning for den.

Beslutningskapital

Den professionelle kan ikke udvikle sin dømmekraft alene, da det netop sker i interaktioner i praksis og gennem fælles refleksioner over praksis, hvor beslutninger diskuteres og reflekteres i lyset af den bedste viden og den bedste praksis. Beslutningerne bliver bedre og bedre med tiden, mens mængden af øvelse i praksis og refleksioner over såvel viden som praksis gør forskellen mellem den ivrige amatør og den beslutsomme professionelle. Det vil derfor være forkert at antage, at det handler om simpel teknik at hjælpe folk:

Nowadays no one believes that helping people is merely a matter of a simple technical application. Rather it is a highly skilled process in which a sophisticated judgement matches a professional decision to the unique needs of each client. (Hargreaves, 2007, s. 4)

Professionel dømmekraft er "evnen til at træffe beslutning i situationer med uundgåelig usikkerhed, når evidens, regler eller standarder ikke er kategorisk tydelige" (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 93). Professionel kapital er ifølge Hargreaves og Fullan summen af human og social kapital samt beslutningskapital. Det vil sige, at det er "at være professionel gennem at have status og autonomi og at være en professionel gennem at være i stand til at træffe informerede beslutninger" (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 81).

En måde at udvikle sig på er gennem kollektive refleksioner over den forskning, der eksisterer på området, og den viden, der eksisterer inden for området, og derfra at træffe gode beslutninger og handle derpå. Spørgsmålet heri er, hvad der er dokumenteret viden, og hvad der blot er "fikse ideer" uden forskningsmæssigt belæg eller dokumenteret virkning? At kunne håndtere denne kompleksitet er netop en af de største udfordringer for professionerne. Det stiller krav om at kunne analysere og forholde sig kritisk reflekteret til de mængder af viden, der på vidt forskelligt grundlag og mange forskellige måder tilflyder professionen (Rasmussen & Holm, 2012; Næsby, 2016). Det kan dermed herfra udledes, at beslutningskapital er evnen til at træffe gode og velinformerede beslutninger.

Udøvelse af professional dømmekraft

Den pædagogiske profession arbejder ikke på grundlag af antagelser om simpel kausalitet. For de fleste professioner gælder nemlig den præmis, at omfanget af handlingskapacitet hos den professionelle aktør altid er mindre end omfanget af kompleksitet i det, der skal forandres – det kan for eksempel være børns udvikling af viden og færdigheder gennem leg og læring.

Konsekvensen af denne indsigt, som for eksempel Lars Qvortrup (2012, 2016) henter fra Herbert A. Simon (Simon, 1969), er, at man må handle målrettet men under betingelser af begrænset rationalitet. Reaktionen på begrænset rationalitet er feedback, der fører til korrigerede indsatser, dvs. en praksis, der ikke kan betegnes som kausal-praksis, men som refleksiv praksis (Qvortrup, 2016).

Qvortrup foreslår videre at skelne mellem forskellige praksisniveauer:

1. Umiddelbar praksis, dvs. første ordens praksis
2. Refleksiv praksis, dvs. anden ordens praksis, hvor der foregår refleksion over praksis
3. Praksis-refleksion, dvs. tredje orden praksis, hvor der foregår refleksion over forudsætningerne for praksis og for refleksiv praksis. (Qvortrup, 2016, s. 28)

Qvortrup påpeger, "at risikoen ved den form for refleksiv praksis, som Donald Schön foreslår, er, at den lukker sig om sig selv og bliver selvbekræftende" (Qvortrup, 2016, s. 29). Det betyder, at når der ikke bringes nye impulser, ny viden eller for eksempel data fra observation eller evaluering ind i personalegruppens refleksioner og arbejde med at forbedre praksis, risikerer refleksionerne at løbe i et lukket kredsløb.

Man kan hermed komme til at bekræfte en praksis, som i realiteten er uhensigtsmæssig (Qvortrup, 2016). I den forbindelse tilføjer Hargreaves og Fullan (2012) et nyt element, nemlig aktionsforskning (Kemmis, 1988). Det er ifølge dem nødvendigt at supplere den refleksive praksis med løbende, systematiske undersøgelser af egen praksis baseret på forskningsviden og på data om praksis

og fortløbende afprøvning af ny praksis (Qvortrup, 2012, 2016).

Aktionsforskning forstås i denne sammenhæng som "selv-refleksiv undersøgelse af praksis for at styrke rationalitet og vurdering af egen praksis" (Kemmis, 2007) og kan også betegnes som den fortløbende og abduktive tilpasning og udvikling af praksis, hvor indhentet viden om praksis, for eksempel gennem observation, reflekteres i praksisfællesskabet som en fælles social handling. Det stiller naturligvis krav om, at der i praksis eksisterer en evalueringskultur, såsom med løbende dokumentation, og som for eksempel er indarbejdet i den kommunale tilsynspraksis. Eller det kan være organiseret som kompetenceudvikling, der er kollektiv og teambaseret, praksisnær og forankret i personalets og kommunens organisatoriske kultur.

