



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Professionsidentitet i bevægelse

Kristian Fahnøe Munksgaard,

Lektor, Cand. Scient. San. Publ., UCL,
kfm@ucl.dk

Christina Haandbæk Schmidt,

lektor og phd UCL
chhs1@ucl.dk

Thomas Skovgaard,

phd, lektor og centerleder, Institut for Idræt og Biomekanik, SDU
tskovgaard@health.sdu.dk

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resume

Artiklens ærinde er dels at udforske, hvordan pædagoger kan begribe og udvikle deres professionsidentitet, og dels at udfolde hvilken betydning bevægelse har for en teoretisk forståelse af professionsidentitet. En teoretiske indkredsning af begrebet professionsidentitet kvalificeres via et realist review og en interviewundersøgelse af fire daginstitutionspædagoger. Artiklen konkluderer, at self-efficacy, motivation, affektiv engagement og praksisfællesskaber kan anvendes som analytiske redskaber til at få øje på, hvordan pædagoger udvikler professionsidentitet i kontekster hvor bevægelse har et særligt fokus. Artiklens pointer perspektiveres afslutningsvist i relation til en analyse af læringsforståelser i bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen.

Abstract

The purpose of this article is partly to explore how pedagogues understand and develop professional identity and partly to elaborate upon how pedagogues' sense of embodiment and physical activity are significant to a theoretical understanding of professional identity. A theoretical identification of professional identity is informed and elaborated upon via a realist review and a study based on interviews of four daycare pedagogues. In conclusion the article specifies self-efficacy, motivation, affective commitment, and communities of practice as a relevant analytical apparatus to identify and discuss development of professional identity and the significance of sense of embodiment and physical activity in this context. Finally the conclusion is put into perspective in relation to the current Danish Bachelor Programme of Social Education

Nøgleord

Professionsidentitet, Bevægelse, Dagtilbud, Motivation, Self-efficacy, Affektivt Engagement, Fysisk Aktivitet

Keywords

Professional identity, Movement, Daycare, Motivation, Self-efficacy, Affective Commitment, Physical Activity.

Introduktion

Pædagogers uddannelse, viden og kompetencer har stor betydning for børns udviklingsmuligheder i daginstitutioner (Huntsman, 2008). Samtidig viser forskning, at pædagogers opfattelser af egen professionsidentitet har betydning for deres professionelle praksis (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Watt & Richardson, 2008). For så vidt angår bevægelsesområdet viser studier, at pædagogens egne erfaringer med bevægelse har betydning for, om de anvender bevægelse i deres praksis (Sevimli-Celik & Johnson, 2013; van Zandvoort, Tucker, Irwin, & Burke, 2010). Graden af positive holdninger til bevægelsesaktiviteter, kreativ anvendelse af og eget engagement i bevægelsesaktiviteter har ligeledes betydning for, hvor meget og hvordan pædagoger anvender bevægelse i praksis (Copeland, Kendeigh, Saelens, Kalkwarf, & Sherman, 2012; Pisha, 2012).

Artiklen søger at skrive sig ind i en større uddannelsesfaglig sammenhæng, da studier har vist, at professionsidentitet kan udvikles allerede under uddannelse (Androusoy & Tsafos, 2018; Byrne et al., 2015; Cardoso, Batista, & Graça, 2014; Fletcher, Mandigo, & Kosnik, 2013). Artiklens ærinde er at udforske, hvordan pædagoger kan begribe og udvikle deres professionsidentitet under påvirkning af praksisfællesskaber, hvor bevægelse har et særligt fokus. På den måde udfoldes det, hvilken betydning bevægelse har for en teoretisk forståelse af professionsidentitet. Den teoretiske kobling mellem professionsidentitet og bevægelse foregår via et realist review, mens praksiskoblingen foregår via interview med fire uddannede pædagoger. På baggrund af den teoretiske og praktiske kvalificering perspektiveres artiklens fund til den dominerende læringsforståelse i den nuværende bekendtgørelse for pædagoguddannelsen. En læringsforståelse, der fokuserer på udvikling af viden, færdigheder og holdninger, der, efter forfatterens vurdering, overser en mere personlig og eksistentiel dimension herunder den studerendes motivation, tro på egne evner og følelsesmæssige engagement.

Forskningsspørgsmål

Hvilken betydning har bevægelse for pædagogers udvikling af professionsidentitet? Og hvordan påvirker praksisfællesskaber pædagogers udvikling af self-efficacy, affektivt engagement og motivation?

Metode

Forskningsspørgsmålet er undersøgt gennem et forskningsreview af eksisterende viden om udvikling af pædagogers professionsidentitet i relation til bevægelse og gennem en interviewundersøgelse med fire færdiguddannede pædagoger ansat i kommunale daginstitutioner med en specifik bevægelsesprofil.

Forskningsreview

Artiklens forskningsreview er inspireret af metoden realist review (Pawson, Greenhalgh, Harvey, & Walshe, 2005), hvor der lægges vægt på en prioriteret udforskning af relevante teorier. Med andre ord: Et realist review er ikke nødvendigvis ude efter en fuldstændig kortlægning af den eksisterende litteratur, men snarere optaget af at levere et solidt indblik i teorier og hovedlinjer indenfor et givent felt, der kan kvalificere fremadrettede forskningsdiskussioner og undersøgelser (Pawson et al., 2005). Konkret er metoden derfor velegnet til at identificere uddybende og forklarende svar på artiklens forskningsspørgsmål.

Via litteratursøgninger i relevante databaser er der identificeret og syntetiseret eksisterende viden om udvikling af pædagogers professionsidentitet i relation til bevægelse. I tråd med metoderne i et realist review (Pawson et al., 2005) analyseres og diskuteres fund herfra i en teoretisk ramme om professionsidentitet, som den er præsenteret af den hollandske forskergruppe Canrinus et al. (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman, 2011).

Forskningsreviewet er udført efter metoder beskrevet af Green, Johnson og Adams (Green, Johnson, & Adams, 2006), og i tråd med principperne i realist review metoden er der søgt litteratur med både kvalitativ og kvantitativ data, ligesom der også er fundet en betydelig mængde litteratur via kædesøgninger. Der er foretaget søgninger i følgende databaser: Eric, Scopus og Nordic Base of Early Childhood Education and Care. Der har været følgende inklusionskriterier:

- Videnskabelige studier publiceret i perioden 2008-2018
- Kvantitative og kvalitative forskningsdesign
- Studier skrevet på dansk, norsk, svensk eller engelsk
- Studier med data indsamlet eller frembragt i Europa, Nordamerika eller Australien, da der formodes at være lighedstræk med danske forhold
- Studier med data på professionelle eller studerende, hvis fokusområder er børn i alderen 0-9 år
- Studier hvor professionsidentitet og bevægelse, fysisk aktivitet eller idræt er det centrale genstandsfelt

Figur 1 viser litteratursøgningsprocessen og dens resultater.

