

# Kvalitet i dagtilbud gennem professionsudvikling



**Bente Jensen**  
*Professor emerita, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet*



**Roddy Walker**  
*Forsker, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet*

Denne artikel handler om resultaterne af et to-årigt praksisbaseret professionelt kompetenceudviklingsforløb med fokus på at øge kvaliteten i dagtilbud. Forløbet Pædagogisk Kvalitet i Dagplejen (PKD) er baseret på en Vygotsky-inspiret tilgang (Abecedarian) til at styrke kvaliteten i barn-voksen-interaktioner og læringsmiljøer. Analysen af forløbet peger på, at organisering, facilitering af refleksionskulturer og fastholdelse af engagement har afgørende betydning for professionel udvikling af kvalitet i det pædagogiske arbejde. Fokus er således på en samlet organisatorisk forandringsproces for at styrke små børns trivsel og udvikling. Artiklens resultater er relevante at tænke med i nye initiativer til professions- og kvalitetsudvikling i dagtilbud, som efterspørges såvel politisk som i praksis.

I Danmark var 81 % af de 1-årige og 87 % af de 2-årige i 2020 ifølge Danmarks Statistik indskrevet i en daginstitution eller dagpleje. Derfor er det bekymrende, at en

ny national undersøgelse af kvaliteten i danske daginstitutioner og dagplejer for de 0-2-årige viser, at 38 % af daginstitutionerne og 46 % af dagplejerne har utilstrækkelig kvalitet, og at det pædagogiske læringsmiljø mange steder kun til en vis grad forventes at understøtte de yngste børns udvikling og trivsel (Lindeberg et al., 2023). Ifølge Lindeberg et al. (2023, s. 23) viser det sig om dagplejen, "at der er forskel på den kvalitet, børnene møder, afhængigt af den dagpleje, de går i." Undersøgelsen peger ikke med sikkerhed på forskelle mellem vuggestuer og dagpleje, men der er behov for at højne kvaliteten i danske dagtilbud og herunder også i dagplejen. Det er dette mål, artiklen forfølger gennem en fokusering på professionsudvikling i dagplejen som et bud på at højne kvaliteten.

Kvalitet kan forstås både strukturelt og processuelt (Brunsek et al., 2020; Sheridan, 2016). Proceskvalitet drejer sig om karakteren af børns deltagelse samt nære interaktioner med professionelle, mens strukturel kvalitet drejer sig om vilkår og betingelser såsom voksen-barn-ratios og de professionelle uddannelse og erfaringer. Strukturelle aspekter sætter betingelser for, hvordan eller hvorvidt proceskvalitet kan opnås. Det er vigtigt at understrege, at der ikke er identificeret en entydig sammenhæng mellem de to aspekter af kvalitet (Slot et al., 2015). Selvom den strukturelle kvalitet optimeres, er der ikke nogen garanti for, at dette leder til øget proceskvalitet. Der må derfor rettes opmærksomhed mod andre faktorer også, såsom professionel kompetenceudvikling (Slot et al., 2015; Waters & Payler, 2015), der har betydning for at understøtte proceskvaliteten.

Det danske dagtilbudssystem tilbydes alle 0-6-årige børn, og næsten alle (98 % af alle børn) deltager (Danmarks Statistik, 2015). Ifølge den styrkede pædagogiske læreplan (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018) er kommunerne forpligtet til at styrke børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem opbygning af læringsmiljøer. I PKD-forløbet er mål fra den styrkede pædagogiske læreplan samt ideen om at opbygge læringsmiljøer integreret.

Denne artikel præsenterer indsigter fra et etnografisk studie af gennemførelsen af et toårigt professionelt kompetenceudviklingsforløb (Pædagogisk Kvalitet i Dagplejen – PKD) blandt dagplejere, der har implementeret en Vygotsky-inspireret tilgang (Vygotsky, 1987) til at styrke kvaliteten i voksen-barn-interaktioner (Abecedarian) med 0-2-årige børn. Artiklen kaster lys over forskningsspørgsmålet: *Hvilke faktorer henholdsvis understøtter og hindrer læreprocesser i PKD-forløbet?*

### Praksisbaseret professionel kompetenceudvikling

Vi ser en stigende tendens til at lægge vægt på medarbejderinvolverende forløb, når hensigten er at styrke professionelles kompetencer inden for kvalitetsudvikling (Jensen & Svinth, 2022). Kendetegnende for

sådanne forløb er, at de tager udgangspunkt i praksis – hvorfor de efterfølgende benævnes praksisbaseret professionel kompetenceudvikling. Denne tilgang repræsenterer et “paradigmeskift” (Vescio et al., 2008) fra et top-down-perspektiv gennem vidensoverførelse fra underviser til deltager til et bottom-up-perspektiv.

Forskning peger på, at top-down-tilgange kun i begrænset omfang giver varige kvalitetsløft i dagtilbud (Schachter, 2015; Brunsek et al., 2020). En kritik er, at sådanne tilgange adskiller kompetenceudvikling fra situerede arbejdspraksisser (Desimone & Garet, 2015; Hamre et al., 2017). Omvendt peger forskning på, at medarbejderinvolverende initiativer i højere grad kan give mening for deltagerne og kan bidrage med bæredygtige pædagogiske løsninger (Cherrington & Thornton, 2013; Gomez et al., 2015; Schachter et al., 2019).

