

Nest

– en gøgeunge i daginstitutionens rede?

Rikke Brown,
Cand. Mag, Ph.d., Lektor,
Professionshøjskolen Absalon,
ribr@pha.dk

Bianca Rosvang Christensen,
Cand. Pæd., Adjunkt,
Professionshøjskolen Absalon,
bich@pha.dk

Malene Hvolris,
Cand. Pæd., Lektor,
Professionshøjskolen Absalon,
malb@pha.dk

Maja Plum,
Cand. Mag. Ph.d., Lektor,
Professionshøjskolen Absalon,
mplu@pha.dk

Artiklen kan findes på
<https://tidsskrift.dk/FPPU>
DOI: 10.7146/fppu.v10i1.168260

Resumé

Nærværende artikel analyserer, hvorledes Nest som pædagogisk program med specialpædagogiske værktøjer understøtter – og understøttes af – daginstitutionelle logikker, hvori særlige måder at handle som både pædagog og barn befordres. I et politisk landskab, der gør brug af en gøgeunge-retorik, dvs. en argumentation om, at penge til børn med særlige behov fodres af penge fra almenområdet, sætter artiklen fokus på, hvorledes Nest fodres af de former for institutionel orden, der er en del af den almene praksis. På baggrund af to feltarbejder analyseres, hvorledes konkrete artefakter indtages som omdrejningspunkter for praktiseringen af Nest, og hvordan sådanne artefakter giver betydning og pædagogisk legitimitet til et dagligt struktureringsarbejde. På den baggrund diskuteres, hvad en sådan curricularisering af en institutionel orden kan se sig blind på.

Nøgleord: Nest, Artefakt, Daginstitution, Institutionel orden, Kulturanalyse.

Abstract: Nest – a cuckoo chick in the nest of ECEC?

The present article analyses how Nest, using tools from special needs education, supports – and is supported by – institutional logics in early childhood education and care (ECEC). In a political landscape that employs a so-called cuckoo chick rhetoric – that is arguments in which funding for children with special needs is seen as stolen from the general area of ECEC – the article focuses on how Nest is nourished by the forms of institutional order that are part of general ECEC practice. Based on fieldwork, the article analyses how concrete artifacts are adopted as focal points for the practice of Nest, and how such artifacts provide meaning and pedagogical legitimacy to daily practices of structure. On this basis, we discuss what such a curricularisation of an institutional order may overlook.

Keywords: Nest, Artefact, ECEC, Institutional order, Cultural analysis.

Indledning

"Gøgeunge-retorik" er det blevet kaldt (Grendselev, 2025; Lylloff, 2023): En retorik, hvori der argumenteres for, at midlerne til specialområdet dræner ressourcerne i de almene tilbud, såsom folkeskolen og daginstitutionen. Med andre ord, det område og de børn, der har det sværest, fodres (uberettiget) af de midler, der egentlig skulle gå til de almindelige fugle i reden. Om end ikke italesat så direkte som ovenfor, indgår økonomiske argumenter omkring udgifter til det specialiserede område som baggrund for en række tiltag i de danske kommuner, hvori der arbejdes med specialpædagogiske metoder i den almene pædagogik. Ambitionen er at skabe inkluderende fællesskaber, hvor der er plads til alle børn; også dem med diagnoser såsom autisme og ADHD (EVA, 2022; Finansministeriet, 2010). I den forbindelse er det amerikanske pædagogiske program Nest dukket op som en relevant pædagogisk vej at gå, hvis man vil arbejde på tværs af det almene- og specialpædagogiske. Ud fra filosofiske principper om, at "børn er mere ens end forskellige" og "børn gør det rigtige, hvis de kan", indgår forskellige former for strukturering og visuel støtte som måder, hvorved tidsrytmer, sociale omgangsformer og forventninger tydeliggøres for børn (Clasen et al., 2022; Lykke, 2023). Hvor Nest oprindeligt blev importeret til Danmark via udviklingstiltag på skoleområdet i Aarhus kommune, er det siden rykket til daginstitutionsområdet, hvor det indgår som inspiration for institutioner, der selv har valgt det til, men også som del af en samlet strategi for alle institutioner i flere kommuner (Christensen & Havndrup, 2022; Lykke, 2023).