Første søgning søgt i abstract OR topic AND title	<ul style="list-style-type: none"> • ERIC og SCOPUS: "Physical activity" OR Movement OR Sport OR Exercise OR Embodiment AND Teacher OR Kindergartenteacher OR Educator OR Pedagogue OR "Social educator" OR "kindergarten employees" OR "Day care" OR "Day care center" OR Kindergarten OR "Preschool teacher" OR "nursery school" OR "day nursery" OR "Child care" OR "Child Day Care Centers" OR "Early childhood movement" OR "Early childhood education" AND "professional identity" OR motivation OR "self efficacy" OR "job satisfaction" OR "occupational commitment" • NB -ECEC: Der er søgt med enkeltord, da databasen ikke tilbyder søgning med boolske termer: Identitet; Bevægelse; Professionsidentitet; "Fysisk aktivitet"; Professionel
Afgrænsning	Søgningerne afgrænset efter inklusionskriterier
Hits	ERIC (n=629), SCOPUS (n=482), NB-ECEC (n=2), total: N= 1113
Filtrering	9 studier inkluderet efter læsning af abstracts og rensning for dubletter
Studier inkluderet via kædesøgning	9 studier
Inkluderende studier	I alt 18 studier inkluderet

Kvalitative interviews

Med henblik på at forholde den fundne viden fra forskningsreviewet til danske forhold, og for at supplere den teoretiske indkredsning af professionsidentitetsbegrebet med en praksissammenhæng er der gennemført interviews af fire danske pædagoger. Interviewene er gennemført på baggrund af en struktureret interviewguide (Kvale, S., Brinkmann, S., & Nake, B., 2016), som er konstrueret på baggrund af resultaterne fra forskningsreviewet. Interviewundersøgelsen kan derfor ses som en deduktiv afprøvning, hvor fund fra forskningsreviewet efterprøves i en daginstitutionel praksis under danske forhold. Det giver mulighed for at nuancere artiklens teoretiske fund, der fremkommer i forskningsreviewet, hvilket i følge Flyvbjerg og Sampson særligt er muligt, når der udvælges såkaldte ekstreme cases (Flyvbjerg & Sampson, 2001).

Ekstrem case

En ekstrem case forstås som et tilfælde, der er særlig informationsrig og/eller usædvanlig (Flyvbjerg & Sampson, 2001). Der er interviewet pædagoger, der er ansat i Svendborg Kommunes aktuelle satsning vedrørende projektet *Aktive Børn i Dagtilbud*. Et projekt, som har til formål at skabe mere fysisk aktivitet hos børn i daginstitution og dagpleje. De fire interviewede pædagoger er gennem deres ansættelse forpligtet på og har opnået erfaring med følgende projektelementer:

- Alle personaler efteruddannes på kommunens kursus af fem dages varighed
- Mindst fire gange om ugen gennemføres minimum 45 minutters voksenstyrede fysiske aktiviteter med børnene
- Størstedelen af planlagte bevægelsesaktiviteter skal gennemføres udendørs
- Bevægelse skal anvendes som et pædagogisk redskab i arbejdet med dagtilbudslovens øvrige læreplanstemaer – kaldet pædagogisk idræt
- Alle børn skal have høj puls hver dag
- Det enkelte dagtilbud skal udvikle læringsmiljøer, hvor fysisk aktivitet kan anvendes som et pædagogisk redskab (Svendborg Kommune, 2018)

Valget om at interviewe pædagoger fra *Aktive Børn i Dagtilbud* sikrer, at de interviewede rent faktisk er stillet ind på deres rolle som bevægelsesskabere. Vi kommer dermed ekstra tæt på interaktionen mellem profession, identitet og bevægelse.

Den deduktive tilgang og udvælgelsen af en ekstrem case skaber dog også risiko for at blænde for meninger og viden fra informanterne, som ikke bliver ansporet i interviewguiden. Dette er forsøgt imødekommet ved at inkludere spørgsmål i interviewguiden, hvor informanterne spørges åbent ind til deres praksis og uden anvendelse af teoretiske begreber.

Analysen af datamaterialet er sket på baggrund af transskriberede interviews og ved hjælp af analyseprogrammet NVIVO 11. Der er anvendt koder defineret i artiklens forskningsreview og koder identificeret i datamaterialet. Dette med henblik på at identificere og udfolde informanternes viden, erfaring og holdninger.

I artiklen anvendes følgende aliaser for de interviewede pædagoger: Emma, Anne, Sofie og Søren. Aliaserne har ikke nogen nødvendig sammenhæng med informanternes køn, alder og/eller etnicitet.

Teoretisk indkredsning af professionsidentitet i bevægelse

I indledningen argumenterede vi via en række internationale studier for, at udvikling af pædagogers professionsidentitet allerede kan starte under uddannelse. Den teoretiske indkredsning af professionsidentitetsbegrebet tager derfor afsæt i en analyse af, hvilke læringsforståelser, der dominerer i pædagoguddannelsen, hvordan disse rammesætter pædagogers udvikling af professionsidentitet (Schmidt, 2018), og hvordan bevægelse knytter sig til denne læringsforståelse og til professionsidentitet.

Analysen af læringsforståelser i pædagoguddannelsen baserer sig på to politiske koncepter, som begge peger på, hvilke kompetencer den professionelle pædagog må udvikle for at klare sig i videnssamfundet. De to koncepter er hhv. UNESCOs læringskoncept fra 1996 og EU's fornyede koncept omhandlende 'Key Competences' fra 2018. UNESCO beskriver fire grundprincipper, som bør være styrende for al uddannelse; *Learning to know*, *Learning to do*, *Learning to be* og

Learning to live together (International Commission on Education for the Twenty-first Century & UNESCO, 1996). Her forstås læring holistisk omfattende alle læringsprocesser, både de personlige og eksistentielle (to be), de sociale og opdragsmæssige (to live together), de civilisatoriske og myndiggørende (to know) og de handlings- og markedsorienterede (to do) i bestræbelserne på at skabe det hele menneske (Hermann, 2008). Op gennem 00'erne mindskes UNESCO's position i takt med at OECD og EU intensiverer deres interesse for uddannelse bl.a. i forbindelse med den europæiske Bologna-proces. I forlængelse deraf har EU udviklet otte 'Key Competences', som er konceptualiseret som en kombination af viden, færdigheder og holdninger (EU, 2018). En kombination som også optræder i bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen, hvor undervisningen skal funderes i hhv. kompetence-, videns- og færdighedsmål. Målet for kompetenceudviklingen er "... personlig udfoldelse og udvikling, beskæftigelsesegnethed, social integration og aktivt medborgerskab" (European Commission, 2018, s. 1, egen oversættelse).