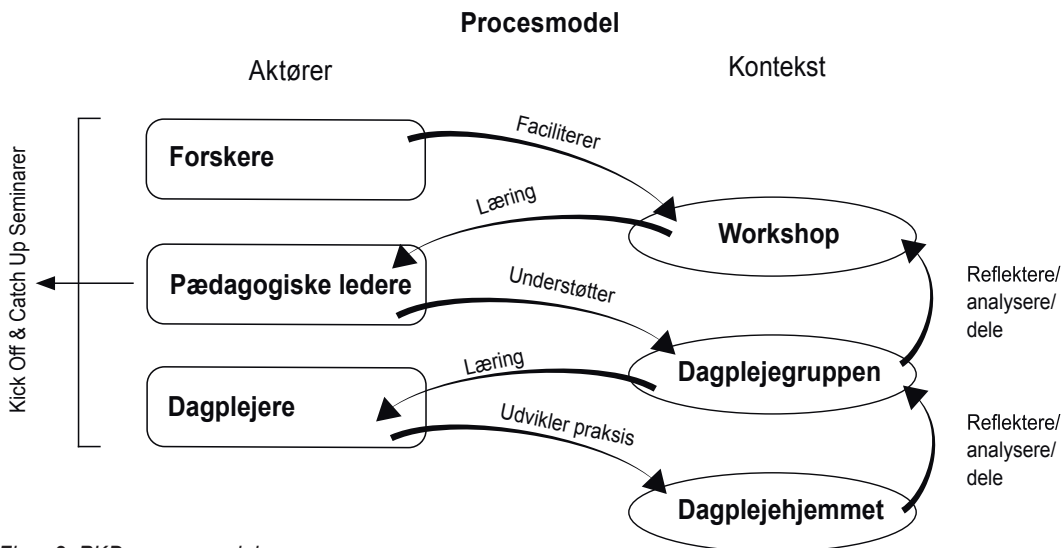
I PKD er der lagt vægt på en medarbejderinvolverende tilgang til kompetenceudvikling. Det er ikke en udelukkende deltagerdrevet proces, men ambitionen er at involvere deltagerne så meget som muligt i det forløb, der over fire moduler tilbyder deltagerne indhold og strukturerede modeller som ressourcer (jf. figur 1).

<p><b>Modul 1: August-december 2020</b></p>	<p><b>Modul 2: Februar-juni 2021</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduktion til det faglige indhold: Fire grundelementer og kobling til den styrkede pædagogiske læreplan</li> <li>• Introduktion til læringsplatformen og overblik over pædagogiske værktøjer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Videreudvikling af praksisser baseret på de fire grundelementer og den styrkede pædagogiske læreplan</li> <li>• Brug af de pædagogiske materialer og værktøjer</li> <li>• Introduktion til brug af alle værktøjer, også planlægnings- og evalueringsværktøjer</li> </ul>
<p><b>Modul 3: August-december 2021</b></p>	<p><b>Modul 4: Februar-juni 2022</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fuld integrering af alle faglige elementer i dagligdagens praksisser</li> <li>• Fortsat brug af de faglige materialer og værktøjer</li> <li>• Brug af implementerings- og evalueringsværktøjer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mod bæredygtig udvikling i praksis baseret på de fire grundelementer og den styrkede pædagogiske læreplan</li> <li>• Fortsat brug af alle materialer og værktøje</li> </ul>

Figur 1. PKD-moduler.

Den professionelle kompetenceudvikling finder sted i tre læringskontekster, og kompetenceudviklingen sker i en vekselvirkning mellem forskere, facilitatorer, pædagogiske ledere og dagplejere. Processen gentages i alle fire moduler og giver deltagerne mulighed

for at arbejde med det faglige indhold gennem fælles refleksionsprocesser i dagplejegruppen, analysere praksisser sammen med andre praktikere og på den baggrund udvikle og udfolde nye praksisser i hjemmet (jf. figur 2, procesmodel).



Figur 2. PKD-procesmodel.

Helt centralt for denne tilgang er, at deltagerne opfordres til at tage udfordringer fra praksis med ind i refleksionsrummene (i dagplejegruppen) for at udvikle en fornyet tilgang til praksis i samarbejde med kolleger.

I undersøgende læreprocesser, er grundlaget for at udvikle nye og bæredygtige praksisser (Cherrington & Thornton, 2013; Schachter et al., 2019), og denne model indgår i designet af PKD-forløbet.

Denne form for medarbejderinvolverende tilgang forventes at styrke deltagerens engagement, og en højet, bæredygtig kompetenceudviklingsproces (Omdal & Roland, 2020) forventes at være opnåelig. Lederens rolle handler om at facilitere gunstigt lederskab (Siraj & Manni, 2007) og understøtte de professionelle samspil, hvilket ifølge Resa et al. (2018) kan være afgørende for at styrke proceskvaliteten. En model for kompetenceudvikling (Jensen & Walker, 2023), der er undersøgt og afprøvet tidligere, og som indebærer refleksionskulturer (Barnett & O'Mahony 2006)

### Pædagogisk Kvalitet i Dagplejen (PKD)

Fokus for PKD-forløbet, der belyses i denne artikel, var 0-2-årige børn. I Danmark er dagtilbud for denne gruppe børn enten kommunale vuggestuer eller dagpleje. Begge former for dagtilbud er reguleret af kommunen. Dagplejen er en ordning, hvor dagplejeren varetager opgaven i eget hjem og har ansvar for en mindre børnegruppe til forskel for vuggestuer, hvor mange børn er samlet. Dagplejen er således et alternativt hjemmetilbud til vuggestuen, men skal som vuggestuer følge retningslinjerne i dagtilbudsloven.

Der er tre typer aktører i forløbet, som betegnes lidt forskelligt fra kommune til kommune. I artiklen bruges tre betegnelser: *Dagplejelederne* er dem, der har ansvar for daglig drift af dagplejen i kommunen, og de koordinerer blandt andet dagplejepædagoger og dagplejeres arbejde. Derudover er det dem, der koordinerer aktiviteterne i PKD-forløbet. *Dagplejepædagogerne* fungerer som konsulenter for dagplejerne og har nærkontakt med disse i hverdagen og fører tilsyn og rådgiver dem. Derudover faciliterer de i dette forløb PKD-arbejdet med dagplejerne. *Dagplejerne* arbejder tæt med børnene i deres egne hjem.

Det toårige PKD-kompetenceforløb bygger videre på et pilotprojekt, der er udviklet og afprøvet i en kommune (Jensen & Walker, 2021). Det opskalerede forløb, PKD, er gennemført 2020-2023 i dagplejen i 11 kommuner i hele Danmark. Gennem forløbet meldte tre kommuner fra, så det blev til i alt otte kommuner. Kommunerne valgte selv deres niveau for deltagelse.

Abecedarian (Ramey et al., 2012), der sigter mod at kvalificere og styrke voksen-barn-interaktioner, udgør forløbets teoretiske grundlag. Det oprindelige Abecedarian-projekt var et omfattende og langvarigt projekt, der blev gennemført af specialister. I Danmark skal forløbet til forskel fra det originale Abecedarian-projekt kunne gennemføres af de praktikere, der har med børnene at gøre til hverdag.

