



FOTO: MIKAL SCHLOSSER

Praksis- og professionsudvikling i daginstitutioner

Af Bente Jensen og Lone Svinth



FOTO: CHRISTIAN LINDGREN/RITZAU SCANPIX

Tema: Praxis- og professionsudvikling i daginstitutioner

| | | | |
|----|----------------------------------------------------------------------------------|----|------------------------------------------------------------------------------|
| 03 | Om denne forskningsoversigt | 19 | Hvordan undersøges og intervereres der i praksis- og professionsudviklingen? |
| 04 | Overordnede kommentarer til emnet | 23 | Hvad efterlyser vi i fremtidig forskning? |
| 08 | Hvad siger forskningen kort fortalt? | 24 | Om forfatterne |
| 09 | Praksis- og professionsudvikling – i et individuelt eller kollektivt perspektiv? | 24 | Tak til |
| 15 | Hvad er formålet med praksis- og professionsudviklingen? | 25 | Referencer |

Pædagogisk indblik

Nr. 19
Oktober 2022

Praksis- og professionsudvikling
i daginstitutioner
© forfatterne, DPU,
NCS og Aarhus
Universitetsforlag

Design:
Toke Bjørneboe

Layout:
Ib Jensen

ISBN
978 87 72191 492

ISSN
2596-9528

dpu.au.dk/paedagogiskindblik





Om denne forskningsoversigt

03 – 29

Forskningsoversigten, du sidder med, er en del af en serie forskningsoversigter, der hedder Pædagogisk indblik. Med Pædagogisk indblik vil vi gerne give praktikere inden for henholdsvis dagtilbud, grundskole, ungdomsuddannelse og videregående uddannelse et lettilgængeligt indblik i og overblik over den eksisterende forskning på forskellige områder – i dette tilfælde praksis- og professionsudvikling på daginstitutionsområdet. Hver forskningsoversigt udarbejdes af forskere fra DPU, Aarhus Universitet, der allerede selv forsker på det pågældende område. Forskningsoversigterne fagfællebedømmes. Det betyder, at to eksterne og to interne forskere, der har indgående kendskab til forskningsområdet, har læst forskningsoversigten kritisk, hvorefter den er gennemskrevet igen med henblik på at imødekomme kritikken. Formålet hermed er at sikre den videnskabelige kvalitet af forskningsoversigterne. Forskningsoversigterne bliver også læst og kommenteret af en gruppe praktikere forud for udgivelsen.

Vores ambition med forskningsoversigterne er, at de kan hjælpe praktikere til at opnå den indsigt i et givet forskningsfelt, der skal til for selv at kunne tage stilling til forskningsresultaterne, i dette tilfælde praktikere i daginstitutioner, det vil sige målgruppen for denne oversigt. Derfor har vi lagt vægt på, at forskningsoversigterne ikke bare skal formidle et overblik over eksisterende forskningsresultater, men også give indblik i de grundantagelser, der ligger bag de forskellige studier. Afhængigt af temaet for forskningsoversigten kan det være, hvordan en given forståelse af læring bag en specifik undersøgelse øver indflydelse på forskningsspørgsmål, forskningsdesign og resultater.

Forskningsoversigterne i Pædagogisk indblik indeholder arbejds- og refleksionsspørgsmål og en podcast, som praktikere kan arbejde med, fx på pædagogiske temadage. Vi håber, at Pædagogisk indblik dermed kan danne afsæt for at diskutere

og videreudvikle praksis inden for de temaer, som forskningsoversigterne beskæftiger sig med. Hvis du får lyst til at læse mere, kan du lade dig inspirere af referencerne i referencelisten.

Målgruppen for forskningsoversigten om praksis- og professionsudvikling er pædagogisk personale, daginstitutionsledere, udviklings- og pædagogiske konsulenter i kommuner, dagtilbudschefer og politikere.

Forskningsoversigten, der er baseret på gennemgang af 81 studier, inkluderer både danske og internationale studier baseret på kvantitative og kvalitative metoder. På tværs af studierne har vi identificeret en række forskellige overordnede tematikker i forskningen, herunder om der er tale om individuelle eller kollektive tilgange til praksis- og professionsudvikling. Det individuelle perspektiv lægger op til praksis- og professionsudvikling baseret på undervisning og træning af den enkelte praktiker, mens det kollektive perspektiv handler om at udvikle hele dagtilbuddet i et større organisatorisk perspektiv. Sidstnævnte kan, med inspiration fra (Urban 2014), defineres som en systemisk tilgang til praksis- og professionsudvikling. De inkluderede studier i denne oversigt falder i fire kategorier: 1) dansk forskning publiceret på dansk, 2) dansk forskning publiceret internationalt, 3) komparative studier mellem flere lande og endelig den største gruppe 4) internationale studier.

Hvis du vil læse mere om fremgangsmåden og se, hvilke studier der er inkluderet i forskningsoversigten, kan du gå ind på dpu.au.dk/paedagogiskindblik. Her finder du bl.a. en såkaldt protokol, det vil sige et dokument, som indeholder oplysninger om undersøgelsesspørgsmål, definitioner og afgrænsninger, søgeord og søgestreng, litteraturstudiets design, kriterier for in- og eksklusion af studier og informationer om, hvordan studierne er læst.

God læselyst.



Overordnede kommentarer til emnet

04 - 29

Forskningsoversigtens formål er at skabe overblik over og indblik i forskningslitteraturen om praksis- og professionsudvikling i daginstitutioner. Vi definerer praksis- og professionsudvikling som tiltag, der iværksættes med henblik på at styrke professionelles kompetencer til at udvikle og forbedre daginstitutionspraksis og i forlængelse heraf børns muligheder for trivsel og udvikling.

Med denne forskningsoversigt ønsker vi at give indblik i 1) de temaer og forskningsspørgsmål, som studierne beskæftiger sig med, 2) de teorier og metoder, der anvendes, og ikke mindst 3) studierne forskningsfund. På tværs af forskningslitteraturen om praksis- og professionsudvikling i daginstitutioner tegner der sig et billede af et særdeles varieret og komplekst forskningsfelt.

Vi har konkret brugt følgende emneord i den danske søgning: professionsudvikling, praksisudvikling, praksisbaseret læring, efter-

uddannelse, videreuddannelse. Vi har i søgningen afgrænset os til perioden 2014-2020 og har med en enkelt undtagelse kun medtaget fagfællebedømte publikationer. Der inddrages også fagfællebedømte studier fundet ved at gennemgå referencer fra inkluderede studier eller på anbefaling fra reviewerne. Flere af disse er af nyere dato.

Vi har valgt at sætte fokus på arbejdspladsrelaterede forløb og initiativer, og dermed afgrænser vi os fra studier om pædagogstuderende – også selvom der i Danmark indgår praktikforløb i pædagoguddannelsen. Den praksis- og professionsudvikling, som vi er optaget af, drejer sig om kompetenceudvikling, som foregår i tilknytning til en specifik pædagogisk praksis ofte i kombination med kursusforløb eller workshops. Denne type forløb kaldes *in service*, da den ikke har at gøre med pædagoguddannelsernes såkaldte *pre service*-forløb (Burchinal et al. 2002).



FOTO: PETER ELMHOLT/NFRITZAU SCANPIX



Med begrebet kompetence forstår vi den ”dokumenterede evne til at anvende viden og færdigheder og personlig, social og metodisk formåen i en konkret situation inden for et nærmere bestemt område. Kompetencen er et handlingspotentiale” (Andersen, Wahlgren & Wandall 2021: 95). Det vil altså sige, ”at kompetence omfatter evnen til at handle” (ibid.). I den internationale forskning bliver praksis- og professionsudviklingsaktiviteter ofte kaldet enten PD, det vil sige Professionel Development, eller CPD, det vil sige Continuous professional Development. De inkluderede studier dækker både over kortvarige (PD) og mere langvarige professions- og praksisudviklende forløb (CPD). Nogle har fokus på den enkelte pædagogiske medarbejders kompetenceudvikling, andre har fokus på det at ændre pædagogisk praksis fra et mere systemisk perspektiv med bidrag fra flere medarbejders kompetenceudvikling.

Med inspiration fra Urban (2014) kan man desuden sondre mellem tekniske og værdibaserede tilgange til praksis- og professionsudvikling. Den tekniske tilgang lægger med sit fokus på standardisering, forudsigelighed og kontrol op til at skaffe viden om ’hvad der virker’, altså en evidensorienteret forskningsinteresse med krav om konceptfidelitet (Aabro 2016). Logikken bag de tekniske tilgange er, at jo klarere mål der lægges op til udefra, desto større muligheder har praktikere for at nå disse mål, og forskerne for at måle eventuelle forandringer og effekter (Schachter 2015). Med værdibaserede perspektiver refererer Urban (2014) til forskning, som ikke har standardisering som ambition, men hvor kompleksitet og uforudsigelighed anses som et grundvilkår. Ud fra dette perspektiv er fo-

kus rettet imod at undersøge autonomi og empowerment som del af praksis- og professionsudviklingen. Da vi deler ambitionen om at understøtte det pædagogiske personalets autonomi og empowerment, vil vi i overvejende grad koncentrere vores gennemgang til disse værdibaserede perspektiver.

Baggrund

Der er stor politisk opmærksomhed på, hvordan man styrker børns udvikling bedst gennem det pædagogiske arbejde, der foregår i daginstitutioner. Både nationalt og internationalt antages det, at uddannelse af professionelle (både pre service og in service) er en central faktor for kvaliteten i daginstitutioner og dermed for børns udvikling og trivsel. I Danmark kommer dette fokus på øget kvalitet til udtryk i nye krav til de professionelle, eksemplificeret ved blandt andet indførelsen af den styrkede pædagogiske læreplan fra 2018¹ og skærpelsen af det kommunale tilsyn med det pædagogiske indhold i dagtilbuddene fra 2021.² I takt med at de politiske krav og forventninger til daginstitutionerne øges internationalt og i Danmark (Urban 2014; Taggart 2015), rapporteres der på tværs af lande om stigende interesse for og krav til pædagogens kompetencer og præstationer (Togsverd & Aabro 2020).