Når de to koncepter sammenlignes, ses det, hvordan der er sket en bevægelse i uddannelsespolitikken fra en helhedsorienteret læringsforståelse til en arbejdsmarkedsfokuseret kompetenceforståelse med fokus på udvikling af specifikke målbare færdigheder. En læringsforståelse, der udelader det, som UNESCO definerede som "Learning to be"- altså de personlige og eksistentielle læreprocesser.

I dansk sammenhæng beskæftiger Knud Illeris (2009) sig også med en holistisk forståelse af læring, når han inddeler læring i tre dimensioner hhv. indhold, drivkraft og samspil. Indholdsdimensionen relaterer sig til udvikling af viden, forståelse og færdigheder, samspilsdimensionen fokuserer på individets samspil/interaktioner med den sociale og materielle omverden. Den tredje dimension ved læring handler om mobilisering af den lærendes mentale energi i form af motivation, følelser og vilje. En dimension, som vil kunne falde ind under UNESCO's eksistentielle dimension. Illeris pointerer, at læring ikke kun foregår som kognitiv læring, forstået som fx hukommelse, viden og erkendelse, men også inkluderer kropslige og motoriske elementer. Han opfatter kognition som et ekskluderende begreb, da det, der skal læres, også kan være af kropslig karakter, som fx at lære at gå eller cykle (Illeris, 2009, s. 37).

Til at forbinde læring med professionsidentitet kan vi konsultere Steen Wackerhausen, som definerer professionsidentitet: "...som de interne forhold etc. hos den enkelte praktiker, som aktivt er med til at "drive", strukturere, formgive, stabilisere osv. praktikerens praksis." (Wackerhausen, 2004, s. 14). Professionsidentitet dannes gennem processer, kulturer og fx via udvikling af faglige grundmetaforer, institutionaliserede nøglefortællinger eller narrativer (Wackerhausen, 2004). Sachs (2005) anvender professionsidentitet som en forståelsesramme, hvorigenem vi kan forstå, hvordan pædagoger konstruerer idéer om "how to be", "how to act" og "how to understand" (Sachs, 2005).

Den hollandske forskergruppe Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman (2011) tilbyder en forståelse af professionsidentitet, der ligesom Wackerhausen lægger vægt på individets interaktion med omverdenen, og ligesom Sachs

lægger vægt på, at begrebet kan være med til at konstruere pædagogens forståelse af sig selv. Canrinus et al. anvender i deres forståelse blandt andet begreberne self-efficacy og motivation. Begreber, der inden for idrætspsykologien er velkendte og anvendes i forskning i relation til at opbygge viden om og forståelse af, hvorfor mennesker motiveres til at være fysisk aktive (Biddle & Mutrie, 2007, s. 36). I denne artikel er begrebsapparatet fra Canrinus et al. derfor ganske velegnet i bestræbelserne på at identificere relevant litteratur og udforske praksis med henblik på at belyse sammenhænge mellem bevægelse, læring og professionsidentitet.

Canrinus et al. definerer professionsidentitet som "...måden hvorpå lærere ser dem selv baseret på egne fortolkninger af deres kontinuerlige interaktion med deres kontekst" (Canrinus et al., 2011, s. 594, egen oversættelse). I denne sammenhæng handler det om, hvordan pædagogen ser sig selv i lyset af den kontinuerlige interaktion med de kontekster, han/hun befinder sig i. Canrinus et al. argumenterer for, at denne interaktion manifesterer sig i fire begreber: "Job Satisfaction", "Occupational Commitment", "Self-Efficacy" og "Change in Level of Motivation" (Canrinus et al., 2011; Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman, 2012).

Den forståelse af professionsidentitet som vi får fra Canrinus et al. danner sammen med Illeris' tre læringsdimensioner fundamentet for videreudvikling af et bevægende professionsidentitetsbegreb. Således tager vi afsæt i Canrinus et al.'s fire begreber hhv. Self-efficacy, Motivation, Occupational Commitment og Job Satisfaction (Canrinus et al., 2011) i det følgende forskningsreview.

Realist review

I dette afsnit præsenterer vi resultaterne fra forskningsreviewet, og anvender dem til at nuancere professionsidentitetsbegrebet fra Canrinus et al. Resultaterne præsenteres i de følgende afsnit tematisk.

Pædagogens self-efficacy i relation til bevægelse

Canrinus et al. (2012) anfører, at en persons positive forventninger til og følelse af ansvarlighed har stor betydning for udvikling af professionsidentitet og for adfærd i professionel praksis. Den slutning knyttes til begrebet self-efficacy, som Albert Bandura definerer som "*Personers vurdering af deres egen evne til at præstere på foreskrevne niveauer under aktiviteter, der har indflydelse på begivenheder, som påvirker deres liv*" (Bandura, 2012, s. 16). Individets overbevisning om egen self-efficacy har indflydelse på kognitive-, motivationelle-, affektive- og selektive processer (Bandura, 2012, s. 18).

Self-efficacy-begrebet er udbredt indenfor idræts- og bevægelsesforskningen (Biddle & Mutrie, 2007, s. 36) og forskningsreviewet bekræfter kvaliteten af self-efficacy som indikator for udvikling af professionsidentitet. For at øge specifikt pædagogstuderendes self-efficacy i relation til anvendelse af bevægelse i praksis, pointerer Byrne et al. (2015), at forskellige elementer må være til stede

i uddannelse. Studerende bør gives tid til kritisk refleksion vedrørende deres egne værdier og kompetencer i relation til praksis, og de bør gives mulighed for at skabe sammenhæng mellem værdier, professionsviden og mål for arbejdet med bevægelse (Byrne et al., 2015). Anden forskning viser, at det er muligt at præge studerendes self-efficacy i relation til anvendelse af idræt og bevægelse gennem uddannelse. Særligt interessant er det, at jo mere praktisk erfaring de studerende opnår, des stærkere self-efficacy kan opnås (Zach, Harari, & Harari, 2012). Ligesådan ses det, at udvikling af pædagogens self-efficacy kan være med til at præge pædagogens engagement og adfærd i pædagogisk praksis (Darling-Hammond, 2012). Self-efficacy ses altså i forskningslitteraturen som et begreb, der kan være med til at begribe og udvikle pædagogers professionsidentitet i relation til bevægelse.