I forbindelse med Nests indtog i Danmark, er det blevet debatteret, hvorvidt angelsaksisk skoletænkning harmonerer med danske dan-nelsestraditioner, hvilke behov for oversættelser der er brug for, og omvendt hvilke udvandringer af programmet sådanne oversættelser kan medføre (Kromann & Tanggaard, 2022; Szulewicz, 2022). Nærværende artikel forsøger at rejse en anden diskussion: En diskussion, der mindre handler om Nest som særligt pædagogisk program, men om det, som Nest oversættes ind i, nemlig en (dag)institution. Det vil sige en allerede eksisterende orden, der historisk er indlejret i selve den funktionalitet, der ligger i at styre en stor mængde børn gennem en dag med et begrænset antal personale og begrænset plads. En orden som omvendt ikke er givet, men hele tiden skabes på ny som del af de daglige rytmer, struktureringer og forventninger til adfærdsformer, som børn, forældre og pædagogisk personale indgår i (Ehn, 2004; Gulløv, 2017; Rasmussen, 2016). Ved at gå ud fra et institutionelt perspektiv er vores opmærksomhed rettet mod de måder, hvorpå Nest bliver til som en del af en almen daginstitutionel praksis. Med andre ord, de måder, hvorved Nest så at sige fodres af det alment institutionelle. Det er som sådan, vi spørger, om Nest bliver en gøgeunge. Mere præcist spørger vi: Hvordan indgår Nest-programmet i hverdagens institutionelle struktureringer? Hvordan kan man forstå den betydning Nest tillægges af det

pædagogiske personale, og hvad er man i fare for at overse, når Nest bliver til pædagogik i en daginstitutionel orden?

Hvad er Nest?

Nest er oprindeligt udviklet i New York til børn med autisme, der går i såkaldte Nest-klasser sammen med neurotypiske børn i en almen skole (Andersen et. al. 2022, s. 64). Programmet blev importeret til dansk skolekontekst i Aarhus Kommune i sidste halvdel af 2010'erne. Her blev Nest indført i form af skoleklasser, som ved skolestart bestod af seksten børn – heraf fire børn med en autismediagnose. Gennem skoleforløbet skulle flere børn indsluses, så de fra 6. klasse i alt blev 24 børn, heraf seks med en autismediagnose. I disse Nest-klasser var undervisningen organiseret som co-teaching med to voksne og med brug af specialpædagogiske metoder og redskaber som piktogrammer, dagsprogrammer, struktur og forudsigelighed, metoder til selvregulering og tydelig kommunikation samt undervisning i social læring. Kort fortalt: "Struktur og ro i klassen funderet i systematisk didaktik og specialpædagogik for alle", som det beskrives i kommunens evaluering (Aarhus Kommune, 2019).

Nest-programmet er dermed ikke udviklet til det specialpædagogiske område, men født ind i en ambition om at skabe inkluderende fællesskaber fremfor segregering. I den forbindelse trækkes der på specialpædagogiske metoder og redskaber, som skal komme alle børn til gode (Andersen et. al. 2022). Nest er i dansk kontekst et ofte fremhævet eksempel på det, der for tiden gerne benævnes "mellemløbet" på skole- såvel som dagtilbudsområdet. Det vil sige forskellige kombinationer af special- og almenundervisning/pædagogik med henblik på, at børn, som vurderes at have behov for specialpædagogisk støtte, ikke segregeres ud af almenområdet (Lindenberg et al., 2021). Aktuelt er Nest, med reference til Aarhus Kommunes evaluering fra 2019 fremhævet som en "mellemløbet af høj kvalitet" i forbindelse med Børne- og Undervisningsministeriets anbefalinger fra juni 2025 til, hvordan den almene grundskole kan omstilles til en skole "der kan mere for flere" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025).