Hargreaves og Fullan understreger, at netop dette kan forhindre den refleksive praksis i at blive selv-bekræftende på en uhensigtsmæssig måde. Den professionelle:

... bruger eksternt og internt indsamlet evidens til at stille spørgsmål til deres praksis, bedømme deres effektivitet, identificere årsager til problemer, men også succeser, og til at planlægge, hvordan man kan forbedre og foretage ændringer som et resultat af dette. (Qvortrup, 2016, s. 29)

Det kræver et højt uddannelsesniveau og løbende kompetenceudvikling af den professionelle, og det foregår, som Hargreaves og Fullan skriver, ved hjælp af "klog dømmekraft der informeres af evidens og erfaring" (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 14).

Empiri

Empirien til denne artikel er indsamlet i forbindelse med et forskningsprojekt om undersøgelse af pædagogstuderendes deltagelse i leg. Undertegnede har gennemført interviews med 7 pædagogstuderende i deres 2. praktik inden for specialiseringen i dagtilbudspædagogik (Næsby et al., 2022). De studerende er interviewet online i fokusgrupper med semistrukturerede tilgange i tre hold (2+2+3) i ca. en time pr. gang. Denne

interviewtype er valgt for dels at søge at skabe et trygt udgangspunkt for mødet med forskeren og dels for at søge at indfange den dynamik, der kan opstå mellem informanterne, og som for eksempel berører dem følelsesmæssigt, når talen falder på noget, som kan være svært for dem i den praksis (praktik) og institutionskultur, der repræsenteres. Alle interviews er optaget på video og efterfølgende transskriberet.

Formålet med interviewene var blandt andet at undersøge, hvordan de pædagogstuderende selv oplever deres kompetence til at vurdere og deltage i børns leg og med hvilke formål. Målet med dette var at forstå, hvorfor og hvordan de studerende træffer beslutninger, set fra deres perspektiv, vel vidende at interviewet er kontekstafhængigt og at de studerende måske italesætter deres erfaringer og tanker på en måde, som underlægges sproglige begrænsninger (Van Manen, 2001). Der er til undersøgelsen udarbejdet en interviewguide (Brinkmann & Tanggaard, 2010), der falder i tre dele hvor der blandt andet spørges til (1) deres handlekompetence ifm. leg, (2) hvilke udfordringer og barrierer de oplever i deres praksis, og (3) om de oplever sammenhæng mellem deres handlekraft og undervisningen på pædagoguddannelsen.

Det oprindelige projekt havde som nævnt fokus på deltagelse i leg, hvor begrebet handlekraft beskrives som det at have viden, mod og kompetence til at handle i mødet med børnene og deres leg samt initiere og deltage i leg. Det er begreber, de studerende antages at kende fra deres studie og praktik og som derfor er relevante for undersøgelsen (Næsby et al., 2022).

I forbindelse med efterfølgende undervisningsplanlægning med henblik på formidling af projektets resultater blev transskriptionerne læst igen, og det viste sig, at "handlekraft" i interviewene træder analogt med frem eller i forlængelse af dømmekraft. Det betyder, at dømmekraft netop handler om at opøve evnen til at træffe informerede beslutninger og føre dem ud i livet.

De indsamlede interviews er således genbesøgt, og det er data herfra, der efterfølgende analyseres ud fra kapitalbegreberne. Forskningen er i den forstand kumulativ, idet den bygger videre på

viden og data, der allerede er indsamlet (Hargreaves, 2007; Peirce, 1955).

Metode

Det er vanskeligt at undersøge pædagogisk arbejde og pædagogstuderendes viden og kendskab til egen praksis. Praksis er konkret, men den er også sammensat, relativ og kompleks. Det er derfor ikke nok kun at registrere hændelser eller fænomener, men man må også identificere generative mekanismer og forstå dem som tendenser. Dette projekts valg af metode er derfor baseret i den kritiske realisme ud fra genstandsfeltets beskaffenhed (Andersen, 2007).

Metodologisk anvendes abduktion gennem formanalyse, hvilket er et værktøj, der pragmatisk gør det muligt og lettere "at kunne observere, hvordan centrale distinktioner virker eller opererer i praksis" (Jönhill, 2012, s. 54). Det handler dermed om, hvilke konsekvenser i form af refleksioner der kan observeres på baggrund af de pædagogstuderendes valg af tilgange til leg og læring i de konkrete eksempler, de refererer til, og hvilke mønstre der konstitueres på baggrund af, hvordan de studerende formulerer sig om deres handlinger og beslutninger.

Der spørges således i interviewene til, hvordan de studerende udøvede dømmekraft og handlede i en given situation i praksis, og der spørges til, hvad de studerende lagde til grund for deres handlinger eller valg om ikke at handle. Der blev også spurgt konkret til, hvad der informerede deres beslutning for at få viden om, hvorvidt undervisningen på pædagoguddannelsen havde bidraget med viden og i givet fald hvordan.

Analyse

Nærværende analyse bygger på en antagelse om, at der bag de pædagogstuderendes udsagn og beskrivelser af refleksioner og handlinger eksisterer nogle generative mekanismer, der opererer i den konkrete praksis, de beskriver. De kan så søges be eller afkræftet og får konsekvenser for de antagelser forskningen bygger videre på. Det giver øget indsigt i mønstre og variationer, som kan relateres

til hinanden og forklares ud fra begreberne i den professionelle dømmekraft, der således fremanalyseres gennem disse former: human-, social- og beslutningskapital.

Human kapital

Lige præcist om emnet leg, der er vi virkelig dækket godt ind... der har jeg fået rigtig meget med, og jeg synes også selv det er enormt spændende. Jeg har selv søgt og fundet bøger og læst alt muligt. Jeg tror det er en kombination af det. Man kan bare mærke [Underviseren] også brænder for det og synes det er interessant. Der synes jeg ikke vi mangler noget (s. 3, l. 30-33).