På baggrund af reviewet ser det ud til, at pædagogstuderendes self-efficacy kan udvikles, ved at pædagoguddannelsen tilvejebringer rum, hvor de studerende gives muligheder for at opnå praktisk erfaring med bevægelse og mulighed for at skabe sammenhæng mellem egne værdier, professionsviden og mål for arbejdet med bevægelse. Når de studerende gennem deres uddannelse opnår høj grad af self-efficacy, ser det ud til, at det vil få positiv indflydelse på deres fremtidige bevægelsespraksis.

Pædagogers motivation i relation til bevægelse

Canrinus et al. (2011) anfører, at motivation er en væsentlig faktor for personers adfærd og derfor en indikator for professionsidentitet. Forfatterne tager bl.a. afsæt i Ryan og Decis selvbestemmelsesteori (Canrinus et al., 2012), der også danner baggrund for flere af de udgivelser, som er afdækket via forskningsreviewet. Ifølge Ryan og Deci er motivation baseret på tre basale psykologiske behov: behovet for autonomi, behovet for kompetence og behovet for samhørighed (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000). Carson og Chase viser i deres studie, at de tre behov fra selvbestemmelsesteorien har en tæt sammenhæng med pædagog- og lærerstuderendes indre motivation for at arbejde med idræt og fysisk aktivitet (Carson & Chase, 2009). Anden forskning påpeger, at når pædagoger arbejder med børn og fysisk aktivitet, så motiveres de primært, fordi de kan se, at børnene udvikler sig og får succesoplevelser. Modsat demotiveres de, hvis der ikke sker udvikling hos børnene (Borka & Stanislava, 2017). Andre studier peger på, at pædagogens egne erfaringer med bevægelse har betydning for, om de anvender bevægelse i deres praksis (Sevimli-Celik & Johnson, 2013; van Zandvoort et al., 2010).

Pædagogens affektive engagement i relation til bevægelse

Canrinus et al. skelner i deres forskning mellem Occupational Commitment og Job Satisfaction, hvor Occupational Commitment har at gøre med en persons engagement og affektive reaktioner i relation til erhverv. Job Satisfaction kommer til udtryk ved pædagogens holdning til centrale aspekter af sit arbejde som 1) hvorvidt han/hun kan lide eller ikke lide sit job, 2) hvorvidt jobbet opfylder per-

sonlige behov og ønsker i relation til jobbet og 3) hvorvidt jobbet vægtes mere værdifuldt end et potentielt andet job (Canrinus et al., 2011). Begge begreber har at gøre med det personlige og følelsesmæssige engagement i relation til arbejde. Forskningsreviewet giver ikke anledning til at bevare begge indikatorer separat, hvorfor vi i den følgende formidling belyser deres betydning for udvikling af professionsidentitet under den fælles indikator: Affektivt engagement.

Cardoso et al. (2014) finder, at individets evne til kritisk refleksion og følelser i forhold til arbejde har en betydning for dannelse af professionsidentitet (Cardoso et al., 2014). Følelser forstås her som en type tavs viden, der viser sig som behov, der opstår i en intern dialog med pædagogen selv og med andre i arbejdssammenhænge. Kritisk refleksion refererer til, hvorvidt pædagogen formår at forholde sig kvalificeret og systematisk til beslutninger og valg i arbejdssammenhænge (Cardoso et al., 2014). I relation til bevægelse ses det, at pædagogens positive holdninger til, kreative anvendelse af og eget engagement i bevægelsesaktiviteter har betydning for, hvor meget og hvordan pædagogen anvender bevægelse i praksis (Copeland et al., 2012; Pisha, 2012). Den affektive respons, som pædagogen oplever i kraft af sit arbejde, kan have betydning for, hvordan han/hun udfører sit arbejde. Det er derfor vigtigt at arbejde med denne respons og forholde sig kritisk og systematisk til den (Cardoso et al., 2014).

Pædagogens affektive engagement kan altså være en indikator for, hvordan man kan begribe og udvikle pædagogers professionsidentitet i relation til pædagogisk arbejde med bevægelse.

Gennem artiklens realist review får vi blik for, hvordan de tre dimensioner; self-efficacy, motivation og affektivt engagement har betydning for pædagogers udvikling af professionsidentitet. Når pædagoger er motiverede, har høj grad af self-efficacy og er følelsesmæssigt engagerede, ser det ud til at have en positiv afsmitning på deres professionsidentitet og bevægelsespraksis.

Praksisfællesskabers betydning for udvikling af professionsidentitet

Canrinus et al. definerer professionsidentitet som "...måden hvorpå lærere ser dem selv baseret på egne fortolkninger af deres kontinuerlige interaktion med deres kontekst" (Canrinus et al., 2011, s. 594, egen oversættelse). Denne forståelse af professionsidentitet findes flere steder i forskningsreviewet. En forståelse, der i bred forstand kan kaldes miljøets betydning for udvikling af professionsidentitet og for pædagogisk praksis. Fx fremhæver Cardoso et al. (2014), at udvikling af professionsidentitet er en kontinuerlig, kontekstuel og interaktiv proces, der sker i det, de kalder "*Communities of Practice*" (praksisfællesskaber). Praksisfællesskaber, som er fundamentale for læring og udvikling, og som kan ses som centrale arenaer, hvor der videndeles og skabes kollektive forståelser for praksis. De præges fx af bestemte samarbejdsrelationer med kolleger, interaktion med børn og forældre, administrative forhold og de fysiske rum/omgivelser, hvori pædagogen færdes (Cardoso et al., 2014). Andraousou og Tsafos (2018) viser, at den professionelle kontekst, hvori pædagogen arbejder, har stor betydning for udvikling

af professionsidentitet. Den professionelle kontekst forstås her som lokale institutionelle forhold, kollegers indflydelse, ledelse og administration samt børnenes forældre (Androusou & Tsafos, 2018).

Konkret for bevægelsesområdet viser Fletcher et al. (2013) i deres studie af godt 300 canadiske pædagoger, at professionsidentitet kan påvirkes i en positiv retning ved at lade pædagogerne gennemføre et relativt kortvarigt (12 timer), systematisk efteruddannelsesforløb (Fletcher et al., 2013). I denne sammenhæng viser det sig, at et øget fokus på implementering, når pædagoger tager videreuddannelse på bevægelsesområdet, giver et større udbytte (Elliot & Campbell, 2015), og at implementering fremmes, hvis videreuddannelse sker i det miljø, hvori pædagoger arbejder (Howie et al., 2014). Et canadisk studie af pædagogers rolle i relation til børns bevægelse påviser, at for at øge børns mængde af fysisk aktivitet er det centralt at forbedre kommunikation med forældre og ledere i dagtilbud. Samtidig viser studiet, at en afklaring af pædagogens rolle i relation til børns bevægelse kan styrke samarbejdet mellem dagtilbud og hjem (Connelly, Champagne, & Manningham, 2018). Det er et tegn på, at forældresamarbejdet kan være givende i denne sammenhæng, og at forældre kan blive en del af et praksisfællesskab.