I PKD bestod det faglige indhold af fire elementer: Prioritering af sprog, Kommunikativ læsning, Læring i omsorg og Læring i leg. Disse har i international forskning vist sig at være fundamentale elementer for at styrke børns udvikling og reducere gabet mellem børn fra forskellige sociale og kulturelle baggrunde. Den danske version af Abecedarian tager således teorien om voksen-barn-interaktioner med sig.

### PKD-forløbet

PKD fulgte principperne for den praksisbaserede tilgang til professionel kompetenceudvikling med inspiration fra bl.a. Urban et al. (2012). Deltagerne var dagplejeledere, dagplejepædagoger og dagplejere. Forløbets faglige indhold var den Vygotsky-inspirerede tilgang til pædagogisk praksis, Abecedarian (Ramey et al. 2012), som sigter på at kvalificere og styrke voksen-barn-interaktioner (Campbell & Ramey, 1995), og som har vist sig at have langtidseffekter på børns udvikling (Campbell et al., 2012). Desuden indgik det faglige indhold fra den danske styrkede pædagogiske læreplan.

De fire moduler, som var indholdet i kompetenceudviklingsforløbet, blev præsenteret på en tretimers kick-off workshop for alle. De blev derefter i lokale dagplejegrupper struktureret ud fra en idé om stigende progression, der introducerede Abecedarians indhold, redskaber til planlægning, evaluering og refleksion (jf. figur 1) og koblingen til den styrkede pædagogiske læreplan. Forløbet prioriterede ikke undervisning direkte til dagplejerne, men fokuserede derimod på at etablere læring gennem de tre læringskontekster (jf. figur 2): (i) workshops, (ii) dagplejegrupper og (iii) læring i hjemmet. Antagelsen var, at mulighederne for vidensdeling i lærende fællesskaber, den enkelte dagplejers læring og den fælles udviklingsproces ville styrkes gennem at skabe læringsdynamikker og vekselvirkning mellem konteksterne.

Workshops, hvor dagplejeledere og dagplejepædagoger fik mulighed for sammen at arbejde med det faglige indhold og facilitering af dagplejernes læreprocesser, dannede rammen

for forløbet. En digital platform med PKD-resourcer gav dagplejerne mulighed for selv og sammen med kolleger at tilegne sig og reflektere over faglig viden samt planlægge, eksperimentere og evaluere praksisser.

### Social og organisatorisk professionel læring

Forløbet er inspireret af teorier om social og organisatorisk professionel læring (Wenger, 1998; Lave & Wenger, 1991; Brandt & Elkjær, 2012), hvor fokus er på praksisændringer gennem deltagernes deling af forståelser og mening. PKD lægger desuden op til, at kommunerne deltager på måder, der er mulige og meningsfulde i forhold til deres vilkår.<sup>1</sup>

### Resultater af det etnografiske studie

Studiet søger viden om, hvordan PKD udfolder sig i de forskellige læringskontekster, og hvad det betyder for dagplejernes praksislæring og udbytte af indsatsen. Et dybdegående etnografisk studie i tre læringskontekster er valgt for at følge udfoldelsen af læring, forbindelserne (eller manglen på samme) mellem læringskonteksterne samt aktørernes deltagelse i dem. Alle deltagere blev tilbudt at deltage i de beskrevne læreprocesser (figur 2), anvendte det faglige indhold faciliteret af dagplejepædagoger og fulgte indholdet i de fire moduler (figur 1), og har i den forstand gennemført det samme forløb. Kadence, tidsforbrug og udbytte er dog, som vi skal se, afhængigt af engagement, vilkår og betingelser. Det giver i dette studie ikke mening at have fokus på, hvorvidt et program følges til punkt og prikke med samme udbytte for alle, men i stedet at have fokus på, hvordan og under hvilke betingelser læreprocesser organiseres og faciliteres, og hvad det betyder for deltagernes praksislæring og udvikling af egen praksis (Walker & Jensen, 2023).

<sup>1</sup> For yderligere detaljer om metode og analyser se appendiks.

### Manifestationer af PKD – generelle tendenser

Via observationer af lederes og dagplejepædagogers deltagelse i workshops blev det muligt at få indsigt i en række tendenser, som generelt karakteriserer implementeringen på tværs af de deltagende kommuner. Det er således lederes og dagplejepædagogernes fortællinger og fælles drøftelser under workshops, som giver indsigt i, hvad de mener henholdsvis fremmede og hæmmede engagementet hos dagplejerne. Her præsenteres nogle gennemgående tendenser og tematikker.

**Covid-19.** PKD startede i august 2020 under de skiftende Covid-19-restriktioner i Danmark, hvilket fik implikationer for den måde, forløbet gennemførtes på. Især begrænsede det dagplejegruppernes mulighed for at strukturere ugentlige "legestuer", hvor deltagerne kunne arbejde sammen og dele erfaringer om PKD. Tilsvarende måtte dagplejepædagogernes facilitering af dagplejegruppemøder foregå online, hvilket medførte en del vanskeligheder og forstyrrelser. Det viste sig, at store online-møder med mange deltagere fra forskellige grupper (for eksempel en hel kommune) ikke fremmede engagementet fra dagplejerne. Derimod fungerede mindre online-møder med en enkelt gruppe og deres dagplejepædagog bedre og fremmede deltagelsesmulighederne blandt medlemmerne. Dynamikken blandt deltagerne fungerede godt, og muligheder for at etablere nye former for deltagelse og kollektive refleksioner viste sig.

**Deltagernes it- og læsefærdigheder** varierede betydeligt. Her var dagplejepædagogens kendskab til dagplejernes kompetencer afgørende, så de kunne tilpasse forløbet til dagplejerne i deres gruppe. Digitale værktøjer til planlægning og evaluering blev også modtaget forskelligt. For dagplejere, der ikke var fortrolige med skriftligt arbejde, var disse værktøjer upopulære. Det gav et billede af, at den digitale platform var en barriere for nogle af deltagerne. Deri-

mod gav brug af videoanalyser deltagerne mulighed for at skabe en analytisk distance til det at arbejde med 1:1-interaktioner med børnene. Den praksisbaserede tilgang til arbejdet med PKD var populær, og aktualiteten i forhold til dagplejernes daglige praksis styrkede engagementet i PKD. Det blev tydeligt og nemmere for dagplejerne at se, hvordan 1:1-interaktioner i daglige rutiner og situationer kunne lykkes i dagplejehjem – også med flere børn.