I citatet fremtræder eksempler på human kapital, men også hvordan social kapital har befordret den studerendes læring. Den pædagogstuderende er engageret og meget motiveret for at lære og gennemføre praktikken med et godt resultat. I den forbindelse virker engagementet hos de undervisere, den studerende har mødt på uddannelsen, som en motiverende faktor. Det har medvirket til, at centrale læringsmål og deres vidensgrundlag (for eksempel om børns leg) står klart for den studerende, men også at de har haft mod og evne til at sætte deres egne erfaringer i spil i praktikken. De har generelt kunne træffe informerede beslutninger.

Undervisningen har for den studerende i eksemplet ovenfor medvirket til at give et fagligt og teoretisk fundament, og det har blandt andet styrket den humane kapital, hvilket for eksempel vises ved, at den studerende selv har søgt mere viden og det er hjulpet på vej af den sociale kapital. Læreprocessen understøttes af samspillet i undervisningen med en kompetent og engageret underviser.

For en anden studerende synes både undervisning og erfaring at spille ind, men den humane kapital tilskrives – om end med lidt tvivl – den erfaring, den studerende havde i forvejen:

Det synes jeg nok jeg har [viden om]. Men jeg er i tvivl om det kommer af min anden erfaring. Nu har du lige fået interview med to studerende, der lidt minder om hinanden og som elsker at lege. Hvis det var nogle andre... Det falder måske ikke så naturligt for dem (at

lege). De ville nok have nogle andre problematikker, det var relevant at tage op. (s. 3, l. 30-38)

For at kunne – og ville – deltage i børns leg synes de personlige forudsætninger, den humane kapital, at være centrale. De studerende fremhæver, at når man "elsker at lege" eller det "falder naturligt", er det ikke udfordrende at deltage i eller initiere børns leg. Der kan dog være elementer i legen, for eksempel hvis der opstår konflikter, der kalder på mere viden.

Således efterspørger en studerende viden om konflikthåndtering:

Jeg kunne godt tænke mig noget mere om for eksempel konflikter der opstår i leg. Jeg er helt bevidst om at jeg er udfordret i de situationer. Måske mere om det med samværsmonstre. Man kan også læse mere om det. Hvordan vi arbejder med og støtter børns sociale kompetencer og samværsmonstre – det er ligesom en slags "fjernere" for legen [der fjerner vores fokus på den aktuelle leg]. Hvordan skal vi fungere? Hvad ved vi om hvor vigtig legen er for børnenes liv? (s. 3, l. 39-42).

Ifølge denne studerende kan man godt "læse sig" til at vide, hvad man kan gøre, men det peger på et centralt dilemma om at kunne handle i praksis samtidig med at reflektere over, hvad man skal gøre i situationen. Som den studerende udtrykker det, kan teori og viden i situationen fjerne fokus fra det, der konkret foregår i praksis. Hvis man tænker for meget over, hvordan man arbejder med børns sociale kompetencer i leg, fjerner det fokus fra legen, der foregår. Selv om den studerende er informeret om for eksempel børnegruppens forudsætninger og aktuelle behov, viden og færdigheder, og måske endda også metodisk og teoretisk velorienteret og reflekteret, betyder det ikke, at man kan gøre rede for sine metodevalg og begrunde disse valg teoretisk under handlen.

Human og social kapital

Spørgsmålet er, om denne praksis-refleksion, dvs. praksis i tredje orden, hvor der foregår refleksion over forudsætningerne for praksis og refleksiv praksis (Qvortrup, 2016), kan optræde som human kapital ved evnen til at reagere på den feedback, den studerende får fra børnene i legen, eller om det kun kan optræde som social kapital.

Refleksionspraksis forstået som social kapital fordrer feedback på et højere refleksivt niveau, dvs. i praksisfællesskabet, og den kan for eksempel foregå i dialog mellem den studerende og en praktikvejleder, der kan have observeret den studerende og derfra kan bidrage med forskningsviden i analyse af og dialog om observationen. Bidraget af forskningsviden skal netop modvirke simpel 1. eller 2. ordens refleksion, der risikerer *alene* at være erfaringsbaseret eller at være selvbekræftende, så praksis ikke er åben for forandring.

At reflektere i praksis er også en udfordring for andre studerende:

... alle de her regler, nu skal vi spise, nu skal vi rydde op, det ødelægger mange ting for børnene. Om man så altid lige har det [viden] med i tankerne, når man rammer ind i en hektisk hverdag, det er så en anden sag. Men hver gang jeg har gjort noget eller været med til noget, så kan jeg tænke bagefter, hvordan jeg kan bakke det op, måske kan jeg gøre det her næste gang, for jeg læste jo... eller jeg hørte... Der er hele tiden noget man har med i refleksionerne (s. 6, l. 30-37).

Her fortæller den studerende præcist om, hvordan det kan være svært at reflektere i praksis, hvorimod det synes oplagt at gøre efter praksis. Det er refleksionerne efter og over praksis, der gør det muligt at gøre tingene anderledes fremover. En studerende peger på studiedagene som vigtige i den forbindelse. På studiedagene læres teoretisk viden, hvorimod praktikken træner studerende i, hvordan man gør i praksis og hvordan det man lærte på studiedagene kan anvendes i handlinger og refleksioner over praksis.