Selvom det pædagogiske personale har stor indflydelse på den konkrete udmøntning af den gældende daginstitutionspolitik, er det vigtigt at pointere, at det pædagogiske virke ikke foregår isoleret, men i et spændingsfelt mellem kulturelle, faglige, politiske, administrative, økonomiske og organisatoriske målsætninger samt personlige valg og prioriteringer. Praksis- og professionsudviklingen

1 Den styrkede pædagogiske læreplan, Rammer og indhold, 2018, Børne- og Socialministeriet

2 <https://www.uvm.dk/dagtilbud/love-og-regler-formaal-og-aftaler/aftale-om-minimumsnormeringer/styrket-tilsyn>



06 - 29

på daginstitutionsområdet er med andre ord fuld af dilemmaer og paradokser (Urban 2014). På den ene side rapporteres der om politiske ønsker om mere detaljeret styring og ensretning af den pædagogiske faglighed ud fra en forestilling om, at dette kan sikre børnenes udvikling og læringsudbytte (Melasalmi & Husu, 2018). Det er blandt andet herfra, vi ser et ønske om mere evidens i uddannelsestiltag

(Aabro 2016). På den anden side anerkendes det (se fx Togsverd & Aabro 2020), at pædagogers faglighed består i at foretage faglige skøn, som hverken kan planlægges eller forudsiges, men som netop foretages i konkrete situationer, hvor samspillet mellem børnene og mellem børn og voksne foregår, en tilgang, som sætter fokus på betydningen af autonomi og empowerment.



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



Der vil altid være forskellige opfattelser af behovet for og indholdet af målstyring og faglighed, og derfor finder vi det relevant også at undersøge, hvorvidt forskningen i praksis- og professionsudvikling inddrager og belyser sådanne opfattelser.

Kun få studier i vores forskningsgennemgang adresserer den definitionsmagt, der ligger i at initiere, designe og gennemføre praksis- og professionsudvikling. Selvom vi finder studier, som medinddrager de professionelle og stræber efter at give dem medindflydelse, er det yderst sjældent, at det pædagogiske personale indgår i indsatsernes tidlige faser, det vil sige i planlægnings- og designfasen. Dette er overraskende ikke mindst i lyset af den lovgivningsbestemte interesse (jf. Den styrkede pædagogiske læreplan) for at styrke de pædagogiske medarbejders evne til at skabe frugtbare læringsmiljøer og skabe en reflektiv evalueringskultur.

På tværs af studierne er det også værd at hæfte sig ved, at de sjældent undersøger eller diskuterer, hvordan praksis- og professionsudviklingen påvirkes af og spiller sammen med daginstitutionernes øvrige betingelser som fx normeringer, gruppestørrelser eller fysiske rammer. Det er ligeledes gennemgående for studierne, at de ikke eksplicit redegør for, om det er forskerne, de pædagogiske ledere, myndighederne og eller den lokale forvaltning, der har defineret formålet med de enkelte studier. Vi finder kun sjældent eksempler på, at pædagogisk personale, børnene og/eller forældrene er med til at definere det overordnede formål med praksis- og professionsudviklingen.

Personalesammensætning og kompetenceudvikling på tværs af faggrupper

I dette afsnit tegner vi et billede af, hvordan personalesammensætningen er på daginstitutionsområdet. I 2018 var der 44.067 pædagogiske medarbejdere – med og uden pædagogisk uddannelse – ansat i danske dagtilbud (Peteresen 2020).

For så vidt angår personalesammensætningen i kommunale daginstitutioner i Danmark udgør pædagoger 57 %, pædagogiske assistenter 4 % og ufaglært pædagogisk personale 39 % (EVA 2020: 5). Mere end hver tredje pædagogiske medarbejder har med andre ord ikke en pædagogisk uddannelse.³ 79 % af det pædagogiske personale i daginstitutioner deltager ifølge EVAs undersøgelse i en eller anden form for faglig kompetenceudvikling i løbet af et år (fx kortere kurser og seminarer, netværksdeltagelse og konferencer), det vil sige det, vi i oversigten kalder en form for efteruddannelse.

EVAs undersøgelse viser dog også, at andelen af pædagoger og pædagogmedhjælpere, der deltager i formel efteruddannelse i form af fx pædagogiske diplommoduler eller pædagogiske AMU-kurser, er faldet markant de senere år. Frem til 2015 havde hver tredje pædagog (27-33 %) og hver fjerde pædagogmedhjælper (24-25 %) deltaget i formel efteruddannelse inden for de seneste tre år (EVA 2020).

I 2018 var det under hver femte pædagog (17 %) og hver tiende pædagogmedhjælper (10 %), der ifølge undersøgelsen havde deltaget i formel efteruddannelse inden for de seneste tre år (EVA 2020).

³ Det skal bemærkes, at EVA-rapporten ikke er peer reviewet. Den er medtaget i forskningsoversigten, fordi den giver et aktuelt indblik i kompetenceudviklingen på daginstitutionsområdet i Danmark.



Hvad siger forskningen kort fortalt?

08 - 29

det følgende vil vi kort sammenfatte, præsentere og reflektere over de overordnede målsætninger, tilgange og resultater, som vi har identificeret i forskningen i praksis- og professionsudvikling i daginstitutioner.

På tværs af studierne kan vi identificere en mosaik af målsætninger. I én gruppe studier er formålet med praksis- og professionsudviklingen at styrke børnenes kompetencer på specifikke domæner. Fx fandt Schachter (2015) i et metareview af 73 studier, at 39 studier primært handlede om sprog- og literacy-instruktion, mens fem handlede om matematik, og et enkelt handlede om science. Andre studier er rettet imod at undersøge, hvordan det pædagogiske arbejde i forhold til børn i udsatte positioner kan styrkes (Kucharczyk et al. 2019; Peeters & Sharmahd 2014). Det så vi også i et dansk projekt VIDA (Jensen & Brandi 2018), hvor professionelle gennem et praksis- og professionsudviklingsforløb blev i stand til at arbejde med børn i udsatte positioner på nye inkluderende måder. De professionelle var involveret i at designe og definere praksisudviklingsforløbet – mens det overordnede projektdesign og forskningen var defineret af forskere og undervisere fra professionshøjskoler.

Udgangspunktet for store dele af forskning i praksis- og professionsudvikling i daginstitutioner er ønsket om, at de professionelle gentænker deres egen rolle og opgave (Brown & Weber 2016). Dette kommer til udtryk på mange måder. Blandt temaerne, som studierne undersøger, er: udvikling af evalueringspraksis (Sumsion et al. 2015), personalets relations-, handle- og didaktiske kompetencer (Elm & Liljestrand 2019) og pædagogisk refleksion

(Ribers 2018). Der er desuden identificeret en tendens til i stigende grad at inddrage IT-elementer til dette formål (Schachter 2015). Derudover er der en gruppe studier, som er rettet mod pædagogiske kulturer/systemer (se fx Urban 2014). I disse tilgange forsøger forskerne mere eller mindre eksplicit at begrænse de ulemper, som ydrebestemte tiltag til praksis- og professionsudvikling kan medføre. Blandt disse ulemper kan nævnes risikoen for, at de professionelle faglighed/stemme negligeres, som fx når de pålægges at implementere indsatser, de ikke selv har været med til at definere og udvikle (Skattebol & Arthur 2014).

I en europæisk sammenhæng har vi de senere år set en interesse for at lade pædagogisk personale indgå i længerevarende praksis- og professionsudviklingsforløb, der netop involverer de professionelle i kritiske refleksioner over indhold og mål med praksisudviklingen (Peleman et al. 2018; Jensen & Iannone 2018). Denne udvikling kan blandt andet ses i lyset af en stigende kritik af, at praksis- og professionsudvikling baseret på udefra styrede og korte kurser og undervisningsforløb ikke har de tilsigtede effekter (Schachter et al. 2019). Det pointeres blandt andet, at praksis- og professionsudviklingstiltag ikke nødvendigvis fører til større professionalisme, hvis tiltagene er baseret på undervisning, som foregår løsrevet fra specifikke og situerede arbejdspraksisser (Hamre, Partee & Mulcahy 2017; Desimone & Garet 2015). Viskovic et al. (2017) finder, at deltagelse i længerevarende kompetenceudviklingsprocesser giver et positivt udbytte, mens korte kurser eller undervisningsforløb, som er løsrevet fra praksis, ikke har nogen virkning på hverken de professionelle eller børnene.



Praksis- og professionsudvikling – i et individuelt eller kollektivt perspektiv?

09 – 29

I forskningsoversigten har vi som nævnt valgt at sondre mellem studier, som er baseret på henholdsvis et individuelt eller et kollektivt perspektiv. Urban (2014), som vi er inspireret af i forhold til denne sondring, bruger det individuelle perspektiv til at beskrive kompetenceudvikling i forbindelse med øvelse og træning af den enkelte praktikers viden, færdigheder, holdninger og motivation. Denne individuelle forståelse ses blandt andet hos Williford et al. (2017), hvor fokus netop er på at styrke den individuelle praktikers færdigheder, viden, holdninger og handlinger i en bestemt retning. I en række af de studier, der undersøger sådanne individuelle kompetenceforløb, benyttes der standardiserede instrumenter som fx CLASS⁴ (Williford et al. 2017; Torgerson et al. 2018). Med CLASS bliver pædagogerens kompetencer, det vil sige deres evne til at omsætte viden i handlinger, vurderet på deres samspil med børnene ud fra en række forudbestemte indikatorer. Vurderingskriterierne har pædagogerne ikke indflydelse på, men er nogle, som en ekstern observatør krydser af på et skema, fx før og efter en intervention. Denne type forskning er som sagt rettet imod den enkelte medarbejders kvalifikationer og hans eller hendes evne til at understøtte børns læring. Dette er et eksempel på studier, der har et teknisk perspektiv, underforstået at ambitionen er rettet imod at undersøge 'hvad der virker', 'evidens' og 'konceptfidelitet' (se også Aabro 2016).