På baggrund af et fireårigt kvalitativt studie af syv pædagog/lærer studerende på et australsk universitet viser Wrench (2017), at professionsidentitet udvikles i relation til forskellige rum, som de studerende færdes i: et idrætsrum, et familierum, et skolerum (de studerendes egen skolegang som børn), et uddannelsesrum (de studerendes videregående uddannelseserfaringer) og et narrativt rum, der giver indsigt i de foregående rums interaktion. Yderligere beskriver Sachs (2005), hvordan professionsidentitet tilbyder en forståelsesramme for pædagoger, hvori de kan konstruere egne idéer om "how to be", "how to act" og "how to understand".

Sammenfattende er der tegn på, at praksisfællesskaber har stor betydning for udviklingen af pædagogers professionsidentitet. Pædagoguddannelsen kan i den forbindelse udgøre et kvalificeret praksisfællesskab, hvor pædagogstuderende allerede under uddannelse kan få mulighed for at udvikle færdigheder, videndele og skabe kollektive forståelser af bevægelse. Samtidig kan uddannelsen være et praksisfællesskab, der udgør det, som Wrench (2017) kalder et narrativt rum. Et rum, hvor de studerende får mulighed for at udvikle og skabe sammenhæng mellem egen self-efficacy, motivation og eget affektive engagement.

Interviewundersøgelse – Praksisfællesskabers betydning

Vi har nu vist, at self-efficacy, motivation, affektiv engagement og praksisfællesskaber er begreber, der har betydning for pædagogers udvikling af professionsidentitet og professionel bevægelsespraksis. I dette afsnit anvendes de fire begreber i en analyse af artiklens interviews af fire pædagoger; Emma, Anne, Sofie og Søren, der alle arbejder i daginstitutioner, hvor bevægelse har et centralt fokus.

Vi ser i dette afsnit på, hvordan praksisfællesskaber har betydning for udvikling af henholdsvis self-efficacy, motivation og affektive engagement.

Praksisfællesskaber og self-efficacy i relation til bevægelse.

Betydningen af praksisfællesskaber for pædagogens udvikling af self-efficacy ses flere steder i interviewmaterialet. Pædagogen Emma beskriver det kollegiale samarbejde som en nødvendig inspirationskilde og som et sparringsfællesskab. Emma udtrykker det blandt andet således:

”...Jamen det der med, at vi bare er gode til at være der for hinanden og hjælpe hinanden og engagere os i tingene, det gør jo, at man får mere overskud” (Emma).

Pædagogen Anne fortæller ligeledes, hvordan kollegerne bidrager til, at hun både bliver fagligt udfordret og bekræftet i hendes arbejde. Med Søren som eksempel får vi indblik i, hvordan kollegerne som et praksisfællesskab også kan bidrage negativt til udvikling af self-efficacy. Dette kommer blandt andet til udtryk i følgende citat:

”Jeg synes, at det kan være vanskeligt, at vi er så forskellige i kollegaflommen. Altså, jeg har i hvert fald oplevet ved at være her, at jeg er en af de yngste, og at jeg mangler noget selv - noget sparring fra nogen, som er lidt mere der, hvor jeg er” (Søren).

Søren peger i interviewet på, hvordan han mangler faglig sparring og en mere tydelig fælles retning, og at det giver sig udslag i 'at mangle noget'. I modsætning dertil har hans deltagelse i et efteruddannelsesforløb haft en positiv betydning for hans self-efficacy. Han fortæller, at han har fået ny viden om bevægelse, og at det har skabt refleksioner over den daglige praksis. Hos Anne derimod ser det ikke ud til, at efteruddannelse som et praksisfællesskab bidrager yderligere, da hun i forvejen har en høj grad af self-efficacy. Emma fremhæver det derimod som 'smadder godt', at alle kollegerne har deltaget i samme efteruddannelse:

”... nu når vi så har været af sted med 'Aktive Børn' (på efteruddannelse, red.), så får vi rigtig mange gode ideer. Det, der har været smadder godt, det er, at vi alle voksne har været med, så vi kan inspirere hinanden” (Emma).

Byrne et al. (2015) viser netop, at inspiration fra kolleger har betydning for den enkelte pædagog udvikling af self-efficacy og pædagogiske praksis. En anden faktor, der ser ud til at have betydning for udvikling af self-efficacy, er praktiske erfaringer med bevægelse. Søren udtrykker det bl.a. således:

”Nu har jeg været her i lidt over et år, og jeg synes faktisk vi har haft fokus på det... jeg synes faktisk jeg har nogle ting jeg sådan kan gribe til... jeg synes efterhånden det ligger lidt på ryggraden” (Søren).

Netop erfaring med praksis er kendt som en kilde til at øge pædagogers self-efficacy i relation til bevægelse (Zach et al., 2012). Anne finder tro på sin egen formåen, eller self-efficacy, i det som Wrench (2017) vil kalde idrætsrummet:

"Jeg har dyrket et hav af forskellige sportsgrene... Så det er også meget af den grund, at motorik og bevægelse det gav noget til mig, det gav nogle oplevelser, det gav nogle gode relationer, det gav et sammenhold" (Anne).

Anne fremhæver, hvordan de forskellige sportsgrene har bidraget med gode oplevelser, relationer og sammenhold, og hvordan disse erfaringer har positiv afsmitning på hendes arbejde med motorik og bevægelse.

Det er altså forskelligt hvad Søren, Emma og Anne får ud af de forskellige typer af praksisfællesskaber og hvordan praksisfællesskaberne bidrager til self-efficacy hos de tre pædagoger.

Opsummerende bekræfter interviewene med de fire pædagoger, at praksisfællesskabet har betydning for udvikling af self-efficacy. Pædagogerne nævner sparring, at blive holdt i gang, erfaringsudvikling og fælles kompetenceudvikling som faktorer, der påvirker udviklingen af self-efficacy. Med interviewene får vi indblik i, at påvirkningerne fra praksisfællesskaberne både kan være positive og negative. Yderligere er det værd at bemærke, at pædagogerne tillægger både børn, kolleger og deltagere i fritidsaktiviteter værdi i deres fortællinger. Det kan derfor tolkes sådan, at praksisfællesskaberne omfatter dem alle. Dette ses også hos Cardoso et al. (2014).