Motivation og tillid i gode sociale relationer er som nævnt med til at skabe social kapital i dagtilbudets kultur og i læringsmiljøet på pædagoguddannelsen. Det er helt afgørende for, om læring og udvikling kan finde sted. Udvikling af professionel dømmekraft kræver, at den studerende er parat til at sætte sin selvforståelse og identitet på spil – og i praktikken ofte i en kompleks og undertiden uforudsigelig praksis, hvor teorien ikke altid giver brugbare svar. Så må man, som en studerende fortæller her, reflektere over praksis – efter praksis.

Den studerende fortæller, at refleksionen synes at være mulig efter og over praksis og ikke *i praksis*. Til gengæld synes undervisningen at have skabt

gode forudsætninger for kvalificerede refleksioner over den umiddelbare feedback fra praksis.

Social kapital

Den humane kapital, der beror på hver enkelt studerende, og den sociale kapital, dvs. hvor meget og hvordan de studerende samarbejder og hvordan relationen og tilliden til underviseren eller kollegerne i praktikken er, er også vævet tæt sammen.

Jeg synes også vi teoretisk set er rigtig godt klædt på, vi har fået rigtig meget teori og har drøftet mange ting på studiedagen. Der hvor man bliver udfordret, det er på denne her praksisdag, det er jo ikke sådan en man kan øve, så skal vi i hvert fald til at lege inde på UCN og det bliver nok lidt svært og på en anden måde, end man al ligevel vil lege med børnene (s. 6, l. 38-48).

Det efterspørges således, at man på uddannelsen leger noget mere og/eller lærer nogle lege eller hvordan man gør, så man står bedre rustet til mødet med børn og deres leg i praksis. Det sker ifølge Hargreaves og Fullan næppe som "individuel læring eller som foredrag/undervisning på store hold... men afhænger af graden af social kapital i kulturen på uddannelsen" (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 92). Det skal øves og prøves, der skal understøttes og gives feedback af såvel medstuderende og undervisere og tages fælles ansvar for det, man gerne vil lære eller udvikle.

En studerende formulerer det på følgende måde:

Lidt mere fokus på hvilke lege, man lige nemt kunne tage frem. Ikke alle har børn selv. Det der med at skulle igangsætte noget, det er svært oveni alt det andet. Lav en lille folder eller noget, værsgo' her er 10 lege, inklusive instruktioner: sæt i gang. Det ville i hvert fald have gjort det nemmere for mig når vi kommer ud på legepladsen. Jeg kan jo ikke huske dem. Jeg har lånt bøger og sådan. Men det er noget jeg har savnet (s. 9, l. 37-42).

I modsætning til hvordan nogle studerende (ovenfor) beskriver, at de bruger egne erfaringer, når de leger med børn, peger andre på, at de savner viden om og metoder til, hvordan de praktisk skal og kan gøre, når der skal inviteres til leg med børn. Der er dertil også spørgsmål om, hvad kolleger eller forældre tænker om dem, hvis og når

de ser de studerende lege, for eksempel på gulvet på stuen (Næsby et al., 2022). Nogle studerende mangler altså ikke alene viden og handlekraft, når de skal møde børnene i leg, de føler også, at det kan være pinligt at andre voksne observerer eller bare ser dem, mens de leger. De stiller så at sige spørgsmål til, om den nødvendige tillid i relationerne i praksis er til stede – og om den sociale kapital er svag eller stærk nok, hvad for eksempel angår tillid og forventningsafstemning.

Der er således elementer i den humane kapital (de studerendes individuelle viden og erfaring), der ikke understøttes af eller udvikles gennem den sociale kapital.

Det modsatte er dog også tilfældet. En studerende fremhæver, at undervisningen har skabt grundlag for refleksion, men udtrykker også, at kollegaer i praktikken har vist vej:

Jeg synes det har været rigtig godt at have fået skemaet om legebaseret pædagogik, så jeg hele tiden under mine egne refleksioner kan gå ind og se, hvad er det, det hedder, der hvor jeg placerer mig nu og også videns dele med mine kolleger. For eksempel med en kollega der er supergod til at lege, men som ikke har haft det sådan visuelt, det med at gå foran, ved siden af osv. Og de har brugt den der [artikel] om legebaseret pædagogik [i institutionen]. Hvad betyder det? Det har været godt at have med til min institution (s. 9, l. 43-47).

Det implicerer, at gode kolleger, såsom i form af fagligt dygtige praktikvejledere og et i øvrigt veluddannet personale i praktikinstitutionen, skaber gode betingelser for kvaliteten af den sociale kapital. Det medvirker dertil også til bedre trivsel og højere kvalitet (Næsby & Sperling, 2023).

Beslutningskapital

De studerende refererer indimellem til specifikt undervisningsindhold, der har hjulpet dem i praktikken, men også mere generelt til hvordan faglig metodisk viden understøtter deres refleksioner og handlinger:

Jeg tænker generelt... når man har viden om hvad leg er og hvordan den foregår på forskellige alderstrin, kan man få det der faglige overblik... man ser om de leger... om alle er med og ikke går rundt... når et barn sidder

med et stykke legetøj, hvor barnet prøver at sanse..." (s. 1, l. 18-20).