Ovennævnte type studier står i kontrast til studier, som inddrager deltagerne som medudviklere ud fra et mere kollektivt perspektiv og med empowerment og autonomi som mål. Fælles for mange af

studierne i denne kategori er, at de blandt andet på baggrund af teorier om innovation og organisatorisk læring bygger på en antagelse om, at praksis- og professionsudvikling opnår størst betydning, når et mere systemisk perspektiv inddrages (Urban 2014). Praksis- og professionsudvikling fra et systemisk perspektiv er kendetegnet ved at være rettet mod alle medarbejdergrupper på tværs af pædagogfaglig baggrund, det vil sige professionsbacheloruddannede såvel som personale med en assistentuddannelse eller ingen uddannelse (Peeters, Sharmahd & Budginate 2018). Meget tyder på, at systemiske tilgange i højere grad kan føre til varige forandringer i praksis (Waters & Payler 2015) og dermed bidrage til det, vi kan kalde en bæredygtig kompetenceudviklingsproces i daginstitutioner (Omdal & Roland 2020), og det, der med Omdals & Rolands udtryk kaldes 'capacity'.

Som Nasser et al. (2015) påpeger, kan det desuden være et mål i sig selv at styrke professionelles autonomi og handlekraft. Pædagogers oplevelse af autonomi og selvbestemmelse kan være med til at udvikle en dybere refleksivitet, som både kan åbne for et nyt perspektiv på praksis og en omdefinering af den professionelle rolle (Peleman et al. 2018). Peterson et al. (2016) belyste, hvordan en kollektiv tilgang også kan understøtte de professionelle beslutninger og evne til at gå i dialog med det omgivende samfund og de lokale myndigheder. Skattebol & Arthur, M.L. (2014) fandt, at praktikerdrevne kollegiale samarbejder kan give mod på og lyst til et mere aktivt lederskab. Sharmahd et al. (2018) fandt, at det kræver mod og øvelse at dele sine

⁴ Classroom Assessment Scoring System (Pianta et al. 2008).



10 - 29

erfaringer og tanker samt at skabe rum for kritisk refleksion. Denne type forskning har med andre ord et mere værdibaseret perspektiv, hvor kompleksitet og uforudsigelighed anses som et grundvilkår, og hvor fokus er rettet imod at undersøge autonomi og empowerment som del af praksis- og professionsudviklingen.

Efterfølgende skitserer vi nogle eksempler på de værdibaserede tilgange til praksis- og professionsudvikling med fokus på medarbejderes rolle og grad af involvering.

I projekt "Barnet i Centrum", som er et dansk praksis- og professionsudviklingsinitiativ, var praktikerne med til at designe formål og aktiviteter (Broström et al. 2016).



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



Barnet i Centrum (Broström et al. 2016)

Selve ideen om et Barnet i Centrum-projekt (2012-2014) blev formuleret af pædagoger og forvaltnin-ger i forbindelse med en række foredrag og fyraftensmøder, som Ole Henrik Hansen afholdt i forbindelse med sit ph.d.-forløb 2010-2013. Der er således tale om et græsrodsprojekt – et projekt, der voksede op nedefra. Barnet i Centrum (BiC) var et toårigt forsknings- og udviklingsarbejde, hvor fire forskere fra Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) og omkring 350 vuggestuepædagoger og dagplejere (fordelt på ni hold) fra 18 kommuner samarbejdede med henblik på at udvikle den pædagogiske praksis samt udvikle en ny teori om det pædagogiske arbejde med de 0-3-årige børn. Mødet mellem forskere og praktikere skete i daglange laboratoriesessioner, som der var 16 af for hvert hold. Der var tre laboratorier med hver sit tema, som blev dannet i et samspil mellem forskerinteresser og deltagernes ønsker: Samspil og læring ved Lone Svinth, Emotionel relatering og modtagelse ved Ole Henrik Hansen samt Didaktik: dokumentation, planlægning og ledelse ved Anders Skriver Jensen. En laboratedag startede typisk med oplæg fra laboratorielederen samt deltagernes fremlæggelse af praksisbeskrivelser, fx observationer og visning af videoklip. Inspireret af Kurt Lewin kan den overordnede aktionsforskningsmodel beskrives som tre gentagne trin: 1) planlægning, 2) praksis med dataindsamling, 3) refleksion og analyse samt formulering af næste trin. Modellen førte blandt andet til fælles analyser, drøftelser og refleksion med henblik på at påbegynde en forandret praksis. I Ole Henrik Hansens laboratorie i Barnet i Centrum var de professionelle, det vil sige praktikere og ledere, fx selv ansvarlige for at udvikle principper for nye vuggestuebørns tilvæning til vuggestuen. Konkret arrangerede institutionen, at forældre og barn kunne komme i en ugentlig legestue i vuggestuen flere måneder forud for den reelle opstart (Broström et al. 2016). Denne praksis har institutionen valgt at opretholde her mange år efter projektets afslutning. Eksemplet giver indtryk af, hvordan et projekt, der udvikles fra praksis (bottom-up), bliver bæredygtigt og med varig effekt.

Ifølge den afsluttende evalueringsrapport (Broström et al. 2016: 49) fortæller praktikerne, at deltagelsen i Barnet i Centrum-projektet:

"... har fået stor indflydelse på deres pædagogiske praksis sammenlignet med andre kurser/efteruddannelse. Afsættet i deres egen hverdag og det løbende arbejde med eget projekt har haft stor betydning for læringen og implementeringen af den viden og forståelse, som de har opnået gennem projektet. Respondenterne er derfor meget positive over for aktionslæring/-forskning som metode. De ser det også som positivt, at de bidrager til forskningen, og at projektet har haft en ramme, men også har været åbent."

I en værdibaseret og fortolkende tilgang ind- drages der mange perspektiver, og her er kom- plexitet og uforudsigelighed et grundvilkår. Denne tilgang tager, som før nævnt, udgangs- punkt i en forskningsinteresse om autonomi og empowerment. Grundantagelsen bag de vær-

dibaserede og fortolkende tilgange er, at pæda- gogisk arbejde forudsætter mange-facetterede kompetencer, og at praksis- og professionsud- vikling må være åben for, at de professionelle er medbestemmende i både planlægning og gennemførelse af deres egne udviklingspro-



cesser. Som Nasser et al. (2015) dog påpeger, er der eksempler på, at praktikere på trods af intentioner om medarbejderinddragelse oplever, at praksis- og professionsudviklingstiltag ikke giver plads til deres stemmer. Samme studie peger på tre temaer, som ifølge praktikerne gør et forløb meningsfuldt: 1) De får brugbar viden, 2) De får mulighed for at indgå i netværk med kolleger internt i daginstitutionen og eksternt på tværs af daginstitutioner, og 3) Der er mulighed for at indgå i positive interaktioner med mentoren/underviseren (Nasser et al. 2015).

VIDA (Jensen & Brandi 2018) og VALUE (Jensen & Marquard 2020) er to andre danske eksempler på, hvordan praksis- og professionsudvikling baseret på medarbejderinvolvering kan medvirke til at finde nye og bedre veje i det pædagogiske arbejde i daginstitutioner med fokus på inklusion i arbejdet med 3-5-årige børn. VIDA-projektet var en kombination af et top-down- og bottom-up-design, mens VALUE-projektet, som blandt andet var inspireret af Urban et al. (2012) og Peeters & Sharmahd (2014), var deltagerstyret fra først til sidst.

VIDA (Jensen & Brandi 2018)

Vidensbaseret arbejde over for udsatte børn i dagtilbud (VIDA-projektet) (2010-2013) undersøgte spørgsmålet: "Hvordan tager vi i dagtilbuddene bedst hånd om socialt udsatte børn?" (Jensen, Jensen & Rasmussen 2017). Forløbet bestod af et toårigt praksis- og professionsudviklingsforløb i systemisk perspektiv, som indebærer, at professionelle, konsulenter og forvaltninger samarbejdede om at implementere og videreudvikle indsatsen. Praksis- og professionsudviklingen sigtede imod at styrke deltagerne reflekterende og undersøgende måde at arbejde med udvikling af praksisser på, som vist i casestudiet (Jensen & Brandi 2018). Der blev udviklet et IT-baseret refleksionsværktøj ud fra teoretiske perspektiver på begrebet handlekompetence, som blev anvendt i et systematisk eksperimentforløb, der startede med refleksion over praksis, målformulering og analyse og sluttede med evaluering af, om målet blev nået, og vurdering af, hvordan eksperimentforløbet kunne munde ud i en eller flere nye faglige praksisser. Deltagerne fik via IT-refleksionsværktøjet muligheder for at få indsigt i og sammen at reflektere over data. Viden og analyser blev præsenteret, reflekteret over og koblet til praksis på månedlige workshops (Jensen & Brandi 2018). Projektet byggede således på en handlingsbaseret forståelse af organisatorisk læring (Argyris 1996), trak på Vygotskys (Vygotsky et al. 1978) teori om social udvikling og interaktion samt Deweys (Dewey 1938) teori om erfaringsbaseret læring og et syn på voksenlæring som et socialt og kulturelt indlejret fænomen (Wenger 1998).

Projektet blev evalueret ved effektanalyser og ved casestudier. Resultater af casestudiet viste, at det kræver tid, konsistens og kontinuitet og nye former for ledelse at udvikle en samarbejdskultur, der gør forandringer i praksis mulige. Effektstudiet viste desuden, at denne tilgang til praksis- og professionsudvikling havde positive effekter på børns udvikling (Jensen, Jensen & Rasmussen 2017). Studiet viste samlet set, at en medarbejderinvolverende tilgang til professions- og praksisudvikling engagerede de professionelle til at handle, det vil sige implementere viden og erfaringer med forandring af praksisser på nye innovative måder (Jensen & Iannone 2018).