**Legalisering af enkle hverdagsinteraktioner.** På tværs af kommunerne delte dagplejerne en oplevelse af "legalisering" af enkle hverdagsinteraktioner i hjemmet. Kvaliteten af deres arbejde krævede ikke nødvendigvis komplicerede aktiviteter, særlige materialer eller ambitiøse ture ud af huset. I stedet fremhævedes vigtigheden af, *hvordan* de interagerede med deres børn og de implikationer, det havde for børnenes udviklingsmuligheder.

Det var kendetegnende, at flere dagplejere gentog en bemærkning om, at "vi gør det allerede", når de arbejdede med PKD's principper. Det blev afløst af, at deltagerne undervejs udviklede en større opmærksomhed på spørgsmål om, "hvordan" og "hvorfor" arbejdet med interaktioner ud fra PKD er vigtigt. Observationer i hjemmet peger på, at dagplejerne udviklede større opmærksomhed på, hvordan de kunne bruge det faglige indhold til at udvikle deres arbejdspraksisser med børnene. Derudover udvikledes deres engagement i forbindelse med deres udforskning af, hvordan de forskellige tilgange til det pædagogiske arbejde med interaktioner fungerede i relation til de enkelte børns behov.

### **PKD-forløbets forskellige tilgange – den lokale implementering**

I det følgende præsenteres indsigter i, hvordan PKD-forløbet blev organiseret og tilrettelagt i de tre kommuner, som blev fulgt tæt i det etnografiske studie. Der

lægges i fremstillingen vægt på organisering (kadence og struktur), læringsfællesskaber samt udbytte.

## **PKD i kommune E – en mindre population**

### *Organisering*

I kommune E deltog en dagplejeleder og tre dagplejepædagoger med tre dagplejegrupper bestående af i alt 16 dagplejere. Ledelsesgruppen ændredes markant gennem forløbet på grund af medarbejderudskiftning, og der var et væsentligt sygefravær fra tidligt i processen. Under modul 1 og 2 blev der afholdt ledelsesplanlægningsmøder månedligt, hvor der blev etableret en fast mødestruktur med diskussion af PKD-materialer, modulernes løbende målsætninger samt statusopdateringer om grupperne. På møderne diskuteredes det, hvordan dagplejepædagogerne skulle forberede og facilitere de særlige PKD-fokusområder for den efterfølgende måned på PKD-dagplejegruppemøderne, som var skemalagt som kalenderaftaler hver 14. dag.

Således blev arbejdsforslag og modeller tilpasset, så de understøttede dagplejernes refleksionsprocesser og det fokus, der var valgt lokalt i kommunen. Denne struktur og kadence blev fulgt gennem modul 1 og 2, hvorefter møder blev afholdt mere ad-hoc på modul 3 og 4.

### *Observation af læringskonteksterne*

Gennem studiet fulgtes en af dagplejepædagogerne, hvilket gjorde det muligt at opnå indsigt i, hvordan de lærende fællesskaber manifesterede sig i praksis. Læringsfællesskabet (bestående af en gruppe dagplejere) fandt sted online hver 14. dag. Dagplejepædagogen Frances (opdigtet navn) introducerede PKD-indholdselementer, for eksempel den første fase af "Prioritering af sprog". Deltagerne i gruppen tog runder for at dele deres forståelse og tilgange til at arbejde med dette element og delte praktiske ek-

sempler baseret på dette, hvorefter de andre deltagere gav feedback.

Forud for møderne havde dagplejepædagogen individuelle samtaler med deltagerne og udvalgte én med markante eksempler til at "sætte bolden i gang". Desuden fokuserede hun fra starten på at etablere et læringsmiljø, som forberedte dagplejerne på at dele deres umiddelbare praksiserfaringer frem for at kræve præcis anvendelse af PKD-terminologi. Forventningerne blev gradvist hævet, og deltageres arbejde blev udfordret mere og mere gennem opmuntring til at bruge PKD-terminologien i deres egne beskrivelser, hvilket gav en ny analytisk distance i deres drøftelser af hverdagspraksisser og deres syn på interaktioner med børn. Selvom gruppen i starten var ængstelig og tilbageholdende med at dele videoer og give hinanden feedback, blev de mere og mere interesserede i dette. Deltagerne fandt især, at kollektive refleksioner over videoanalyser var en mere meningsfuld måde at planlægge og evaluere på end de digitale værktøjer til dette.

Tilsvarende fulgtes dagplejerne i deres arbejde med børnene i eget dagplejehjem, hvilket gav indsigt i dagplejernes engagement i PKD. Deres praksis i hjemmet stemte overens med, hvad de fortalte i læringsfællesskaberne. Deltagerne eksperimenterede med hverdagspraksisser og fokuserede på specifikke aspekter af PKD ved at følge guidelines for de fire emneområder

Dagplejepædagogen stoppede midt i forløbet og blev erstattet af en ny. I et interview med den nye dagplejepædagog kommenterede hun, at Frances' gruppe var blevet "opdraget" til at arbejde systematisk med PKD.

### *Udbytte*

Dagplejerne gav i interviews udtryk for, at det var af stor værdi for dem at deltage i PKD. De havde bl.a.

fået større opmærksomhed på, hvad det betød for børnenes deltagelsesmuligheder og udvikling at bruge sproget mere bevidst. De oplevede også både øget stolthed over betydningen af deres arbejde og større handlekompetence. Både dagplejere, dagplejeledere og dagplejepædagoger beskrev, at PKD's modeller og begreber havde øget dagplejernes pædagogiske opmærksomhed. Det var blevet til indgroede vaner i de daglige praksisser at arbejde ud fra disse modeller og principper. Refleksionsmøder og videoanalyser var ligeledes blevet til rutiner og bidrog til forbedrede praksisser. Desuden fik de ifølge dagplejelederen og dagplejepædagogerne konkrete og håndgribelige greb til at arbejde med den styrkede pædagogiske læreplan i praksis. Dagplejelederen og dagplejepædagogerne påpegede især, at de fik hjælp til at arbejde struktureret og systematisk med kollektiv refleksion på både ledergruppemøder og på møder i de lærende fællesskaber.