Hvad betyder det for barnets liv, udvikling, læring og trivsel, og hvor meget fylder jeg i deres liv... hvordan positionere mig i forhold til deres leg. Jeg har prøvet at introducere rollelege for de mindste børn (1 år) og lavet et rollelegshjørne, med dukker og forskellige ting, hvor de leger og hvor jeg vurderer og hvor jeg undersøger: Hvordan skal jeg positionere mig, trække mig tilbage...? Den... undervisning vi har fået, har givet mig forståelse og handlemuligheder (s. 1, l. 21-25).

Som det er beskrevet tidligere, er evnen til at træffe gode beslutninger i pædagogisk arbejde bygget på både human og social kapital. Hvis den studerende har brug for at konsultere sin vejleder eller underviser, eller kigge i en lærebog, før der kan træffes en beslutning (eller ikke tillades at træffe en beslutning), er den studerende ikke i besiddelse af tilstrækkelig beslutningskapital for at kunne betegnes som professionel. Det kræver øvelse, erfaring, viden og evne til refleksion at træffe beslutninger. Det kan trække på kollegers og underviseres viden og erfaring, så social kapital er også en del af og somme tider en forudsætning for beslutningskapital (Hargreaves & Fullan, 2012). Alternativet er, at den studerende må træffe beslutninger ud fra egne og måske utilstrækkelige erfaringer (eller "synsninger" som det populært kaldes). Beslutningerne bliver bedre og bedre, når de afvejes og overvejes gennem interaktion med kolleger, medstuderende eller undervisere.

Professionel kapital

De tre begreber om human, social og beslutningskapital udgør tilsammen professionel kapital. Det er fundamentet, "der definerer og samler de kritiske elementer for hvad der skal til for at skabe høj kvalitet i professionel praksis" (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 102).

Pædagogstuderende vil mangle professionel kapital, hvis de tilbringer for meget studietid alene, hvis de i praktikken må forlade sig på egne og måske sparsomme erfaringer, hvis de ikke får feedback fra medstuderende og/eller undervisere, ikke får støtte af praktikvejlederen eller ikke er del af en kultur (på uddannelsen og i praktik), hvor der er mulighed for og tid til at reflektere i

fællesskab over aktuel viden, aktuelle udfordringer og problemer i praksis.

Diskussion

Pædagogisk praksis i dagtilbud og pædagoguddannelsen er aktuelt udfordret af blandt andet problemer med rekruttering, at der (stadig) er mange børn med særlige behov og at kvaliteten er lav (EVA, 2021; EVA, 2023). Kapitalbegreberne og eksemplerne fra analysen ovenfor kan bidrage til at øge forståelsen for, hvor *skoen (måske) trykker* i uddannelsen og praktik.

Pædagoguddannelsen har som vekseluddannelse gode muligheder for at sætte viden i spil sammen med de studerendes praktikker og de sociale kapitaler, der kan formes om såvel undervisning som praksis. Uddannelsens aktuelle opbygning har dog nogle andre implikationer. At blive uddannet som generalist kan forårsage, at den pædagogstuderende udvikler utilstrækkelig viden om børns udvikling, og for eksempel får for lidt øvelse i den specifikke kommunikation og håndtering af interaktioner med børn, viden om leg og deltagelse i leg. Det kan dertil være udfordrende under uddannelse, når studerende er på blandede hold, som det for eksempel ses på grundforløbet, hvor flere interesser er på spil. Her kan det være svært at følge individualiserede mål og det kan forårsage konflikter i at tilpasse uddannelsen til at arbejde med en specifik målgruppe (Næsby & Sperling, 2023).

Kompleksiteten reduceres betragteligt, når pædagoguddannelsen tilbyder specialisering rettet mod bestemte pædagogiske arbejdsområder eller målgrupper. Der kan hermed i højere grad skabes forbindelser mellem den studerendes egne forventninger og motivation og uddannelsens indhold – og for så vidt også mellem aftagernes forventninger og de faktiske kompetencer den studerende udvikler.

Kriterierne for en god pædagoguddannelse (i begrebets videste forstand) må være, at den understøtter den studerendes evne til at skabe refleksion over egne refleksioner (herunder den studerendes egne grundantagelser og egne værdier). Den skal

give mulighed for, at den studerende kan vurdere sig selv og sin professionsudøvelse i forhold til praksis (og dermed at undersøge egen praksis og egen læring). Den skal opøve evnen til at reflektere over praksis og forskningsviden (og således skabe nye begrundelser og antagelser og understøtte udvikling af refleksiv kompetence) samt give den studerende mulighed for at vurdere sig selv i forhold til professionen og andres professionsudøvelse (og deraf udvikle professionel dømmekraft og forskningsviden) (Næsby, 2016).

Anvendelse af forskningsviden eller implementering af ny viden i praksis er generelt udfordret af, om den nye viden også reelt kommer til at gøre en forskel i en pædagogisk praksis med mange uuddannede – hvilket er et dårligt grundlag for deling og anvendelse af forskning og viden (Næsby & Sperling, 2023). De studerende fortæller i interviewene, at de kan bruge viden fra undervisningen, når de reflekterer over praksis i praktikken, og for eksempel øver sig i, hvordan de organiserer og deltager i børns leg. Det beror dels på erfaring, deres humane kapital, og på undervisningens indhold og form, den sociale kapital, der hjælpes på vej af engagerede undervisere. For at kunne udøve beslutningskapital – og altså tage de rette beslutninger i praksis – har de studerende imidlertid brug for at kunne spejle sig i og sparre med dygtige uuddannede pædagoger og praktikvejledere (Grimen & Molander, 2008; Hargreaves & Fullan, 2012). De kan dele erfaringer med en uuddannet pædagogmedhjælper, men for at styrke den sociale kapital og drage nytte af det, så fælles viden bruges i refleksion over praksis i en faglig dialog som forudsætning for den professionelle dømmekraft, har de brug for professionelle uddannede kolleger.