VALUE (Jensen & Marquard 2020)

Projektet (2019-2020) repræsenterer en eksplorativ tilgang til praksis- og professionsudvikling. Formålet med VALUE var "at udvikle og afprøve et kompetenceudviklingsforløb, der bidrager til at styrke professionel identitet, pædagogisk arbejde i et helhedsperspektiv og samarbejde mellem faggrupper (pædagoger, pædagogmedhjælpere og ledere)". Projektet (ET ERASMUS+ projekt gennemført i 4 lande: Belgien, Danmark, Portugal og Slovenien) var målrettet ledere og pædagogiske medarbejdere i institutioner for 3-6-årige børn. I projektet deltog Danmark, Belgien, Portugal og Slovenien og det tog udgangspunkt i de tidligere fund fra blandt andet Peeters (2008), om at pædagogmedhjælpere ofte var nærmest 'usynlige' i det pædagogiske felt. Det blev undersøgt, hvordan der kan skabes praksis- og professionsudviklingsforløb i kontekster præget af stor uddannelsesmæssig diversitet. Den danske del af projektet var organiseret således, at det kombinerede deltagelse i læringslaboratorier (LL) med samskabende arbejde i den daglige praksis. I læringslaboratorierne deltog tre pædagogmedhjælpere, tre pædagoger og tre ledere fra én kommune og fra tre børnehaver. Derudover deltog 63 medarbejdere fra alle tre medarbejdergrupper i den samskabende praksis mellem hvert læringslaboratorie. Kompetenceforløbet indhold var ikke på forhånd fastlagt, men temaerne inklusion og Den styrkede pædagogiske læreplan blev valgt i samarbejde med deltagerne. Kompetenceudviklingsstrategien tog udgangspunkt i læringslaboratorier baseret på: 1) Engestrøms forandringstilgang (Engeström 2013), som betød, at deltagerne arbejdede med en problemidentifikation af forhold i praksis, der kaldte på forandring. Engeström bruger termen 'Forandningslaboratorier' (*Change laboratories*). 2) Hviid & Plotnikof (2014), der i en dagtilbudskontekst lagde vægt på dialog og samarbejde, bidrog til at arbejde med fokus på menings- og mulighedsskabende tiltag i praksis. Tilgangen i VALUE projektet var, at kompetenceudvikling skulle ske gennem demokratiske, deltagerstyrede og ligeværdige læreprocesser. Koblingen mellem læringslaboratorier – det fælles og de lokale læringslaboratorier – indebærer, at det, deltagerne 'lærte', ikke bare var viden, som overføres til praksis. Det 'lærte' handlede også om at tilegne sig nye samarbejdsformer, som betød, at viden blev gjort til et fælles anliggende, at viden og erkendelse er noget, man skaber sammen. Og dette fører til ny fælles tænkning, refleksion, handlinger samt til videre analyser af det givne problem – her om inklusion. Det sker på legepladsen, på pædagogiske møder og i dagligdagens relationer med forældre og børn. Ny fælles indsigt blev transformeret ud i institutionerne og bliver, når det lykkes, til gavn for en samlet organisatorisk læringsproces. (Jensen & Marquard 2020).

Afsluttende analyser peger på, at pædagogmedhjælperne, der var involveret på lige fod med andre medarbejdere, på denne måde fik større tillid til situationen og stadig større selvtilid ved at føle sig kompetente på en ny måde. Det viste sig i ændret adfærd i (LL) – fællesskabet og i deres daglige praksis. Et eksempel er fx den pædagogiske medhjælper, der pludselig kan se sig selv på en ny og mere handlekraftig måde, hvilket viser sig ved, at hun rejser sig i en forsamling og bidrager med forslag til at igangsætte nogle konkrete nye pædagogiske praksisser i den efterfølgende eksperimentperiode. En leder udtrykker sine observationer sådan: "NN sagde ikke meget på LL (det fælles LL), "men det var tydeligt, når vi kom hjem (i institutionen), at hun tog ordet, tog initiativ på legepladsen, fik de andre med, kom ind på mit kontor og ville have praktisk sparring, Det ville hun aldrig have gjort før."



Forskerne erfarede i disse tre projekter, at det pædagogiske personales involvering i opstilling af mål, kritisk dialog og design af indsatsen bidrager til at udvikle den pædagogiske praksis, men ikke nok med det – denne arbejdsform bidrager også til at udvikle de professionelles selv-tillid, øget dømmekraft og dermed en ny professionsidentitet. På den ene side giver autonomien mulighed for øget faglighed og identitetsudvikling, men på den anden side kan autonomien også gøre det vanskeligt at lede og organisere kollegiale fællesskaber. Det er et spørgsmål om at lede gennem facilitering. De eksempler, vi har identificeret som kollektive tilgange, har vist sig at kunne overkomme nogle af de centrale spændingsforhold, som opstår mellem styring og autonomi. Noget tilsvarende finder et belgisk forskerteam, der erfarer, at ledere understøtter medarbejdernes innovationskraft ved at støtte dem i at stille kritiske spørgsmål og udvikle kritisk refleksive praksisser (Vandenbroeck et al. 2010).

Spørgsmål

- ✓ Hvordan ser I mulighederne i hhv. det individuelle og det kollektive perspektiv på praksis- og professionsudvikling i jeres daginstitution eller kommune?
- ✓ Hvilke udfordringer, fordele og ulemper ser I ved de to forskellige perspektiver?
- ✓ Hvilke former for ledelse kan understøtte initiativer rettet imod kompetenceudvikling i jeres daginstitution/kommune i arbejdet med at udvikle praksis? Hvilken rolle spiller forvaltningen?





Hvad er formålet med praksis- og professionsudviklingen?

15 - 29

De konkrete formål med interventionerne i de inkluderede studier falder overordnet i tre kategorier. Interventioner rettet mod:

1. det pædagogiske personale som fagprofessionelle
2. voksen/barn-interaktioner og -relationer
3. børns læring og trivsel.

Der er selvsagt overlap mellem kategorierne, men nedenfor vil vi give eksempler på studier i de tre kategorier.

Interventioner rettet mod det pædagogiske personale som fagprofessionelle

I denne kategori af studier har vi samlet praksis- og professionsudvikling, der adresserer pædagogisk egenomsorg, identitet, etik og refleksivitet i det pædagogiske arbejde. Som blandt andet Taggart (2015) påpeger, undervises pædagoger ofte i betydningen af voksen-barn-tilknytning og -relationer, uden at der rettes fokus på omsorgen for dem selv og de emotionelle udfordringer, det pædagogiske arbejde rummer. Taggart efterlyser i forlængelse heraf en diskussion af pædagogers egenomsorgsarbejde ud fra en kritisk analyse af de strukturer og betingelser, som det pædagogiske arbejde er indlejret i, og som til tider udfordrer arbejdsmiljø og pædagogisk formåen.

I et finsk studie undersøgte forskere, hvordan pædagogisk personale oplever, at kollektive processer og samarbejde former deres faglige identitet (Melasalmi & Husu 2018). På baggrund af dybdeinterview med to pædagoger fandt forskerne, at de udviklede og forhandlede en fælles faglig identitet gennem

fire aspekter: 1) engagement, 2) feedback, 3) den pædagogiske opgave og 4) faglig autonomi. Forskerne fandt, at personalet gennem de narrativer, det opbyggede og fortalte i de kollegiale fællesskaber, formede sin professionelle identitet.

I en dansk sammenhæng undersøgte Ribers i 2018, hvordan et supervisionsbaseret uddannelsesprogram, kaldet Ethiske Cirkler, åbnede for kollektive dialoger og fælles forståelser af, hvad der menes med professionel etik og moral som grundlag for arbejdet i en daginstitution. Som Ribers (2020) understreger, har etiske problemstillinger tendens til at blive individualiserede, det er med andre ord den enkelte medarbejder, der står for skud, hvis der udvikler sig en pædagogisk praksis, som ikke er frugtbar. Ribers (2018) er blandt andet optaget af at undersøge de pædagogiske udfordringer forbundet med forventningen om at "gøre det rigtige" i en given situation. Ribers (2018) adresserer ud fra en kritisk vinkel netop de udfordringer, der er forbundet med at arbejde i et komplekst miljø, som en daginstitution er, samt de værdikonflikter og den moralske stress, som arbejdet kan være præget af. Ifølge Ribers bør evnen til at vurdere, om en handling eller situation er etisk forsvarlig, ikke være en byrde, der lægges på den enkelte professionelle, men må være et kollektivt anliggende (Ribers 2018). Ribers' studie fokuserer på en supervisionsstilgang baseret på læringsprogrammet Ethiske Cirkler, der har som mål at forstærke en kollektiv etisk opmærksomhed (Ribers 2018). Formålet med Ethiske Cirkler er at styrke professionelles håndtering af problematiske arbejdsbetingelser og psykologiske byrder i forbindelse med moralske problemer qua



utilstrækkelige arbejdsbetingelser. Hvis disse to aspekter ikke styrkes, vil det ifølge Ribers kunne underminere professionelles integritet og selvtillid.

Studier, der undersøger refleksion som del af den professionelle kompetenceudvikling med henblik på at opnå forbedret praksis, er ikke blot optaget af at 'træne' professionelle i at opnå en bestemt viden og/eller færdigheder, men sigter imod at indarbejde pædagogisk refleksion som både metode og mål for kompetenceudviklingen (se McLeod et al. 2019). Tyske forskere undersøgte pædagogers selvrefleksion i forbindelse med gennemsyn af videooptagelser fra egen praksis (Durand et al. 2016), og i et italiensk/amerikansk studie diskuterede praktikere på tværs af de to lande hinandens videoklip fra "en dag i livet" (Moran et al. 2017). Formålet med dette studie var at udfordre de antagelser, som meget pædagogisk arbejde tager for givet og baserer sig på.

Studier rettet mod voksen/barn-interaktionen og -relationer

Sensitive og responsive interaktioner mellem barn og voksen fremhæves ofte som et afgørende aspekt ved såkaldt høj kvalitet i daginstitutioner (Christoffersen et al. 2014), hvilket også afspejler sig som fokus i praksis- og professionsudviklingstiltag.