## **PKD i kommune G – en mellemstor population**

### *Organisering*

I kommune G deltog en dagplejeleder, seks dagplejepædagoger og ved projektstart syv dagplejegrupper bestående af i alt 43 dagplejere. PKD-møder blev afholdt månedligt i både ledelsesteamet og dagplejegruppen. Ledelsesplanlægningsmøder indgik som faste kalenderaftaler hvert modul. Dagplejegruppemøder blev gennemført digitalt, mens børnene sov middagslur. Møderne blev planlagt ad hoc.

På ledelsesplanlægningsmøderne drøftede deltagerne deres forskellige tilgange til at arbejde med PKD i grupperne med fokus på indhold og målsætninger. Derefter delte de planer for næste periode. Dagplejelederen faciliterede kollektive refleksioner mellem dagplejepædagogerne, hvor de udvekslede tiltag og fik inspiration fra hinanden. Der blev ikke udviklet eksplicitte fælles tilgange ved dagplejegrup-



pemøderne – i stedet blev der lagt vægt på, at den enkelte dagplejepædagog tilpassede tilgangene til de forskellige dagplejegrupper.

Arbejdet med PKD ændrede sig under forløbet. På modul 1 var dagplejepædagogerne optimistiske og begejstrede over dagplejernes arbejde med projektet. Men en nervøsitet bredte sig hos dagplejerne og dagplejepædagogerne på modul 2, i takt med at forventningerne til dagplejernes skriftlighed og arbejde med digitale refleksions-, planlægnings- og evalueringsredskaber øgedes. Det blev oplevet som voldsomt og uoverskueligt, hvilket gav anledning til diskussioner og overvejelser om, hvorvidt kommunen skulle udmeldes fra projektet. Kommunen var tæt på at trække sig fra projektet. Ledelsesplanlægningsmøderne blev brugt til at justere forventningerne til dagplejernes arbejde med PKD, og dagplejelederen understregede en pragmatisk tilgang til gennemførelsen af modul 2 for at sikre kommunens fortsatte deltagelse. De planlagte forløb og krav til dagplejernes anvendelse af digitale redskaber blev justeret, og differentierede forventninger til grupperne og dagplejerne blev anbefalet. Dialogerne på ledelsesplanlægningsmøderne ses som afgørende for, at kommunen gennemførte forløbet.

#### *Observation af læringskonteksterne*

En af dagplejepædagogerne (Birgitte) holdt kollektive PKD-møder med to grupper, i alt otte dagplejere. Deltagerne forklarede, at det gav dem større indsigt i, hvordan deres kolleger arbejdede med PKD i praksis. Dagplejepædagogen tilkendegav, at hun var optaget af at undgå at hæmme dagplejernes ejerskab til kompetenceudviklingen. Hun påtog sig derfor ikke som andre et omfattende oversættelsesarbejde, da hun mente, at det ville være i modstrid med principperne for den praksisbaserede tilgang til kompetenceudvikling. Birgitte fulgte altså i modsætning til andre dagplejepædagoger vejledninger fra projektet.

Deltagerne oplevede dog dette som fravær af støtte til deres arbejde med PKD. Dagplejepædagogen opmuntrede deltagerne til at præsentere deres eksperimenter med PKD og kommentere på hinandens arbejde, når de mødtes til kollektive refleksionsprocesser i læringsfællesskaberne, men dagplejerne var ikke begejstrede for at kommentere på hinandens arbejde, da de mente, det var en ledelsesopgave.

Dagplejepædagogen sluttede på jobbet midt i forløbet. Hun blev erstattet af en ny dagplejepædagog (Kate), som greb opgaven anderledes an. Hun gav konkrete eksempler på anvendelsen af PKD i hverdagspraksisser og restrukturerede de kollektive møder, så de fælles møder med to grupper blev erstattet af to individuelle dagplejegruppemøder. Hun forberedte detaljerede dagsordener og inviterede deltagerne til at gennemføre eksperimenter og præsentere dem for at hinanden. Kates tilgang øgede engagementet hos deltagerne, og i interviews pegede de selv på, at deres arbejde med individuelle undersøgelser og refleksion i arbejdet med PKD var styrket. Observationer af møderne viste dog, at kollektive refleksioner og peer-feedback forblev begrænsede.

#### *Udbytte*

Der er forskellige opfattelser af udbyttet. Dagplejerne beskriver i interviews, at de har opnået positivt udbytte af at deltage i PKD. De fortæller om en permanent "ændret bevidsthed", især i relation til arbejdet med 1:1-interaktioner med børnene. Mens Kate genkender forbedringer i deltageres forståelse og refleksionskapacitet, er hun mere forbeholden over for PKD's betydning for praksisforandringer og deres langvarige holdbarhed. Her beskriver hun dagplejernes arbejde med PKD som værende overfladisk, bestående af mange gentagelser i forhold til valgte fokusområder og efterfølgende refleksioner. På ledelsesmøderne fremgik det, at disse konklusioner deltes



af andre dagplejepædagoger og dagplejelederen i kommunen.

## PKD i kommune J – en stor population

### *Organisering*

I kommune J deltog to dagplejepædagoger med 18 dagplejegrupper, i alt ca. 110 dagplejere. Dagplejepædagogerne arbejdede tæt sammen om forløbet. PKD-ledelsesplanlægningsmøder blev afholdt cirka ugentligt som en del af dagplejepædagogernes øvrige møder, og PKD-dagplejemøder blev afholdt cirka månedligt, men med varierende strukturer og indhold ud fra gruppernes ståsted og behov.

### *Observation af læringskonteksterne*

På trods af en ihærdig og samordnet indsats for at understøtte PKD-processer gennem onlinemøder, telefonsamtaler, gruppe- og individuelle besøg hos dagplejerne viste der sig udfordringer med at udvikle de relationer og den kontakt, som ifølge dagplejepædagogerne var nødvendige for at understøtte grupperne og facilitere kollektive refleksionsprocesser i dagplejegrupperne.

### *Udbytte*

Mens de logistiske udfordringer medførte store vanskeligheder, blev designet og projektets faglige indhold samt de læreprocesser, som dagplejepædagogerne gennem PKD blev understøttet i at facilitere, modtaget meget positivt. Det illustreredes bl.a. ved intentioner om at inkorporere PKD-elementer i de formelle kommunale supervisionsprocesser for at understøtte dagplejernes arbejde med den styrkede pædagogiske læreplan. Desuden planlægger kommunen at gøre brug af PKD i fremadrettet arbejde med supervision i relation til de seneste formelle krav, bl.a. det pædagogiske tilsyn.