Praksisfællesskaber og motivation i relation til bevægelse

I dette afsnit vil vi udvide forståelsen af sammenhængen mellem praksisfællesskaber og motivation med eksempler fra de fire pædagoger. Gennem forskningsreviewet blev det med Deci og Ryans selvbestemmelsesteori vist, at pædagogens motivation er afhængig af autonomi, kompetence og samhørighed. Endvidere fandt vi, at pædagogerne især blev motiveret af børnenes udvikling og succesoplevelser (Borka & Stanislava, 2017).

Især den sidste faktor er central i interviewene med pædagogerne. Fx fortæller pædagogen Anne om, hvordan hun motiveres af børns mestring:

"Jeg bliver glad på børnenes vegne... det er vigtigt, at det giver noget, at de får en tilfredshed, så får jeg også en tilfredshed... jeg kan se børnene mestre... det motiverer mig bare" (Anne).

Samtidig får vi indblik i, hvordan den individuelle pædagog's motivation er afhængig af kollegial opbakning og sparring. Anne fortæller om, hvordan gode kollegaer, faglig sparring og fælles opmærksomhed får betydning i forhold til at kunne støtte børn og forældre:

”Det er meget vigtigt at have nogle gode kollegaer, kollegaer som man kan sparre med og som ser noget som jeg også ser... det er mega vigtigt for at kunne støtte børnene og forældrene” (Anne).

Med Deci og Ryans terminologi motiveres Anne gennem en oplevelse af samhørighed med kollegerne og af at være en kompetent pædagog. På den anden side ses der hos Anne også en motivation, der er drevet af hendes egen interesse og erfaring med idræt. I interviewet fortæller Anne om, hvordan hun har erfaring med bevægelse fra private idrætslige sammenhænge. Hun motiveres gennem det, som Wrench (2017) kalder et idrætsrum. Et rum, der ligger udenfor hendes praksisfællesskab på hendes arbejdsplads. Det viser sig fx, når hun ikke tillægger videreuddannelsen af pædagoger i Svendborg Kommune særlig værdi.

”Jeg tror nogle har fået mere ud af det, end andre har (kurserne i Aktive Børn i Dagtilbud, red). Men det er noget, som jeg har arbejdet meget med, så jeg fik ikke den der aha-oplevelse” (Anne).

Årsagen til at Anne ikke får en aha-oplevelse, formoder vi, har at gøre med en høj grad af self-efficacy og erfaring med at anvende bevægelse i praksis. I relation til videreuddannelse som praksisfællesskab føler Anne, at hun ikke altid ”får nok tilbage”. Derfor virker videreuddannelseskurset motiverende i varierende grad for Anne, men hun formår samtidig at finde motivationen i de idrætslige rum og praksisfællesskaber tæt på det daglige pædagogiske arbejde.

Opsummerende finder vi, at praksisfællesskaber har betydning for pædagogerne motivation. Særligt børnenes udvikling og oplevelser af succes er motiverende for pædagogerne. Kollegial faglig sparring og efteruddannelse kan yderligere ses som en motivationsfaktor. Dog en faktor, der både kan virke positivt og negativt på motivationen. Igen ses det, at praksisfællesskabet forstås bredt både omfattende kolleger, videreuddannelse og børn.

Praksisfællesskaber og affektivt engagement i relation til bevægelse

Gennem forskningsreviewet fik vi indblik i, hvordan pædagogers affektive engagement i relation til bevægelse har at gøre med et personligt og følelsesmæssigt engagement i deres arbejde, og at kritisk refleksion og respons fra andre spiller en afgørende rolle.

Pædagogen Søren's affektive engagement handler om at kunne gøre en forskel for børnene:

”...Jeg kan godt lide at være den her voksne, der går foran for nogle børn for ligesom at vise dem, hvordan man skal være i den her verden. Så jeg har nok bare det her omsorgs-gen... jeg kan lide at være omkring de her børn... jeg kan lide at være med til at spotte, hvor man kan skubbe lidt, og hvor man kan gøre en forskel” (Søren).

Søren taler om det affektive engagement som et omsorgsgen og om et behov for at gå foran børnene og vise dem tilrette i verden.

Pædagogen Sofies affektive engagement handler også om at kunne gøre en forskel og om at have betydning i børns liv:

"...Jeg tænker faktisk, at jeg kan gøre en forskel, og jeg tænker faktisk jeg har en betydning i børns liv..." (Sofie)

Ifølge Sofie har hun altid ville arbejde med børn. Hendes affektive engagement påvirkes af glade børn og af kropsligt nærvær.

"...Jeg ser virkelig glade børn, når jeg kommer på arbejde hver dag, og de møder mig omkring min krop... jeg ligger krop til, fordi jeg er 110% på mit arbejde... Jeg har nærvær og glæde, og den bliver man mødt med det hver dag, det er fantastisk" (Sofie).

Det affektive engagement forstærkes hos Sofie af de følelser, som hun selv udvikler i sit arbejde og af de følelser, som hun ser opstå i børnene. Det kan ses som det, Cardoso et al. (2014) beskriver som en type tavs viden, der viser sig i interne dialoger med pædagogen selv og med andre. Samtidig giver interviewet også indblik i, hvordan Sofies personlige engagement er afhængig af opbakning og fælles retning i kollegafællesskabet:

"Den der kultur, eller det fundament som vi har skabt sammen, og som selvfølgelig har udviklet sig, det er jo det, der gør, at vi gerne vil være her endnu, fordi at vi er gode til at udvikle os sammen, både på det personlige og på det faglige plan..." (Sofie).

Når Sofie på denne måde fortæller, at hendes lyst til at blive på arbejdspladsen forstærkes af kollegafællesskabet, kan det netop forstås sådan, at praksisfællesskabet har betydning for hendes affektive engagement.

Den sidste faktor omkring følelsesmæssig respons får vi indblik i med pædagogen Emma, som fremhæver, hvordan forældrenes opbakning til bevægelsesinitiativer i daginstitutionen har positiv afsmitning på hendes affektive engagement og arbejde med bevægelse.

"...vores små treårige, mange af dem er begyndt at komme på løbicykler i børnehaven. Det synes jeg virkelig er flot. De får også en tommel op og hvor er du god mand" (Emma).

Opsummerende ser vi igen, at praksisfællesskabet har betydning for pædagogens professionsidentitet og her specifikt for det affektive engagement. Det kan have betydning, at pædagogen får mulighed for at arbejde med omsorg for børnene og føle at han/hun gør en forskel. Børns glæde og forældres engagement og opbakning vækker ligeledes følelser hos de interviewede pædagoger. Følelser der har betydning for, hvordan pædagogen via sit affektive engagement beskriver sin

professionsidentitet. Det er her også værd at bemærke, at forældre nævnes som betydningsfulde deltagere i daginstitutionslivet. Derfor kan forældre også ses som en del af det institutionelle praksisfællesskab, der former pædagogers professionsidentitet.