I et dansk interventionsstudie Legende Lærende Samspil (Svinth, 2020) mødtes forsker-teamet med 30 pædagoger og medhjælpere på 10 laboratedage over en periode på 1½ år. Det overordnede mål med laboratedagene var at understøtte det pædagogiske personales bevidsthed om de relationelle betingelsers betydning for børn i udsatte

positioner og at udvikle frugtbare voksen/barn-samspil og deltagelsesmuligheder for børn i udsatte positioner. Forskerne fandt, at når det pædagogiske personale udvidede sin åbenhed for børnenes perspektiver, fx ved at introducere lege og aktiviteter, som kunne åbne børnefællesskaber for børn i udsatte positioner, førte det til en udvidelse af børnenes deltagelsesmuligheder i både leg og aktiviteter (Svinth 2020).

I et metareview fandt Peleman et al. (2018: 17), at praksis- og professionsudvikling i 15 af de 32 studier, der indgik i reviewet, var rettet mod at udvikle en mere refleksiv pædagogisk praksis. Forskerne fandt, at især følgende tre faktorer havde betydning: 1) Større pædagogisk opmærksomhed, 2) Viden og oplevelse af handlekompetence (sense of agency) og 3) Pædagogiske kompetencer i form af nye metodiske færdigheder som fx bedre planlægning og evaluering.

Studier rettet mod børns læring og trivsel

Torgerson et al. (2018) nærstuderede 33 studier for blandt andet at undersøge, hvilke effekter de fagprofessionelles kompetenceudvikling havde på børns sociale og emotionelle læring. Hovedparten af studierne var fra USA, og kompetenceudviklingsindsatserne bestod primært af workshops, personlig coaching og/eller feedback på videoobservationer af pædagogisk praksis. Forskernes syntese af studierne viste, at der var utilstrækkelig evidens for, at kompetenceudvikling af fagprofessionelle har en effekt på børns læring og sociale udvikling (ibid.).

Et metareview af ni europæiske studier gennemført af Jensen & Rasmussen (2019) belyser "the European evidence on the impact of



17 - 29

professional development (PD) of pre-school educators on child outcomes”. Forskernes syntese af studierne viste i modsætning til Torgerson (2018), at der var evidens for, at kompetenceudvikling af fagprofessionelle har en effekt på børns læring og sociale udvikling. Studierne varierede både i forhold til de mål på effekt, de anvendte, og i forhold til de ind-

satser, der blev målt på. Nogle studier målte på børns matematiske udvikling, nogle på literacy, andre målte effekt på børns kognitive udvikling, adfærd og adfærdsproblemer, og to danske studier (herunder VIDA) målte på børns socio-emotionelle udvikling. Et enkelt studie målte på børns evne til selvregulering, og et studie målte på selvtillid, adfærdsstabili-



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



tet og børns kognitive udvikling. Indsætserne var professionelles kompetenceudviklingstiltag (PD), men varierede både med hensyn til indhold, form, intensivitet og med forskellige grader af kobling mellem teori- og praksisbaserede tiltag. De anvendte PD-forløb, -kurser, -workshops og udvikling i praksis varierede, men det overordnede billede var, at de alle var bygget op om effektmåling, og resultatet var, at de opnåede effekt. Metareviewet konkluderer, at praksis- og professionsudvikling (PD) i daginstitutioner kan gøre en positiv forskel for børns udvikling. Forskerne fremhæver selv, at et af problemerne ved studiet er, at der eksisterer meget lidt kvantitativ forskning baseret på RCT-studier af sammenhængen mellem PD og børns udbytte i Europa, og at forskningen er gennemført inden for de senere år, så der er heller ikke tale om langtidseffekter. Endvidere er indsætserne (PD) så forskellige, at det er svært at opnå et entydigt resultat blandt andet på grund af, at der i studierne ofte mangler oplysninger om implementering og fidelitet. Men hovedkonklusionen af reviewet er, at en indsats, der sigter imod professionelles kompetenceudvikling (PD), har en mærkbar effekt.

Peeters & Sharmahd (2014) fandt, at vedvarende pædagogisk støtte fra fx pædagogiske coaches eller konsulenter er en måde at styrke medarbejderes kompetencer på i forhold til arbejdet med børn og familier i udsatte positioner. Forskning viser, at bestemte institutionslogikker, der gentages, fx i relation til det enkelte barn, samt implicite mønstre og vaner i dagligdagens pædagogik fastholder nogle børn i negative mønstre, og på den måde reproduceres social ulighed i daginstitutioner (Jensen 2022).

Spørgsmål

- ✓ Hvordan kan studierne om forholdet mellem professionelles kompetencer til at styrke barn-voksen-interaktioner og -relationer og børns udvikling understøtte jeres videre arbejde med at udvikle pædagogisk kvalitet i jeres daginstitutioner?
- ✓ På hvilke måder ser I, at studierne vedrørende arbejdet med inklusion og børn i udsatte positioner spiller sammen med Den styrkede pædagogiske læreplans mål om at styrke børns læring, trivsel og dannelse?
- ✓ Hvad tænker I om muligheden for at fremme praktikerens faglige identitet gennem pædagogisk refleksion og samarbejde mellem praktikere?



Hvordan undersøges og intervenseres der i praksis- og professionsudviklingen?

19 – 29

Der er som tidligere omtalt betydelig variation i, hvordan praksis- og professionsudvikling undersøges, og hvordan der intervenseres i forhold til det.

Schachter (2015) analyserede 73 studier (både kvalitative og kvantitative undersøgelser) vedrørende praksis- og professionsudvikling. 45 af studierne handlede om professionelles deltagelse i workshops eller anden form for undervisning, mens 40 også handlede om deltagelse i forløb med coaching. De forskellige former for professionel kompetenceudvikling blev sammenlignet, og Schachter fandt, at interventioner alene baseret på workshops eller undervisning ikke havde den store virkning. Især undervisning i emner, som praktikere ikke efterspørger, men som var udvalgt af eksperter, havde ringe effekt, mens en kombination af coaching og undervisning havde størst effekt på professionelles læring og børns udbytte.

Hovedparten af studierne i nærværende forskningsoversigt er dog kvalitative og fundet i værdibaserede og fortolkende tilgange. Her undersøges praksis- og professionsudviklingsforløb gennem fx casestudier, interview, narrativer og/eller delte refleksioner. For disse studier gør det sig ofte gældende, at de har et teoretisk udgangspunkt, hvilket blandt andet ses i litteraturen om lærings- og forskningscirkler (Rönnerman, Salo & Moksnes Furu 2008; Rönnerman & Salo 2012).

Til de kvalitative studier hører også studier, hvor det pædagogiske personale tiltænkes en central rolle i design og gennemførelse af praksis- og professionsudviklingen. Det pædagogiske personales perspektiv var blandt andet tydeligt i et australsk studie, der sammenlignede de forventninger, der var til pædagogers fag-

lige identitet i henholdsvis policy-dokumenter (fx læreplaner og lovgivning) og hos 10 pædagoger, der blev interviewet af forskerne (Molla & Nolan 2019). Forskerne fandt en række temaer, som gik igen – med større eller mindre overlap på tværs af de to arenaer: ekspertise, anerkendelse, lydhørhed og integritet. Der var især overlap mellem policy og pædagogerne integritet, mens pædagogerne stod alene med at fremhæve ekspertise, anerkendelse og lydhørhed som centrale dele af deres faglige identitet (Mollan & Nolan 2019). Forskerne fandt, at fordi daginstitutionsektoren i deres kontekst i høj grad er top-down-styret, er det relativt uklart, hvordan og i hvilket omfang pædagoger kan/formår at skabe/forhandle sig frem til en pædagogisk praksis baseret på deres faglige identitet.

Vores analyser viser i øvrigt, at flere af studierne netop er optaget af, hvad det betyder for et praksis- og professionsudviklingsforløb, om det er 'top-down'-styret – det vil sige ekspertstyret eller 'bottom up'-styret med vægt på det emergerende, deltagerstyrede (Borum 2014). De to tilgange adskiller sig fra hinanden ved forskellige grader af vægtning af programsat indhold versus et deltagerstyret indhold. Som nævnt optræder en kombination mellem top-down-styrede og bottom-up-styrede tilgange meget hyppigere i studierne i denne forskningsoversigt end rent medarbejderdrevne initiativer. Fx fandt Monk & Phillipson (2017), at det pædagogiske personale ofte har begrænset indflydelse på politiske reformer og forvaltningsmæssige prioriteringer, og at praksis- og professionsudvikling baseret på en top-down-tilgang kan være en direkte trussel mod den professionelle integritet, som praktikere forsøger at skabe og opretholde.



Vi har også identificeret metodiske forskelle. En række studier bruger en kombination af kvantitative og kvalitative metoder. I et dansk projekt, som varede 1½ år, blev fx 16 daginstitutioner fordelt i enten en indsatsgruppe- eller kontrolgruppe-virkning (Dietrichson et al. 2021). Børnenes socioemotionelle og sproglige færdigheder blev målt med en SDQ-test før og efter interventionen, som bestod af 10 heldagsworkshops for udvalgte medarbejdere, og som havde fokus på voksen/barn-samspillet og læringsmiljøet generelt. Den kvantitative analyse fandt ingen væsentlige virkninger af interventionen på børns socioemotionelle og sproglige færdigheder. Den kvalitative analyse, som var baseret på fokusgruppeinterviews med deltagerne, viste eksempler på ændrede holdninger og praksis. Studiet viste også, at interventioner rettet imod udvalgte medarbejdere frem for hele personalegruppen reducerer indsatsens virkning set ud fra medarbejdernes vurderinger (Dietrichson et al. 2021).