## Diskussion: Faktorer, der fremmer og hæmmer læreprocesserne

### *Læringsplatformen*

Det forudgående pilotstudie (Jensen & Walker, 2021) pegede på relevansen af at udvikle en digital læringsplatform for at give alle lige adgang til materialerne. Dette studie viser imidlertid, at mens selve materialerne og det faglige indhold var værdsatte af deltagerne, var læringsplatformen mere upopulær. Platformen fungerede mere som barriere for deltagernes engagement og understøttede ikke forbindelserne mellem læringskonteksterne.

### *Ledelsesmæssig støtte*

Ledelsesmæssig støtte til at overkomme barrierer i forhold til anvendelsen af læringsplatformen bestod blandt andet i at printe materialerne og omsætte guidelines til analoge dialoger og refleksionsprocesser på gruppemøder. Det er en illustration af, hvordan forskellige ledelsesmæssige tilgange til at facilitere dagplejernes deltagelse og kompetenceudvikling sammenkoblede de tre læringskontekster.

Vi så, hvordan nogle dagplejepædagoger "overtog" ansvaret for, at dagplejerne deltog aktivt, ved for eksempel at printe materialer og "oversætte" forløbet for dagplejerne, mens andre tog direkte afstand fra at blande sig ud fra et ønske om ikke at overtage "ejerskabet". I den største kommune var det nære relationelle lederskab, som dagplejepædagogerne ønskede, ikke muligt pga. strukturelle forhold.

Studiet supplerer dermed tidligere fund om vigtigheden af ledelse og lederskab i forhold til kvalitet i dagtilbud (Siraj & Manni, 2007; Resa et al., 2018) og bæredygtig kompetenceudvikling (Omdal & Roland, 2020).

### *Muligheder for at undersøge og eksperimentere i egen praksis*

Den praksisbaserede tilgang lægger gennem facilitering af individuelle og kollektive refleksioner op til at udvikle muligheder for at undersøge og eksperimentere i egen praksis. Dette viste sig at være populært og effektivt. Konkrete eksempler blev delt gennem videoanalyser i dagplejegruppen, og observationer i dagplejehjem viste, at disse arbejdsmetoder faktisk førte til ændringer i arbejdspraksisser.

At deltagerne ved projektstart mente, at "de gjorde det allerede", og undervejs udviklede en større opmærksomhed på, hvordan de kunne bruge det til at udvikle deres arbejdspraksisser med børnene, er udtryk for sådanne ændringer. Det blev tydeligt, at dagplejerne udviklede en mere nuanceret bevidsthed om, hvordan de kunne styrke kvaliteten i deres interaktioner med børnene. Analysen viste også, at de refleksive praksisser i læringsfællesskaber influerede på dagplejernes forståelse af deres eget arbejde og deres arbejdspraksisser med børnene. Koblingen mellem refleksive praksisser i læringsfællesskabet og arbejdspraksisser i hjemmet styrkede således deltagerens arbejdspraksisser, selvtillid og professionelle identitet.

Med praksisteoretiske perspektiver bliver vi således opmærksomme på, hvordan PKD-læringskontekster tilbyder mening og identitet (Schatzki, 2002). Fokus på ændring af deltagelsespositioner i praksisfællesskaber (Lave & Wenger, 1991) og personlige *trajectories* på tværs af praksisser (Dreier, 1999) støtter ligeledes udviklingen af professionel identitet.

### *Kollektive refleksionsprocesser*

De kollektive refleksionsprocesser i kommunerne var forskellige. I kommune E var kollektiv refleksion mere omfattende end i kommune J. Det tyder på, at en mindre dagplejer/pædagog-ratio, højere kadence af møder og ekstensiv support, som var muligt i kommune E fra begyndelsen, medførte større engagement, stærkere refleksive praksisser og mere langtidsholdbare læringsprocesser som følge af PKD-initiativet. Fokus på konstruktiv kollega-feedback viste sig ligeledes at være vigtigt, idet det gjorde deltagerne i stand til at kommentere på hinandens arbejde med praksis på en gensidigt konstruktiv måde. Dette hjalp med at lindre usikkerhed og gøre kollektive diskussioner om specifikke arbejdspraksisser mindre følsomme.

### *Ledelsesskift*

Analysen peger på, at ledelsesskift ikke behøver at være hæmmende for forløbet. Eksempelvis var der i kommune E fra starten etableret en robust og gunstig kultur for refleksion, hvilket gjorde, at dagplejepædagogens skift betød mindre for deltagerens engagement og fastholdelse i forløbet. Og i kommune G blev skiftet af dagplejepædagogen ligefrem en styrke, da deltagerne fik nye muligheder for at reorganisere deres arbejde og give kompetenceudviklingsforløbet ny energi, hvilket øgede engagementet. Disse fund viser, at udskiftning af nøglepersoner ikke behøver at være en "dødsdom" for deltagerens engagement.

### *Kontekstspecifikke betingelser*

Der må tages højde for de nationale og kontekstspecifikke betingelser for dagtilbud i tilrettelæggelsen af et sådant forløb. I den danske kontekst er der taget højde for den nationale styrkede pædagogiske læreplan, som derfor er bygget med ind i PKD-materialerne, ligesom det har vist sig, at lokale og kommunale vilkår har afgørende betydning for potentialerne i et forløb som PKD.

### Bæredygtighed

PKD vil kunne integreres i de obligatoriske opgaver i dagtilbud nu og fremover, eksempelvis i supervision af arbejdet med den styrkede pædagogiske læreplan og i det lovpligtige pædagogiske tilsyn, hvilket især fremgår i kommune E og J.

### Konklusion

Denne artikel bidrager med indsigter i, hvilke aspekter der understøtter og hindrer læreprocesser i et to-årigt praksisbaseret kompetenceudviklingsforløb som PKD. Understøttelse af dagplejernes engagement er afgørende og kan opnås på måder, som både er meningsfulde og tilpasset de konkrete deltagere. Digitale elementer viste sig generelt ikke at øge deltageres engagement i forløbet, og først da materialerne blev printet, kunne de understøtte dagplejernes dialoger på refleksionsmøderne på en mere effektiv måde. Oplæg, der understøttede deltagerne i at undersøge og eksperimentere i egen praksis, hjalp derimod dagplejerne med at revurdere deres eksisterende praksisser og tilgange til 1:1-interaktioner.