Når social kapital øger vores viden, fordi det giver adgang til andres humane kapital, som Hargreaves og Fullan formulerer det (2012), må andres humane kapital være forment af en professionsuddannelse – ellers bliver der alene tale om at dele erfaringer. Uddannelse giver netop adgang til værktøjer, der både kan bruges til at undersøge og reflektere over praksis. De studerende giver eksempler på, hvordan den sociale kapital i praksis kan sættes i spil, når for eksempel en kollega, ”der er supergod til at lege”, går foran og viser den

studerende vejen – og når det er suppleret af, at personalet i fællesskab reflekterer over praksis og også arbejder med litteratur, der har været anvendt på uddannelsen. En sådan mere systematisk praksis kan understøtte, at der sker refleksion over praksis, og det kan bane vejen for, at der også foregår refleksion over forudsætningerne for praksis og refleksiv praksis, som Qvortrup (2012, 2016) med henvisning til Schön peger på.

Konklusion og perspektivering

Indledningsvist spurgte jeg: Hvad er professionel dømmekraft og hvordan udvikler den pædagogstuderende det i praksis? Jeg har i artiklen redegjort for professionel dømmekraft og for hvordan social kapital er *driver* for, hvordan de studeres gennem undervisning og praktik arbejder med at håndtere teori-praksis-forholdet – og med at udvikle professionel dømmekraft. Professionel dømmekraft er evnen til at træffe gode beslutninger og handle på baggrund af erfaringer og faglig viden, både når feedbacken fra en kompliceret praksis kræver umiddelbar handling og når der reflekteres over denne feedback.

Den sociale kapital giver adgang til andres humane kapital, hvilket implicerer et systematisk samarbejde om refleksion og faglige dialoger, der åbner for videndeling og fælles refleksioner over viden og praksis. Det kræver motiverende og praksisnær undervisning på uddannelsen og tillid fra gode professionelle kollegaer i praktikken at nå et niveau, hvor egne erfaringer og forskningsviden fra uddannelsen kan spille sammen og kan reflekteres.

Der er i artiklen kun udsagn fra og analyse af interviews med 7 pædagogstuderende, men de studeres udsagn er gode eksempler på det store arbejde i at gøre brug af den viden og de værktøjer, uddannelsen tilbyder – og ikke blot at forlade sig på egne og måske sparsomme erfaringer. For at kunne udvikle professionel dømmekraft, har de studerende brug for en stærk social kapital, der kan åbne for og stimulere deres og kollegernes humane kapital og gennem gentagelse og afprøvning opøve beslutningskapital. Det sker gennem

refleksion i og over praksis og som den fortløbende og abduktive tilpasning og udvikling af praksis, hvor indhentet viden om praksis, for eksempel gennem systematisk observation af praksis, reflekteres i praksisfællesskabet som en fælles social handling – en 3. ordens refleksion (Qvortrup, 2016).

De studerende udviser handlekraft, der både er erfaringsbaseret og vidensbaseret. Den bygger på viden, de har med sig, og viden der er udviklet på uddannelsen som human kapital. Der er dog noget, der tyder på, at de studerende i praktikken står alene med ansvaret for deres læring og udvikling eller at deres handlekraft i nogle tilfælde svækkes af mangel på social kapital – fælles refleksioner over viden og handlemuligheder i praksis, som studiedage ikke alene kan råde bod på, men som kalder på en fælles forpligtelse og et fælles projekt mellem uddannelses- og praktikinstitutioner

Winther-Lindqvist (2020) fremhæver, at pædagoger tidligere havde en tydelig fagidentitet, hvor der var fokus på viden i handling, men det er efter min vurdering *ikke* blevet nedprioriteret til fordel for en større akademisk refleksivitet. Til gengæld er den udfordret af en forståelse for, at hvis denne viden skal kunne udvikles, må det ske i et praksisfællesskab eller et undervisningsmiljø, hvor den sociale kapital på et tredje ordens refleksionsniveau er det, der driver udviklingen.

En mulighed for at styrke og udvikle arbejdet med handlekraft, den pædagogiske dømmekraft i praksis og uddannelse og for at nå et sådant tredje refleksionsniveau kunne være at arbejde pædagogisk eksperimenterende, reflekteret og vidensbaseret i et partnerskab mellem pædagogisk personale i en institution, praktikstuderende på pædagoguddannelsen og forskere. Der kan eksperimenteres med nye organiseringer af praktikken i udvalgte institutioner (for eksempel flere studerende ad gangen på samme praktiksted i 2. og 3. praktik), og som arena for udvikling, afprøvning og indsamling af ny viden og etablering af refleksionspraksis kan der etableres praksis- og forskningscirkler med deltagelse af pædagoger fra praksis, studerende, adjunkter/lektorer og forskere fra professionshøjskolen. Det kan

understøtte den studerendes og det pædagogiske personales evne til at udøve en afbalanceret vurdering, der både trækker på objektiv generel viden og på subjektiv konkret viden (Møller, 2018).