Coaching og supervision

Internationalt vinder coaching og supervision stigende udbredelse på 0-6-årsområdet (Schachter 2015; Moreno et al. 2019; Moreno et al. 2015; Donegan-Ritter & Van Meeteren 2018; Nolan & Molla 2018). Fx har supervision siden 2012 været en obligatorisk del af daginstitutionspraksis i Storbritannien (Soni 2019). Interessen udspringer blandt andet af, at praksis- og professionsudvikling har et større forandningspotentiale, når den strækker sig over længere tid (Snyder et al. 2015), hvilket netop gør sig gældende for coaching- og supervisionsforløb. På tværs af studierne varierer det, *hvem* der udfører supervisionen eller coachingen, og *hvad* det konkrete indhold er. Nogle forløb er desuden manualbaseret, mens andre ikke er. Oftest er der tale om enten en *ekspert-coaching* (Haneda et al. 2017) med



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



en person udefra eller om *kollegial coaching* med en person indefra (Shannon et al. 2015). Et amerikansk studie fandt, at kollegial coaching kan styrke voksen/barn-interaktionen (Johnson 2017). Grundlæggende trækkes der på en cyklisk forståelse, hvor praktikerne løbende får støtte og sparring til udvikling af deres praksis med det formål at støtte børns læring og udvikling (Snyder et. al. 2015). På tværs af studierne har vi sporet en række fælles trin i en coachingproces: (1) fælles planlægning, (2) observation, (3) handling/praksis, (4) refleksion og (5) feedback.

Vi har også identificeret forskning, som undersøger gruppecoaching (Fettig & Artman-Meeker 2016). Gruppecoaching består i at understøtte styrkebaserede og ikkedømmende processer, som finder sted, ved at coachen bruger sin faglige viden om coaching til at linke coaching med de professionelles egen viden og erfaringer på både individuelt og kollektivt niveau. Set fra det pædagogiske personales perspektiv kan kollegial feedback dog være en sårbar proces, blandt andet fordi pædagogerne kan være bekymrede for at modtage og give negativ feedback (Melasalmi & Husu 2018).

Lyndon et al. (2019) skabte et medierende forløb for professionelle blandt andet ud fra ønsket om at nedbryde hierarkier mellem medarbejdergrupper. Studiet viser blandt andet, at medierende forløb tager tid og er afhængige af, at der opbygges et tillidsforhold til mediator. Først når denne tillid er opbygget, kan den professionelle engagere sig i dybere pædagogiske diskussioner og udfordre pædagogiske forestillinger og normer.

Os bekendt findes der ikke forskning om coaching i en dansk daginstitutionssam-

menhæng, men ifølge Stelter (2008) kan coaching fungere som en udviklingssamtale og en samskabelsesproces mellem en coach og fokuspersion. Centralt for coachingen er fokuspersionens mulighed for refleksion over: (1) egne oplevelser i den konkrete kontekst, (2) egne relationer og samspil samt egne forhandlinger med andre i specifikke kontekster og situationer (Stelter 2008). Som Shannon et al. (2015) påpeger, er coachens følelsesmæssige og personlige vejledning vigtig i forhold til det kollegiale samarbejde, hvilket vi vil kigge nærmere på i næste afsnit.

Praksis- og professionsudvikling som et kollektivt og partcipatorisk anliggende

Smith (2015) forsøgte i et canadisk studie at indbygge et ideal om demokratisk deltagelse i sin tilgang. Ideen var gennem et tværprofessionelt samarbejde at gennemføre en ny satsning for bedre læringsmiljøer for børn. Deltagerne blev på en todages sommerskole blandt andet præsenteret for oplæg, skriftlige øvelser og visuelt case-materiale som grundlag for at diskutere samarbejde og etiske dilemmaer. Formålet var gennem dialog at skabe en mere ligeværdig positionering og fordeling af indflydelse for deltagerne ved blandt andet at arbejde med, at forskellige faglige tolkninger blev tillagt samme vægt. Disse læringsprocesser rettet imod empowerment førte ifølge forskerne til øget dialog og samarbejde, som blandt andet bestod i fælles opbakning til de faglige handleplaner. Frem for at træne professionelle til at implementere ændringer på problemstillinger, som forskerne har udpeget og designet, tages der udgangspunkt



i pædagogernes behov i forhold til at forandre praksis. Samme bestræbelse ses hos Pascal et al. (2018) samt Vandenbroeck, Urban & Peeters (2016).

I Norden ser vi flere eksempler på partcipatoriske og empowerment-rettede tilgange til praksis- og professionsudvikling. Fx er der flere svenske studier, som har udgangspunkt i et demokratisk sigte, og som arbejder med forskningscirkler, det vil sige cykliske processer, som er baseret på samspil mellem refleksion, relationer og reaktioner (Sandberg 2014; Elm & Nordqvist 2019). Sandberg (2014) fandt, at deltagelse i forskningscirkler bidrager til, at professionelle i daginstitutioner bliver forandringsagenter både i forhold til praksisudvikling og medarbejdernes egen personlige udvikling.

Samme tendens ses også i de øvrige EU-lande (Peeters et al. 2018). I CoRe-studiet fra Belgien (Urban et al. 2011) blev medhjælperne som nævnt tidligere ligefrem kaldt de 'usynlige medarbejdere'. Der er da også betydeligt mindre forskning, der omhandler pædagogmedhjælperne, end der er forskning, der omhandler pædagoger (Løkken & Gradovski 2014). Hierarkiske forskelle mellem pædagoger og medhjælperne er især tydelige i lande, hvor daginstitutioner primært tjener et skoleforberedende formål (Peeters et al. 2018). I et amerikansk studie undersøgte forskerne blandt andet samarbejdet mellem pædagoger og medhjælperne (Mowrey & King 2019). De fandt, at medhjælperne var mere tilbøjelige til at samarbejde med pædagogerne end omvendt. Således angav 95 % af medhjælperne, at de samarbejdede med pædagoger, mens kun 76 % af pædagogerne angav, at de samarbejdede med medhjælperne (ibid.). Men

som vi så det eksemplificeret tidligere i VALUE (Jensen & Marquard 2020), er det muligt at skabe mere synlighed om medhjælperne i forskningen til gavn for både de professionelle og for børnene.

Spørgsmål

- ✓ På hvilke måder ser I, at forskellige eksempler på praksis og professionsudvikling (fx coaching og supervision eller læringslaboratorier) spiller sammen med de mål for pædagogisk udvikling og kvalitet, I har i relation til Den styrkede pædagogiske læreplan i jeres daginstitution eller kommune?
- ✓ Hvilken betydning vurderer I, at ideen om praksis- og professionsudvikling som et kollektivt og partcipatorisk anliggende versus det topstyrede projekt har for professionelles motivation for at indgå i praksis- og professionsudvikling? Hvordan kan I arbejde med de forskellige tilgange i jeres daginstitution?
- ✓ Hvordan tænker I, lederen kan understøtte, at der skabes sammenhæng mellem kompetenceudvikling og børns udbytte? Hvad kan lederen bidrage med for at skabe varig bæredygtig kompetenceudvikling i jeres daginstitution eller kommune?



Hvad efterlyser vi i fremtidig forskning?

23 - 29

Som allerede indikeret er der adskillige huller i den eksisterende forskning, I dette afsnit vil vi komme med bud på fremtidig forskning. Overordnet set savner vi flere danske studier. I lyset af de aktuelle ressourcemæssige udfordringer på daginstitutionsområdet er et af de ubesvarede spørgsmål i Danmark, hvordan strukturelle betingelser og ressourcspørgsmål får betydning for praksis- og professionsudvikling. Det spørgsmål adresseres ikke i forskningen. I vores optik må praksis- og professionsudvikling belyses i samspil med daginstitutionens øvrige betingelser, som blandt andet normeringer, gruppestørrelse, de fysiske rammer og børnegruppens sammensætning, og gerne sammenlignes på tværs af kontekster og kulturer. Kun i et enkelt studie er forholdet mellem medarbejderstabilitet og effekter af indsatsen belyst (Jensen & Rasmussen 2019: 945). Her viste det sig, at høj personaleomsætning og dermed lav medarbejderstabilitet er en barriere for en succesfuld implementering af en indsats. Sådanne sammenhænge mellem betingelser, indsats og udbytte savnes yderligere belyst i forskningen.

Vi finder det endvidere tankevækkende, hvor lidt forskningen har fokus på det *udviklingspres*, som det pædagogiske personale synes at være underlagt. Måske er den sammenhæng mellem medarbejderstabilitet/omsætning og mindre succesfuld grad af implementering udtryk for et arbejdspress og/eller manglende motivation hos medarbejderne? Sådanne sammenhænge kan i sidste ende få betydning for børns trivsel i daginstitutionerne og udvikling. Vi har ikke fundet forskning, der belyser sådanne spørgsmål.

Som Ribers (2020) påpeger, er der etiske dilemmaer forbundet med intervention i

forhold til pædagogisk arbejde, hvilket heller ikke berøres nævneværdigt i studierne. Alle tiltag, der handler om at udvikle og kvalificere, rummer ifølge Ribers en fare for, at implementering får et styringsperspektiv. Grundpræmissen om livslang læring og kravet om, at pædagoger hele tiden skal dygtiggøre sig, adresseres ofte ikke i studierne. Blandt undtagelserne er Melasalmi, A. & Husu, (2018), som finder, at der kan spores en tendens til, at pædagoger kæmper med skyldfølelse, stress og følelsen af inkompetence på grund af voksende følelsesmæssige og faglige krav i hverdagen.

Endvidere eksisterer der relativt få studier vedrørende praksis- og professionsudvikling på 0-2-årsområdet (Moreno et al. 2015; Loizou & Recchia 2018). Dette forhold gør sig gældende for både danske og internationale studier. Det manglende fokus på praksis- og professionsudvikling i vuggestuer og dagpleje er tankevækkende, ikke mindst set i lyset af, at pædagogisk personale ikke nødvendigvis møder teori eller praksis omhandlende vuggestuebørn på pædagoguddannelsen (Loizou & Recchia 2018) eller på kurser eller forberedende uddannelsesforløb for dagplejere.

Vi finder ligeledes, at der er begrænset fokus på lederens rolle i forhold til professions- og praksisudvikling og hele fænomenet om selvledelse i relation til lærende fællesskaber. Vi savner fx, at lederens rolle som facilitator og pædagogisk sparringspartner undersøges yderligere.