Konklusion

Vi har i artiklen søgt svar på, hvilken betydning bevægelse har for pædagogers udvikling af professionsidentitet, og hvordan praksisfællesskaber påvirker pædagogers udvikling af self-efficacy, affektivt engagement og motivation.

Bevægelse, Læring og professionsidentitet

Gennem artiklens teoretiske indkredsning har vi tilstræbt at udvikle et helhedsorienteret begreb, der kan beskrive hvordan pædagoger, der arbejder med bevægelse, udvikler og definerer professionsidentitet. Vi har vist, at professionsidentitet handler om, hvordan pædagoger konstruerer idéer om, hvordan de kan være, hvordan de kan handle, og hvordan de kan forstå sig selv som professionelle. Med afsæt i UNESCO's holistiske læringsbegreb fik vi indsigt i, at læring også bør adressere pædagogens personlige og eksistentielle læring, som vi med Canrinus et al. har oversat til at omhandle pædagogens self-efficacy, motivation og affektive engagement. Valget af Canrinus et al. som afsæt for vores videreudvikling gennem forskningsreviewet begrundede vi med, at netop deres begrebsapparat var særligt velegnet til at koble professionsidentitet med bevægelse og læring. Koblingen mellem bevægelse og læring fik vi med Knud Illeris's læringsbegreb og hans pointe om, at læring ikke kun handler om kognition, men også bør indeholde kropslige og motoriske elementer. Til at forbinde læring med professionsidentitet fokuserede vi på det kulturelle og sociale samspil, som vi bl.a. fik gennem Illeris, Wackerhausen og Canrinus et al. Fra Cardoso et al. fik vi begreb om praksisfællesskaber som en teoretisk ramme for undersøgelserne af, hvordan pædagogers professionsidentitet udvikles i samspil med fx kolleger, børn og forældre.

Self-efficacy, motivation, affektivt engagement og praksisfællesskaber

Gennem forskningsreviewet kvalificerede vi det teoretiske professionsidentitetsbegreb fra Canrinus et al. og fandt, at self-efficacy, motivation og affektiv engagement kan anvendes som analytiske redskaber til at få øje på, hvordan pædagoger udvikler professionsidentitet i relation til bevægelse. Yderligere fandt vi, at praksisfællesskab som teoretisk analyseredskab vil kunne støtte os i at få øje på, hvordan professionsidentitet udvikles dynamisk i samspil med sociale og kulturelle fællesskaber.

Den praktiske kvalificering af de fire begreber og deres indbyrdes samspil foregik gennem en interviewundersøgelse med fire uddannede pædagoger, der arbejder i danske daginstitutioner med en særlig bevægelsesprofil. Den praktiske kvalificering har bekræftet, hvordan self-efficacy, motivation og affektiv engage-

ment får betydning for pædagogernes deltagelse i praksisfællesskaber, og hvordan praksisfællesskaber påvirker udvikling af de selv samme dimensioner ved professionsidentiteten. Den praktiske kvalificering bekræftede, at vi skal forstå praksisfællesskaber bredt som både det kollegiale fællesskab i daginstitutionen, men at vi også skal rette blikket på samspillet med børnene, forældrene, og at videreuddannelse også kan forstås som et praksisfællesskab. Specifikt i relation til bevægelse handler det også om at inddrage den individuelle pædagogs nuværende og tidligere idrætslige fritidsinteresser og deltagerinteraktioner.

I relation til self-efficacy viste interviewene, at faglig sparring, ”at blive holdt i gang”, erfaringsudvikling og fælles kompetenceudvikling er faktorer, der påvirker professionsidentiteten og som er afhængige af praksisfællesskabet. Vi så også, at graden af self-efficacy får betydning for pædagogens interaktion med praksisfællesskaberne, og således skærpes blikket på, at praksisfællesskaber både kan have positiv og negativ påvirkning.

I relation til motivation er særligt pædagogernes mulighed for at føle sig kompetente, det at kunne påvirke børnenes udvikling, og at børnene får succesoplevelser motiverende faktorer for pædagogerne. Gennem interviewene fandt vi, at den individuelle pædagogs motivation er afhængig af kollegial opbakning, fælles opmærksomhed og faglig sparring. Vi fandt endvidere, at videreuddannelse kan ses som en positiv motivationsfaktor, især hvis der er fælles deltagelse og dermed mulighed for fælles inspirationsudveksling. Udbyttet af videreuddannelsen er dog afhængig af den enkelte pædagogs kompetence- og erfaringsniveau, hvorfor videreuddannelsen også har potentiale til at være en negativ motivationsfaktor.

Det affektive engagement er funderet i pædagogernes behov for at kunne gøre en forskel for børnene. Det personlige og følelsesmæssige engagement forstærkes hos pædagogerne af de følelser, som børnene udviser. Også her ser vi, hvordan interaktioner med kolleger har en afsmittende betydning. Samtidig får vi indblik i, hvordan forældrenes opbakning bidrager positivt til et professionelt affektivt engagement i daginstitutionen som praksisfællesskab.

Vi har således gennem den teoretiske indkredsning, realist review metoden og den interviewbaserede case vist, hvordan pædagogers professionsidentitet i relation til bevægelse kan begribes gennem begreberne self-efficacy, motivation og affektivt engagement, og hvordan praksisfællesskaber i bred forstand bidrager til udvikling deraf. Når pædagoger har høj grad af self-efficacy, er motiverede og følelsesmæssigt engagerede, ser det ud til at have en positiv afsmittning på deres udvikling af professionsidentitet og bevægelsespraksis.

Perspektivering

Vi indledte artiklen med at anføre, at pædagogers uddannelse, viden og kompetencer har stor betydning for børns udviklingsmuligheder i daginstitutioner, og at pædagogers egne opfattelser af professionsidentitet har betydning for deres professionelle praksis. På baggrund af artiklens analyser har vi argumenteret for,

at pædagogers professionsidentitet og bevægelsespraksis kan begribes og udvikles gennem pædagogens self-efficacy, motivation og affektive engagement, og at disse elementer påvirkes af og udvikles i de praksisfællesskaber, som pædagogen færdes i. I denne sammenhæng har vi endvidere fremført, at professionsidentitet allerede kan udvikles under uddannelse. I den teoretiske indkredsning refererede vi til de læringsforståelser, der dominerer i pædagoguddannelsen, og hvordan de rammesætter pædagogers udvikling af professionsidentitet. I pædagoguddannelsens bekendtgørelse konceptualiseres læring som en kombination af viden, færdigheder og holdninger, funderet i kompetence-, videns- og færdighedsmål (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2017). Konsekvensen af dette læringssyn er, at pædagoguddannelsen ikke tilvejebringer, hvad vi kan forstå som et praksisfællesskab (Cardoso et al., 2014), eller det som Wrench (2017) kalder et narrativt rum. Et rum hvor pædagogstuderende får mulighed for at skabe sammenhæng og forankre viden, færdigheder og professionelle holdninger i egen personlighed og dermed øge den personlige motivation, det affektive engagement og self-efficacy, som udtryk for professionsidentitet.