Med udgangspunkt i daglige praksisser og ud fra en stræben efter at møde børns behov og potentialer bedre, blev PKD koblet til arbejdet med den styrkede pædagogiske læreplan, og dette resulterede i nye håndgribelige mål for dagplejerne. Kollektive refleksive praksisser, som er en væsentlig del af kompetenceudviklingsprocessen, er centrale. I den sammenhæng har ledelsens opmærksomhed på at facilitere konstruktive refleksionskulturer vist sig at være signifikant for kompetenceudviklingen. Kompetenceudviklingsforløbet er baseret på et læringsmiljø, der bygger på en kollektiv refleksionskultur samt på konstruktive kollega-feedbackprocesser.

Artiklens resultater viser, at det er relevant at satse på den praksisbaserede tilgang til professionel kompetenceudvikling i forbindelse med udvikling af proceskvalitet i dagtilbud. Men artiklen bidrager også til at pege på betydningen af ledelse – ikke bare i forbindelse med organisering og struktur, men i forbindelse med lederskab, især omkring facilitering af læreprocesser og refleksionskulturer, som gør det muligt for deltagerne at udvikle og fastholde engagement og self-efficacy.

---

### Referencer

- Barnett, B. & O'Mahony, G. R. (2006). Developing a culture of reflection: implications for school improvement. *Reflective Practice*, 7 (4), 499-523. doi: 10.1080/14623940600987130.
- Brandt, U. & Elkjær, B. (2012). Organizational Learning Viewed from a Social Learning Perspective. I Easterby-Smith, M. & Lyles, M. A. (red.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (21-41). John Wiley & Sons, Inc.
- Brunsek, A., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuk, O., Fletcher, B., Nocita, G., Kamkar N. & Shah P. S. (2020) A meta-analysis and systematic review of the associations between professional development of early childhood educators and children's outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 217-248. doi: 10.1016/j.ecresq.2020.03.003.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold*.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Burchinal, M., Kainz, K., Pan, Y., Wasik, B. H., Barbarin, O. r A., Sparling J. J. & Ramey C, T. (2012). Adult outcomes as a function of an early childhood educational program: An Abecedarian Project follow-up. *Developmental psychology*, 48(4), 1033-1043. doi: 10.1037/a0026644.
- Campbell, F. A. & Ramey, C. T. (1995). Cognitive and school outcomes for high-risk African-American students at middle adolescence: Postive effects of early intervention. *American Educational Research Journal*, 32(4), 743-772. doi: 10.3102/00028312032004743.

- Cherrington, S. & Thornton, K. (2013). Continuing professional development in early childhood education in New Zealand. *Early Years*, 33(2), 119-132. doi: 10.1080/09575146.2013.763770.
- Danmarks Statistik. 2015. www.statistikbanken.dk. Tabel PAS11 og BEF5.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. University of Minnesota Press.
- Desimone, L. M. & Garet, M. S. (2015). Best Practices in Teachers Professional Development in the United States. *PSYE Psychology, Society, & Education*, 7(3), 252.
- Dreier, O. (1999). Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. *Outlines: Critical Practice Studies*, 1(1), 5-32.
- Gomez, R. E., Kagan, S. L. & Fox, E. A. (2015). Professional development of the early childhood education teaching workforce in the United States: an overview. *Professional Development in Education*, 41(2), 169-186. doi: 10.1080/19415257.2014.986820.
- Hamre, B. K., Partee, A. & Mulcahy, C. (2017). Enhancing the Impact of Professional Development in the Context of Preschool Expansion. *AERA Open*, 3(4), 233285841773368. doi: 10.1177/2332858417733686.
- Jensen, B. & Walker, R. (2021). Learning in, and from, practice-based professional development initiatives in ECEC: a research agenda in Denmark. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-17. doi: 10.1080/1350293X.2021.1900310.
- Jensen, B. & Walker, R. (2023, in press). Facilitating cultures of reflection through professional development for sustainable advancement in ECEC. I Hansen, L. S. & Ringsmose, C. (red.), *Quality in Early Childhood Education and Care through Leadership, Organizational and Professional Learning*,. Springer International Publishers.
- Jensen, B. & Svinth, L. (2022). *Praksis- og professionsudvikling i daginstitutioner*. Pædagogisk indblik nr. 19. DPU.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated learning: legitimate peripheral participation. I *Learning in doing*. Cambridge University Press.
- Lindeberg, N. H., Hansen, A. T., Vixø, K., Madsen, S. C., Bjerre L. B., Lundby, A., Mahoney, A. N. & Lautrup, M. A. (2023). National undersøgelse af kvaliteten i pædagogiske læringsmiljøer og rammer i kommunale daginstitutioner og dagplejen for 0-2 årige børn. VIVE, EVA og forfatterne.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117.
- Nicolini, D. (2013). *Practice Theory, Work, and Organization: An Introduction*. Oxford University Press.
- 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. doi: 10.1080/1350293X.2020.1783929.
- Ramey, C. T., Sparling, J. & Ramey, S. L. (2012). *Abecedarian: the ideas, the approach, and the findings*. Los Altos, CA: Sociometrics Corp.
- Resa, E., Groeneveld, I., Turani, D. & Anders Y. (2018). The role of professional exchange in improving language-related process quality in daycare. *Research Papers in Education*, 33(4), 472-491.
- Schachter, R. E. (2015). An Analytic Study of the Professional Development Research in Early Childhood Education. *Early education and development*, 26(8), 1057-1085. doi: 10.1080/10409289.2015.1009335.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00942-8>
- Schatzki, T. (2002). *The site of the social a philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania State University Press.
- Sheridan, S. (2016). Ett intersubjektivt perspektiv på pedagogisk kvalitet relaterat til centrala kvalitetsfaktorer i förskolan. *Paideia*, 12, 29-38.
- Siraj, I. & Manni, L. (2007). *Effective Leadership in the early years sector: The ELEY study Iram Siraj-Blatchford, Laura Manni*. University of London.
- Slot, P. L., Leseman, P. P. M., Verhagen, J. & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64-76. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.06.001>.

- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: a sociology for people*. AltaMira Press.
  - Urban, M., Vandebroek, 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), 508-26. doi: 10.1111/ejed.12010.
  - Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. doi: 10.1016/j.tate.2007.01.004.
  - Vygotsky, L. S. (1987). *Thought and language*. 2. udg. MIT Press.
  - Waters, J. & Payler, J. (2015). The Professional development of early years educators – achieving systematic, sustainable and transformative change. *Professional Development in Education*, 412(2), 161-168. Walker, R. & Jensen, B. (2023). The Manifestation of Practice-based Continuous Professional Development in ECEC: insights from an Abecedarian initiative in Denmark. *European Early Childhood Education Research Journal*, doi: 10.1080/1350293X.2023.2248426
  - Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- 

Denne artikel repræsenterer en kvalitativ del af det større projekt Pædagogisk Kvalitet i dagplejen (PKD) <https://childresearch.au.dk/dagtilbud/kvalitet-laering-og-trivsel/paedagogisk-kvalitet-i-daglejten>.

Forskningsprojektet gennemførtes ved DPU i samarbejde mellem DPU, VIVE og TrygFondens Børneforskningscenter med støtte fra TrygFonden 2020-2023. Evalueringen består af to dele. En del undersøger effekter (VIVE) af praktikeres og børns udbytte via et effektstudie (RCT) baseret på kvantitative data. Den anden del undersøger professionelles udbytte og læreprocesser via det etnografiske studie, som er denne artikels omdrejningspunkt.

Vi vil gerne takke dagplejere, dagplejepædagoger, dagplejeledere, forældre og børn i de otte kommuner, der har været med i projektet og bidraget til forskningen i professionel kompetenceudvikling og små børns udvikling i dagtilbud.

Vi også takke TrygFonden for at muliggøre projektet.

## Appendiks

### *Det etnografiske studie*

En kvalitativ tilgang inspireret af multi-sited ethnography (Marcus, 1995) og Institutional ethnography

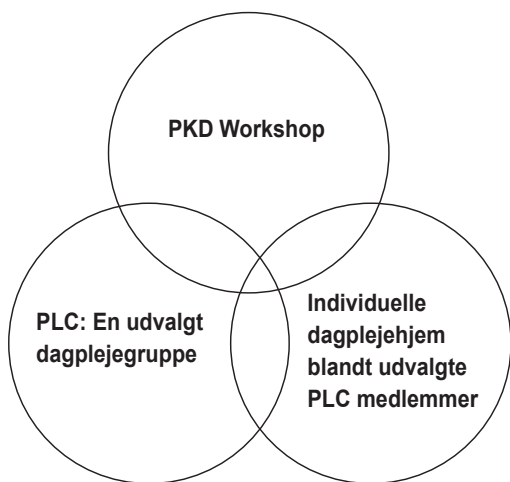
(Smith, 2005) var udgangspunktet for designet af det etnografiske studie, der havde en grundlæggende målsætning om at følge udfoldelsen af PKD-forløbet i og på tværs af relevante kontekster og steder. Bedvidst udvælgelse af tre kommuner baseret på antal deltagere – en lille, mellem og stor kommune – fokuserede undersøgelsen. Betydningen af størrelsen af population samt implikationerne deraf for kommunernes organisering af PKD og karakteren af de resulterende læreprocesser kunne dermed undersøges.

Tilgangen lagde vægt på flere observationssteder for at få indsigt i manifestationen af initiativet og muliggøre undersøgelsen af manifestationer af praksisbaserede læreprocesser, der finder sted i de tre PKD-læringskontekster: hjemmet (dagplejeren), læringsfællesskaber (dagplejegrupper) og workshops (dagplejeledere, dagplejepædagoger og forskere).

Læreprocesserne følges, mens de udfolder sig i praksis i og på tværs af de tre kontekster.

Læringskonteksterne blev fulgt gennem åben, etnografisk deltagende observation med fokus på deltagernes situerede arbejde med og omkring PKD-forløbet. En dagplejegruppe fra hver af de udvalgte kommuner skulle være udgangspunktet for studiet og blev fulgt igennem hele forløbet.

Observationer af alle PKD-workshops, udvalgte ledelsesplanlægningsmøder, dagplejegruppemøder og arbejde i dagplejehjemmet samt interviews med udvalgte dagplejeledere, dagplejepædagoger og dagplejere ved projektopstart og afslutning udgør det empiriske grundlag for studiet og efterfølgende analyser. Se figur 3.



Figur 3. Etnografisk design.

### Fokus på tre PKD-læringsammenhænge i udvalgte kommuner

#### Tilgang til analyse

Det etnografiske studie er inspireret af **praksisteori**, der undersøger sociale praksisser for læring, arbejde og organisation. Den sociale verden forstås som indbyrdes forbundne sociale praksisser, der konfigureres med og af de materielle forhold, de finder sted indenfor (Nicolini, 2013; Schatzki, 2002). Inspireret

af Deleuze og Gutarri (1987) foreslår Schatzki at følge "lines of flight" for at overveje, hvordan entiteter (kroppe, materialiteter, ideer) bevæger sig inden for og på tværs af disse bundter af sociale praksisser, og overveje de eventuelle implikationer af bevægelser for, hvordan de udfoldende praksisser bliver reproduceret eller transformeret. Undersøgelse af grænseflader mellem organisationsgrænser og deres samspil i empiriske sammenhænge (Loscher et al., 2019) er dermed mulig. Dette er særligt anvendeligt i de nærliggende analyser ved at opfatte læringskonteksterne i hver kommune som praksisarrangementsbundter, hvilket gør det muligt at undersøge, hvordan disse udfolder sig, ved at studere eventuelle forbindelser (eller fravær af forbindelse), der manifesterer sig imellem dem, og overveje, hvilke implikationer det har for, hvordan praksisser udfolder sig. Endvidere opfatter Schatzki praksisser som steder, hvor mening og identitet kan opnås af de personer, som befolker dem.

I forlængelse af praksisteorien anvendes **sociale læringsteorier** (Lave & Wenger, 1991; Dreier, 1999) til analyse af, hvordan professionelle identiteter udvikler sig inden for og på tværs af praksisser. Endelig analyseres PKD-forløbet ud fra et **organisatorisk læringsperspektiv** (Brandt & Elkjær, 2012), hvor det især er "processer for deltagelse og interaktion", der analyseres.

Tilgang til dataindsamlingen og analyse af materialet muliggjorde en detaljeret kvalitativ undersøgelse, der udforskede praksisser i de tre læringskontekster samt eventuelle (fraværende) forbindelser mellem dem.