Vi savner desuden et øget fokus på pædagogmedhjælpere og deres rolle og andel i praksis- og professionsudvikling. Ligeledes undrer det os, hvor begrænset fokus der er på forældrene og deres perspektiv (Dunst 2015).



Om forfatterne

Tak til

24 - 29

**Bente Jensen**

er professor, ph.d. ved Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet, Afdeling for Uddannelsesvidenskab.

Bente Jensen har været forskningsleder på en række projekter om

velfærdssamfundets indsatser over for social arv og social ulighed især knyttet til dagtilbudsfeltet. En særlig interesse er, hvordan læringsprocesser udfolder sig på tværs af forskellige kontekster og deltagere samt betydningen af refleksion og praksisbaseret organisatorisk læring blandt professionelle i dagtilbud i forbindelse med at styrke professionelles handlekompetencer og dømmekraft.

Læs mere: au.dk/bj@edu.au.dk

**Lone Svinth**

er lektor og ph.d. i pædagogisk psykologi ved Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet, Afdeling for Pædagogisk Psykologi.

Lone Svinth forsker i samspil og relationer i

daginstitutioner, og hun er især optaget af daginstitutioners relationelle betingelser, omsorg samt voksen-barn-samspillet betydning for børns socioemotionelle udvikling og deltagelsesmuligheder. Hun har i partcipatoriske forskningsprojekter arbejdet med praksisudvikling i dagpleje, vuggestue og børnehaver.

Læs mere: au.dk/losv@edu.au.dk



Referencer

25 – 29

- Andersen, M., Wahlgren, B. & Wandall, J. (2021): *Evaluering af læring, undervisning og uddannelse*. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Argyris, C. (1996). *Organizational learning II : theory, method, and practice*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Borum, F. (2014). Organisationsforandring. I: Vikkelsø, S. & Kjær, P. (red.) *Klassisk og moderne organisationsteori*. København: Hans Reitzels Forlag, Kap.23, 497-523.
- Bove, C., Jensen, B., Wysowska, O., Iannone R.L., Mantovani, S. & Karwowska-Struczyk, M. (2018): How does innovative continuous professional development (CPD) operate in the ECEC sector? Insights from a cross-analysis of cases in Denmark, Italy, and Poland. *European Journal of Education* 53(1), 34-45. <http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12262>
- Broström, S., Hansen, O.H., Jensen, A.S. & Svinth, L. (2016): *Barnet i Centrum: Pædagogik og læring i vuggestue og dagpleje*. København: Akademisk Forlag.
- Brown, C.P. & Weber, N.B. (2016): Struggling to Overcome the State's Prescription for Practice: A Study of a Sample of Early Educators' Professional Development and Action Research Projects in a High-Stakes Teaching Context. *Journal of Teacher Education* 67(3), 183-202.
- Brown, C.P., Weber, N.B. & Yoon, Y. (2016). Reluctantly Governed: The Struggles of Early Educators in a Professional Development Course That Challenged Their Teaching in a High-Stakes Neo-Liberal Early Education Context. *Contemporary Issues in Early Childhood* Vol. 17(2) 210–234
- Burchinal, M.R., Cryer, D., Clifford, R.M., Graham, R.M. & Howes, C. (2002): Caregiver Training and Classroom Quality in Child Care Centers. *Applied Developmental Science*. Vol. 6, No. 1, 2-11.
- Den styrkede pædagogiske læreplan, Rammer og indhold © 2018, Børne- og Socialministeriet. https://emu.dk/sites/default/files/2021-03/7044%20SPL%20Den_styrkede_paedagogiske_laereplan_21_WEB%20FINAL-a.pdf
- Christoffersen, M.N., Højen-Sørensen, A.-K. & Laugesen, L. (2014): *Daginstitutionens Betydning for børns Udvikling – En forskningsoversigt*. København: SFI.
- Desimone, L.M. & Garet, M.S. (2015): Best Practices in Teachers Professional Development in the United States. *PSYE Psychology, Society, & Education* 7(3), 252.
- Dewey, J. 1938. *Experience and education*. New York, N.Y.: Touchstone.
- Dietrichson, J., Ringsmose, C., Christoffersen, M. & Svinth, L. (2021): Participatory professional development and preschool quality: Evidence from a mixed-methods study. *Early Childhood Education Journal*. Accepted
- Donegan-Ritter, M. & Van Meeteren, B. (2018): Using Practice-Based Coaching to Increase Use of Language Facilitation Strategies in Early Head Start and Community Partners. *Infants and Young Children* 31(3), 215-230.
- Dunst, C.J. (2015): Improving the Design and Implementation of In-Service Professional Development in Early Childhood Intervention. *Infants and Young Children* 28(3), 210-219.
- Durand, J., Hopf, M. & Nunnenmacher, S. (2016): Potentials and Challenges of Video-Based Self-Reflection for the Professionalisation of Early Childhood Education and Care Professionals. *Early Child Development and Care* 186(1), 23-41.
- Elm, A. & Nordqvist, I. (2019): The research circle – a tool for preschool teachers' professional learning and preschool development: *ATEE Journal. European Journal of Teacher Education* 42(5), 621-633.
- Engeström, Y. (2013). Collective Concept Formation as Creation at Work. I: A. Sannino & V. Ellis (2013). *Learning and Collective Creativity. Activity-Theoretical and sociocultural Studies*. (pp. 234-257) New York: Routledge
- EVA (2020): *Faglig kompetenceudvikling i dagtilbud – Første afrapportering fra Viden om Praxis – OECD's dagtilbudsundersøgelse 2018*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Fettig, A. & Artman-Meeker, K. (2016): Group Coaching on Pre-School Teachers' Implementation of Pyramid Model Strategies: A Program Description. *Topics in Early Childhood Special Education* 36(3), 147-158.
- Hamre, B. K., Pardee, A., & Mulcahy, C. (2017). Enhancing the Impact of Professional Development in the Context of Pre-school Expansion. *AERA Open*, 3(4), 233285841773368. doi:10.1177/2332858417733686
- Haneda, M., Teemant, A. & Sherman, B. (2017): Instructional Coaching through Dialogic Interaction: Helping a Teacher to Become Agentive in Her Practice. *Language and Education* 31(1), 46-64.
- Hargreaves, A. (2000): Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching* 6(2), 151-182. DOI: 10.1080/713698714.
- Hviid, P. & Plotnokof, M (2014). "Styringslaboratoriet": Eksplorativt samarbejde om meningsfulde organisatoriske forandringer – erindringsværkstedet som eksempel. I Melander, P. (red.) *Laboratorier til bæredygtig samfunds- og lederskabelse – når lederkompetencer samskabes af mennesker*. København: Jurist- og Økonomiforbundet.
- Jensen, B. (2022). Social arv, ulighed og dagtilbuds betydning – tænkt forfra. I: Kjeldsen, C.C., Jensen, N.R., Clausen, T. (red.), Jensen, B. (red.) & Larson, A. (red.) *Social ulighed og social mobilitet i det 21. århundrede*. Aarhus: Aarhus Universitets Forlag (In press).
- Jensen, B. & Brandt, U. (2018): Professionel kompetenceudvikling og social ulighed i dagtilbud: et casestudie af en videns- og praksisbase-rettet innovativ indsats i dagtilbud. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 55(3), 104-116, 119.
- Jensen, B. & Iannone, R.L. (2018): Innovative approaches to continuous professional development (CPD) in early childhood education and care (ECEC) in Europe: Findings from a comparative review. *European Journal of Education* 53(1), 23-33.
- Jensen, B., Jager, J., Hulpia, H., Marques, A. & Cardona, M.J. (2019): *Supporting the collaboration between ECEC core and assisting practitioners: Baseline study of the VALUE pilot schools in four countries, BE, DK, PT, SL*. Aarhus: DPU, Aarhus Universitet.
- Jensen, B., Jensen, P. & Rasmussen, A.W. (2017): Does Professional Development of Preschool Teachers Improve Children's Socio-Emotional Outcomes. *Labour Economics*. Vol. 45, 26-39.