Vi argumenterer derfor for, at de personlige og eksistentielle dimensioner ved professionsidentiteten - det som UNESCO betegner som *learning to be* – ikke skal gøres til instrumentelle læringsmål, men derimod at pædagogens personlige udvikling bør genindskrives som et formål i en kommende revision af pædagoguddannelsens bekendtgørelse. Undervisningen på pædagoguddannelsen bør ikke kun fokuserer på udvikling af viden, færdigheder og faglige holdninger, men også på pædagogens motivation, affektive engagement og self-efficacy. For at citere UNESCO så handler *learning to be* om: ”at udvikle sin personlighed og være i stand til at handle med stadig større autonomi, dømmekraft og personlig ansvarlighed. I den sammenhæng må uddannelse ikke se bort fra ethvert aspekt af en persons potentiale: hukommelse, ræsonnement, æstetisk sans, fysiske kapacitet og kommunikationsfærdigheder” (International Commission on Education for the Twenty-first Century & Delors, 1996, egen oversættelse).

Referencer

- Androusou, A., & Tsafos, V. (2018). Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: Investigating the role of teacher education and professional experience. *Teacher Development*, 1-17.
- Bandura, A. (2012). Self-efficacy. *Kognition & Pædagogik*, 22(83), 16-35.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Biddle, S. J., & Mutrie, N. (2007). *Psychology of physical activity: Determinants, well-being and interventions* Routledge.
- Borka, M., & Stanislava, M. (2017). Physical activity as an educational dimension in the contemporary pre-school curricula in the world and in Serbia. *Journal of Physical Education and Sport*, 17, 40.
- Byrne, J., Shepherd, J., Dewhirst, S., Pickett, K., Speller, V., Roderick, P., . . . Almond, P. (2015). Pre-service teacher training in health and well-being in England: The state of the nation. *European Journal of Teacher Education*, 38(2), 217-233.

- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies, 37*(5), 593-608.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education, 27*(1), 115-132.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2014). Professional identity in analysis: A systematic review of the literature. *A (Re) Construção Da Identidade Profissional do Estagiário De Educação Física Em Comunidade De Prática, 17*
- Carson, R. L., & Chase, M. A. (2009). An examination of physical education teacher motivation from a self-determination theoretical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*(4), 335-353.
- Connelly, J., Champagne, M., & Manningham, S. (2018). Early childhood educators' perception of their role in children's physical activity: Do we need to clarify expectations? *Journal of Research in Childhood Education, , 1-12*.
- Copeland, K. A., Kendeigh, C. A., Saelens, B. E., Kalkwarf, H. J., & Sherman, S. N. (2012). Physical activity in child-care centers: Do teachers hold the key to the playground? *Health Education Research, 27*(1), 81-100.
- Council of the European Union (2018). Key competences for lifelong learning. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7) at the 26 th of November 2018.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs* John Wiley & Sons.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 49*(3), 182.
- Elliot, D. L., & Campbell, T. (2015). "Really on the ball": Exploring the implications of teachers' PE-CPD experience. *Sport, Education and Society, 20*(3), 381-397.
- Fletcher, T., Mandigo, J., & Kosnik, C. (2013). Elementary classroom teachers and physical education: Change in teacher-related factors during pre-service teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 18*(2), 169-183. doi:10.1080/17408989.2011.649723
- Flyvbjerg, B., & Sampson, S. (2001). *Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again* (12th printing ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, B. N., Johnson, C. D., & Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: Secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine, 5*(3), 101-117.
- Hermann, S. (2008). Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring: Pejlinger og skitser. Learning Lab, Denmark, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Howie, E. K., Brewer, A., Brown, W. H., Pfeiffer, K. A., Saunders, R. P., & Pate, R. R. (2014). The 3-year evolution of a preschool physical activity intervention through a collaborative partnership between research interventionists and preschool teachers. *Health Education Research, 29*(3), 491-502.
- Huntsman, L. (2008). Determinants of quality in child care: A review of the research evidence. *New South Wales, Australia: Centre for Parenting and Research, New South Wales Department of Community Services*
- Illeris, K. (2009). Læring (2. udg.). *Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag*,
- International Commission on Education for the Twenty-first Century, & Delors, J. (1996). *Learning, the treasure within: Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century: Highlights* Unesco Pub.
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Nake, B. (2016). *Interview : Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3rd ed.). København: Hans Reitzels.
- Pawson, R., Greenhalgh, T., Harvey, G., & Walshe, K. (2005). Realist review--a new method of systematic review designed for complex policy interventions. *Journal of Health Services Research & Policy, 10 Suppl 1*, 21-34. doi:10.1258/1355819054308530 [doi]

- Pisha, L. E. (2012). *Teachers' beliefs related to activity play in the preschool setting: A phenomenological investigation*. Available. Retrieved from: http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqm&rft_dat=xri:pqdiss:3524210
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo, & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5) Routledge.
- Schmidt, C. H. (2018). Performing pedagogical professionalism: Day care pedagogues' professional strategies within new learning régimes [Abstract]. *Abstract Presented at the ECER Conference 2018, Bolzano, Italy*.
- Sevimli-Celik, S., & Johnson, J. E. (2013). "I need to move and so do the children". *International Education Studies*, 6(5), 1-10.
- Styrelsen for Forskning og Uddannelse. Bekendtgørelsen om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog. BEK nr 354 af 07/04/2017
- Svendborg kommune (2018). Svendborgprojektet. Retrieved from <http://svendborgprojektet.dk/>
- van Zandvoort, M., Tucker, P., Irwin, J. D., & Burke, S. M. (2010). Physical activity at daycare: Issues, challenges and perspectives. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 30(2), 175-188.
- Wackerhausen, S. (2004). Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder: *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning*, Syddansk Universitetsforlag.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428.
- Wrench, A. (2017). Spaces and physical education pre-service teachers' narrative identities. *Sport, Education and Society*, 22(7), 825-838.
- Zach, S., Harari, I., & Harari, N. (2012). Changes in teaching efficacy of pre-service teachers in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(5), 447-462.