De studerende fortæller i interviewene, at de kan bruge og bruger viden fra undervisningen i deres refleksioner i praktikken. Til det kan man tilføje, at det er vigtigt ikke blot at bruge viden, men at bruge forskningsviden. Allerede er der viden i praksis, men hvis denne viden og de studerendes refleksioner skal udfordres til gavn for børnenes udvikling, skal denne viden ikke alene udfordres af praktikernes erfaringer men også, og især, af forskningsviden, der kan give både faktuelle data og som kan stille spørgsmål til praksis på en anderledes måde. I forlængelse af de observationsbaserede tilsyn kommunerne er forpligtet på at gennemføre, kan partnerskaber danne ramme om mødet mellem pædagogers erfaringsbaserede viden og forskningsbaseret viden. Her kan det pædagogiske personale bruge professionel dømmekraft til i fællesskab at vurdere, hvilke handlemuligheder der er hensigtsmæssige og som bør tages i anvendelse. Det er netop ikke hensigten, at forskningsbaseret viden skal give anvisning på, hvad der skal gøres i praksis. Forskningsviden skal udfordre pædagogiske problemer og mobilisere viden hos personalet (Nordahl, 2020). I den forbindelse spiller også ledelsen og den kommunale forvaltning en stor rolle.

Ledelse og forvaltning skal understøtte med faglig viden og skabe rum for at de refleksive processer kan finde sted. Ud fra fastsatte rammer, for eksempel lovgivning og kommunale målsætninger, skal forvaltningen skabe rum og sætte en retning, hvorunder den lokale autonomi kan udfolde sig (Facijs et al., 2020). Forvaltningen skal derfor understøtte udvikling af den lokale ledelse og personalets humane og sociale kapital i retning af professionelle læringsfællesskaber. Udvikling af kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer kræver, som Facijs et al. (2020) påpeger, opmærksomhed på den samlede professionelle kapital for fx at kunne udvikle selvsamme læringsmiljøer, og forvaltningsmæssige strukturer og organiseringer, der understøtter samarbejdskulturen og mulighederne for praksisudvikling.

Referencer

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2018). *Reflexive Methodology: new vistas for qualitative research* (3rd edition). Sage.
- Andersen, S. A. (2007). Kritisk realisme som perspektiv i socialt arbejde - en introduktion og forskningsoversigt. *Social skriftserie nr 8*.
- BEK nr 968 af 28/06/2018. (n.d.). *Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer*. Børne- og undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/968>
- Brante, T. (2011). Professions as Science-based Occupations. *Professions and Professionalism* 1, pp. 4-20. <https://doi.org/10.7577/pp.v1i1.147>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder [Qualitative Methods]*. København: Hans Reitzels Forlag.
- DEA. (2021). *Daginstitutioners løftepotentiale*. København: DEA. <https://dea.nu/publikationer/daginstitutioners-loftepotentiale/>
- Dietrichson, J., Kristiansen, I. L., & Nielsen, B. C. (2018). Universal preschool programs and long-term child outcomes: A systematic review. *Reihe/Nr.: Working Paper 2018:19*. Uppsala: Working Papers, IFAU - Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy. <https://doi.org/10.1111/joes.12382>
- Eduardsen, H. (2015). *Refleksiv praksislæring - uddannelse i virkeligheden*. Aalborg: UCN.
- Engsig, T. T. (2019). Har den evidensbaserede videnskab taget magten over den professionelle dømmekraft? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (1), 6-15.
- EVA. (2021). *Ekspertvurdering af fagligt niveau på pædagoguddannelsen*. Danmarks Evalueringsinstitut. <https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/ekspertvurdering-fagligt-niveau-paa-paedagoguddannelsen>
- EVA. (2023). *Kvalitet i dagtilbud – National undersøgelse af kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer og rammer i kommunale daginstitutioner og dagplejen for 0-2-årige børn*. EVA & VIVE. <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/undersogelse-kvalitet-dagtilbud-0-2-aarige-boern>
- Facijs, J. B., Gregersen, L., Petersen, I. J., Krøger, A., & Kristensen, K. K. (2020). Et forvaltningsmæssigt perspektiv på spredning mellem dagtilbud og skoler i Program for Læringsledelse. In O. Hansen, & A.-K. Sunnevåg, *Hvordan bliver vi bedre med data* (pp. 171-192). Frederikshavn: Dafolo.
- Frederiksen, J. T. (2020). I et spejl, I en gåde. Målinger og metodologisk positivisme i professionsforskning. *Tidsskrift for Professionstudier*, nr 30, pp. 38-49. <https://doi.org/10.7146/tfp.v16i30.119283>
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. In A. Molander, & L. I. Terum, *Profesjonsstudier*. Oslo: Univeristetsforlaget.
- Hammersley, M. (2007). *Educational Research and Evidence-based Practice*. London: Sage.
- Hansen, H. B. (2022). Kompetenceforståelser og råderum i pædagoguddannelsen: Et empirisk blik på aktuelle temaer i evaluering af pædagoguddannelsen. *Cepra-sriben* (28), pp. 64-75. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n28.430>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, D. (2007). Teaching as a Research-based Profession: Possibilities and Prospects. In M. Hammersley, *Educational Research and Evidence-based Practice* (pp. 3-17). London: Sage.

- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale, 3rd Edition*. New York: Teachers College Press.
- Jönhill, J. I. (2012). *Inklusion och exklusion. En distinktion som gör skillnad i det mångkulturella samhället*. Malmö: Liber.
- Kant, I. (2005). *Kritik af dømmekraften*. Det lille forlag.
- Kemmis, S. (2007). Action research. In M. Hammersley (red.), *Educational Research and Evidence-based Practice* (pp. 167-180). London: Sage.
- Krogh-Jespersen, K. (2009). Dømmekraft - lærerarbejdets etos. *Gjallerhorn* (9). *Tidsskrift for professionsuddannelser*, 9, pp. 6-14.
- Luhmann, N. (2007). *Indføring i systemteorien*. København: Unge Pædagoger.
- Luhmann, N. (2013). *Tillid - en mekanisme til reduktion af social kompleksitet*. København: Gyldendal.
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, T. W. (2017). *The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment*. *Campell Systematic Review*, 1. Campell Institute.
- Melhuish, E., & Gardner, J. (2018). *Study of early education and development (SEED) - Impact study on early education use and child outcomes up to age four years*. London: National Centre for Social Research. UK Government.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., & Petrogiannis, K. (2015). A review of research on the effects of early childhood education and care upon child development. *WP4.1. EU CARE project*.
- Møller, M. Ø. (2018). Styring, professionel dømmekraft og faldgruber for fagprofessionel værdiskabelse. *Tidsskrift for professionsstudier* 14(26), pp. 86-97. <https://doi.org/10.7146/tp.v14i26.104812>
- Nordahl, T. (2020). Bruk af kartleggingsresultater og forskningsbasert kunnskap i profesjonelle læreingsfelleskap. In O. Hansen, & A.-K. Sunnevåg, *Hvordan bliver vi bedre med data* (pp. 11-24). Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T., Hansen, L., Ringsmose, C., & Drugli, M. (2020). *Systematisk arbejde over tid betaler sig: Resultater fra Program for Læringsledelse - dagtilbud*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag FULM.
- Nordenbo, S. E. (2011). *Mapping and Appraisal of Scandinavian Research in ECEC*. Oslo: Ministeriet for forskning og uddannelse.
- Næsby, T., Okslund, H., Pedersen, B., & Skytte, K. (2022). Udvikling og evaluering af legebaseret pædagogik. *Ceptra-sriben* no 28, pp. 26-39. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n28.470>
- Næsby, T. (2014). Den forskningsinformerede professionsuddannelse. *UCN Seriehæfte no 8*, pp. 48-65.
- Næsby, T. (2016). Refleksiv praksislæring og refleksiv metodologi. *Ceptra-sriben* no 20, pp. 42-51. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n20.196>
- Næsby, T. (2022). *Forældre, pædagoger og pædagogstuderendes holdning til kvalitet i dagtilbud*. Aalborg: UCN.
- Næsby, T., & Sperling, L. L. (2023). Structural and process quality in Danish preschools in connection with three preschool teacher generations. *Scandinavian Journal of Educational Research* (67)23, pp. 928-949. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2114542>
- Næsby, T., Okslund, H. B., Pedersen, B. S., & Skytte, K. B. (2021). *Legebaseret pædagogik – Forskning om pædagoger og pædagogstuderendes deltagelse i leg*. Books on Demand GmbH.

- Peirce, C. S. (1955). *Abduction and Induction. Philosophical writings of Peirce*. New York: Dover Publications.
- Qvortrup, L. (2012). *Den myndige lærer*. Frederikshavn: Dafolo.
- Qvortrup, L. (2016). *Forskningsinformeret læringsledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Rasmussen, J., & Holm, C. (2012). In Pursuit of Good Teacher Education: How Can Research Inform Policy. *Reflecting Education* (8)2, pp. 62-71.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Simon, H. A. (1969). *The Sciences of the Artificial*. Cambridge, MA: MIT Pres.
- Slot, P., Bleses, D., Justice, L., Markussen-Brown, J., & Højen, A. (2018). Structural and Process Quality of Danish Preschools: Direct and Indirect Associations with Children's Growth in Language and Preliteracy Skills. *Early Education and Development* 29:4, pp. 581-602.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1452494>
- Tietze, W., Schneider, M., & Lee, H.-J. (2021). *Research Report on the International Validation Study*. PädQuis.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2020). *Temaer i evalueringen af pædagoguddannelsen*. København: UFM.
- Wahlgren, B. (2009). *Transfer mellem uddannelse og arbejde*. Nationalt Center for Kompetenceudvikling.
- Wahlgren, B. (2015). *Pædagogiske perspektiver på erhvervsrettet voksenuddannelse*. Undervisningsministeriet.
- Winther-Lindqvist, D. A. (2020). *Kort og godt om leg*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Abstract

The article presents the concepts of human capital, social capital, and decisional capital, which are crucial for the development of professional judgement. The various elements of judgment are highlighted and discussed based on an analysis of interviews with 7 students in pedagogical practice in preschool. The students demonstrate judgment that is both experience-based and knowledge-based. But there is some indication that the students in the internship themselves bear responsibility for their learning and development, or that their judgment is weakened by a lack of

social capital - i.e., shared reflections on knowledge and options for action in practice, which the teaching on the education alone cannot compensate for. To develop the students' knowledge and judgment it must take place in a community of practice or a teaching environment, where social capital and a high level of reflection are the drivers of development.