- Jensen, B. & Marquard, M. (2020): At lære at værdsætte diversitet i dagtilbud – professionel kompetenceudvikling i læringslaboratorier. *Nordisk Netværk for Voksnes læring*, nyhedsbrev 28-05-2020.
- Jensen, P. & Rasmussen, A.W. (2019): Professional Development and Its Impact on Children in Early Childhood Education and Care: A Meta-Analysis Based on European Studies. *Scandinavian Journal of Educational Research* 63(6), 935-950.
- Johnson, S.R., Finlon, K.J., Kobak, R. & Izard, C.E. (2017): Promoting Student-Teacher Interactions: Exploring a Peer Coaching Model for Teachers in a Preschool Setting. *Early Childhood Education Journal* 45(4), 461-470.
- Kucharczyk, S., Sreckovic, M.A. & Schultz, T.R. (2019). Practical Strategies to Promote Reflective Practice When Working with Young Children with and at-risk for Disabilities. *Early Childhood Education Journal* 47(3), 343-352.
- Loizou, E. & Recchia, S.L. (2018): In-Service Infant Teachers Re-Evision Their Practice through a Professional Development Program. *Early Education and Development* 29(1), 91-103.
- Lyndon, H., Bertram, T., Brown, Z. & Pascal, C. (2019): Pedagogically mediated listening practices; the development of pedagogy through the development of trust. *European Early Childhood Education Research Journal* 27(3), 360-370.
- Løkken, I.M. & Gradovski, M. (2014): *Barnehagen som lærende organisasjon: bruk av nære læringsformer som veiledning og simulatortrening i forhold til kompetanseutviklingen for assistentene*. Trondheim: Akademika forlag.
- McLeod, N., Häikiö, T.K. & Mårtensson, P. (2019): Hope for the Future: New Possibilities for Sustaining a Reflexive Approach. I: N. McLeod & P. Giardiello (red.): *Empowering early childhood educators: international pedagogies as provocation*, 222-244. Oxon England, New York USA: Routledge.
- Melasalmi, A. & Husu, J. (2018): A Narrative Examination of Early Childhood Teachers' Shared Identities in Teamwork. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 39(2), 90-113.
- Molla, T. & Nolan, A. (2019): Identifying professional functioning of early childhood educators. *Professional Development in Education* 45(4), 551-566.
- Monk, H. & Phillipson, S. (2017): Early Childhood Educators' Experiences and Perceptions of Professionalism and Professionalisation in the Asian Context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 45(1), 3-22.
- Moran, M.J., Bove, C., Brookshire, R., Braga, P. & Mantovani, S. (2017): Learning from each other: The design and implementation of a cross-cultural research and professional development model in Italian and U.S. toddler classrooms. *Teaching & Teacher Education* 63(1), 1-11.
- Moreno, A.J., Green, S. & Koehn, J. (2015): The Effectiveness of Coursework and Onsite Coaching at Improving the Quality of Care in Infant-Toddler Settings. *Early Education and Development* 26(1), 66-88.
- Moreno, A.J., Green, S., Koehn, J. & Sadd, S. (2019): Behind the curtain of early childhood coaching: a multi-method analysis of 5,000 feedback statements. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 40(4), 382-408.
- Mowrey, S.C. & King, E.K. (2019): Sharing Experiences Together: Within- and Across-Sector Collaboration among Public Preschool Educators. *Early Education and Development* 30(8), 1045-1062.
- Nasser, I., Kidd, J.K., Burns, M.S. & Campbell, T. (2015): Head Start Classroom Teachers' and Assistant Teachers' Perceptions of Professional Development Using a Learn Framework. *Professional Development in Education* 41(2), 344-365.
- Nolan, A. & Molla, T. (2018): Teacher professional learning as a social practice: an Australian case. *International Studies in Sociology of Education* 27(4), 352-374.
- Omdal, H. & Roland, P. (2020): Possibilities and challenges in sustained capacity-building in early childhood education and care (ECEC) institutions: ECEC leaders' perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-14.
- Pascal, C., Bertram, T. & Veisson, M. (red.) (2018). *Early Childhood Education and Change in Diverse Cultural Contexts* (1. udgave). Routledge. <https://doi-org.ez.statsbiblioteket.dk/12048/10.4324/9780203732052>
- Peeters, J. (2008): *The construction of a new profession. A European perspective on professionalism in Early Childhood Education and Care*. Amsterdam: SWP Publishers. Urban, M., Vandebroek, M., Van Laere, K., Lazzari, A. & Peeters, J. (2011). *Competence requirements in early childhood education and care*. Final report. London and Brussels, European Commission, Directorate General for Education and Culture.
- Peeters, J. & Sharmahd, N. (2014): Professional development for ECEC practitioners with responsibilities for children at risk: which competences and in-service training are needed? *European Early Childhood Education Research Journal* 22(3), 412.
- Peeters, J., Sharmahd, N. & Budginaite, I. (2018): Early childhood education and care (ECEC) assistants in Europe: Pathways towards continuous professional development (CPD) and qualification. *European Journal of Education* 53(1), 46-57.
- Peleman, B., Lazzari, A., Budginait, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters, J. & Cameron, C. (2018): Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review. *European Journal of Education* 53(1), 9-22.
- Petersen, K.E. (2020): *Danske daginstitutioners indsatser og disses betydninger for pædagogisk personale, børn og familier under COVID-19 pandemien*. DPU/E-bog.
- Peterson, T., Veisson, M., Hujala, E., Härkönen, U., Sandberg, A., Johansson, I. & Bakosi E.K. (2016): Professionalism of Preschool Teachers in Estonia, Finland, Sweden and Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal* 24(1), 136-156.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M. & Hamre, B.K. (2008): *Classroom Assessment Scoring System™*: Manual K-3. Washington, DC: Paul H. Brookes Publishing.
- Ribers, B. (2018): The plight to dissent: professional integrity and ethical perception in the institutional care work of early childhood educators. *European Early Childhood Education Research Journal* 26(6), 893-908.



- Ribers, B. (2020): Ethical transformations: developing ethical competencies for the social professions through action research. *European Journal of Social Work*. DOI: 10.1080/13691457.2020.1857704.
- Rönnerman, K. (2003): Action research: educational tools and the improvement of practice. *Educational Action Research* 11(1), 9-22. DOI: 10.1080/09650790300200206.
- Rönnerman, K & Salo, P. (2012): Collaborative and Action Research – Within Education – A Nordic Perspective. *Nordic Studies in Education* 32(1), 1-16.
- Rönnerman, K., Salo, P. & Moksnes Furu, E. (2008): Action Research in the Nordic Countries: A Way to See Possibilities. I: K. Rönnerman, E. Furu & P. Salo (red.): *Nurturing praxis – Action Research in Partnerships Between School and University in a Nordic light*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sandberg, A. (2014): Utveckling i förskolan genom deltagande i forskningscirklar. I: P. Lahdenperä (red.): *Forskningscirklarna – en möteplats för samproduktion*, 109-118. Educational Sciences and Mathematics, School of Education, Culture and Communication, Mälardalen Uni: Mälardalen University.
- Schachter, R.E. (2015): An Analytic Study of the Professional Development Research in Early Childhood Education. *Early Education and Development* 26(8), 1057-1085.
- Schachter, R.E., Gerde, H.K., & Hatton-Bowers, H. (2019): Guidelines for Selecting Professional Development for Early Childhood Teachers. *Early Childhood Education Journal* 47(4), 395-408. doi:10.1007/s10643-019-00942-8.
- Shannon, D., Snyder, P. & McLaughlin, T. (2015): Preschool Teachers' Insights about Web-Based Self-Coaching versus On-Site Expert Coaching. *Professional Development in Education* 41(2), 290-309.
- Sharmahd, N., Peeters, J. & Bushati, M. (2018): Towards continuous professional development: Experiencing group reflection to analyse practice. *European Journal of Education* 53(1), 58-65.
- Skattebol, J., & Arthur, L. M. (2014). Collaborative practitioner research: opening a third space for local knowledge production. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(3), 351-365. doi:10.1080/02188791.2013.871690
- Smith, D. (2015). Exploring interprofessional collaboration and ethical practice: a story of emancipatory professional learning. *Reflective Practice* 16(5), 652-676.
- Snyder, P.A., Hemmeter, M.L. & Fox, L. (2015): Supporting Implementation of Evidence-Based Practices through Practice-Based Coaching. *Topics in Early Childhood Special Education* 35(3), 133-143.
- Soni, A. (2019): Opportunities for development: the practice of supervision in early years' provision in England. *International Journal of Early Years Education* 27(1), 52-67.
- Steiler, R. (2008): Coaching – samtaler om oplevelser og samhandling i praksis: en fænomenologisk-socialkonstruktivistisk integrationsmodel. I: K. Gørtz & A. Prehn (red.) *Coaching i Perspektiv: en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 190-207.
- Sumsion, J., Lunn, B., J., Ryan, S., Walsh, K., Farrell, A., Irvine, S., Mulhearn, G. & Berthelsen, D. (2015): Evaluative Decision-Making for High-Quality Professional Development: Cultivating an Evaluative Stance. *Professional Development in Education* 41(2), 419-432.
- Svinth, L. (2020). Øget chancelighed for børn i udsatte positioner. I: D. Cecchin & V. Sieling (red.): *Pædagogers kompetencer: mellem etik, dannelse, relationer og metodologi*, 391-406. København: Akademisk Forlag.
- Taggart, G. (2015). Sustaining Care: Cultivating Mindful Practice in Early Years Professional Development. *Early Years: An International Journal of Research and Development* 35(4), 381-393.
- Togsværd, L. & Aabro, C. (2020) *Pædagogers faglighed – en vidensopsamling*. Aarhus: VIA og KP.
- Torgerson, C.; Nielsen, C.; Gascoine, L.; Filges, T.; Moore, I.; Nielsen, B. & Jørgensen, F. (2017) *A systematic review of the effective continuing professional development training of welfare professionals*. København: VIVE The Danish Centre for Social Science Research.
- Urban, M. (2014): Not solving problems, managing messes: Competent systems in early childhood education and care. *Management in Education*. Sage Publications, Ltd, 28(4), 125-129.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A. & Peeters, J. (2012): Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education* 47(4), 508-526.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A. & Peeters, J. (2011). *Competence requirements in early childhood education and care. Final report*. London and Brussels, European Commission, Directorate General for Education and Culture
- Vandenbroeck, M., Coussée, F. & Bradt, L. (2010): The Social and Political Construction of Early Childhood Education. *British Journal of Educational Studies. Early Childhood Education and Care: Policy, Practice and Pedagogy* 58(2), 139-153.
- Vandenbroeck, M., Urban, M. & Peeters, J. (red.) (2016): *Pathways to Professionalism in Early Childhood Education and Care* (1. udg.) Brussels: Routledge.
- Vujičić, L. & amber Tambolaš, A. (2017) Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education, *Early Child Development and Care*, 187:10, 1583-1595, DOI: 10.1080/03004430.2017.1317763
- Vygotsky, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cumberland: Harvard University Press.
- Waters, J. & Payler, J. (2015): The professional development of early years educators – achieving systematic, sustainable and transformative change. *Professional Development in Education* 41(2), 161-168. doi:10.1080/19415257.2014.1000503.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



Williford, A.P., Carter, L.M., Maier, M.F., Hamre, B.K., Cash, A., Pianta, R.C. & Downer J.T. (2017): Teacher Engagement in Core Components of an Effective Early Childhood Professional Development Course: Links to Changes in Teacher-Child Interactions. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 38(1), 102-118.

Aabro, C. (2016): *Koncepter i pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.



Kommende udgivelser

Skolevægning

PPR – Pædagogisk psykologisk rådgivning

Forebyggende indsatser, opsporing og underretning i dagtilbud

Omsorg i vuggestuer



dpu.au.dk/paedagogiskindblik



DPU
AARHUS UNIVERSITET

Aarhus Universitetsforlag
AARHUS UNIVERSITY PRESS



 **NCS**
NATIONALT CENTER
FOR SKOLEFORSKNING