Også til dagtilbudsområdet har Nest fundet vej, og flere bøger er de seneste år udkommet til brug for programmets oversættelse og udbredelse på området (Bang, 2025; Clasen & Hostrup, 2023; Lykke, 2023). Fokus på struktur, ro, forudsigelighed, støtte til selvregulering og tydelig kommunikation går igen, ligesom også specialpædagogiske artefakter som dagsprogrammer, piktogrammer og timetimer er en del af den anbefalede værktøjskasse. Artefakter, som spiller en central rolle i denne artikels empiri og analyser.

Den faste organisering, som oprindeligt var et centralt element i Nest-klasserne, hvor et bestemt antal elever skulle have en autismediagnose, er imidlertid noget af det, som ikke er taget med. På dagtilbudsområ-

det knyttes Nest ikke på samme måde sammen med et antal børn med en bestemt diagnose. Diagnoser ses, om man så må sige, ikke som nødvendige for, at Nest er en velvalgt pædagogisk tilgang. Nest iværksættes for at skabe stærke børnefællesskaber, der kan få alle med. Også dem med "andre kognitive, sociale eller kulturelle forudsætninger" (Andersen et al. 2022, s. 70).

Materiale og analytisk anslag

Vores analyse baseres på materiale fra to forskellige forskningsprojekter (Christensen, 2023; Plum et al., 2025), der ikke har haft optagetheden af Nest som udgangspunkt, men hvor Nest-tiltag har spillet en rolle i den hverdag, der udfoldede sig gennem vores feltarbejde. Der er tale om feltarbejde udført af to af artiklens forfattere, i to forskellige daginstitutioner (her kaldet Blomsterhaven og Legeslottet) i henholdsvis vinteren 2023 og sommer og efterår 2024. Der trækkes på feltarbejde fra en vuggestuegruppe i Legeslottet og en børnehavegruppe i Blomsterhaven. I begge feltarbejder var der en interesse for daglige rytmer og struktureringer af det pædagogiske arbejde, og det var i denne forbindelse, at Nest programmet dukkede op. Som sådan var Nest ikke et punkt for opmærksomhed, men noget der påkaldte sig opmærksomhed ved at fylde i det daglige pædagogiske arbejde. I det ene projekt var der tale om en institution, der var pålagt at arbejde med Nest som del af en kommunal strategi. I den anden institution havde pædagogerne selv indoptaget forskellige artefakter og tilgange fra Nest. Anonymiserede dele af feltarbejdet fra begge projekter, samt anonymiserede dele af de interview, der blev foretaget i det ene af de to forskningsprojekter, er gjort til udgangspunkt for fælles arbejde i forfattergruppen.

Med afsæt i institutionelle og kulturanalytiske optiker arbejder vi i nærværende artikel med empirien ud fra en præmis, der bryder med den forståelse, der gør sig gældende i Nest programmets eget univers. Vi er således ikke optagede af, om de teoretiske grundforståelser i programmet implementeres i praksis, eller om de forskellige konkrete redskaber og artefakter skaber en større grad af inklusion. Vores afsæt er, at Nest finder vej ind i danske daginstitutioner, der netop allerede er præget af særlige institutionelle træk, her forstået som særlige måder at opdele tid (åbninger af stuer, måltider, tidspunkter for at sove, aktiviteter mv), organisere arbejds gange (hvem er hvor, hvornår) og indretning af rum (inddelinger af børn i grupperum, garderobeplasser, toiletter hvor flere børn kan overvåges samtidig) (Goffman, 1967; Rasmussen, 2016). Det er samtidig en kulturanalytisk pointe (Ehn, 2004; Gulløv, 2017), at der er tale om en orden, som ikke er strukturelt uafhængig af de mennesker, der bebor institutionerne, men at man kan forstå pædagogers arbejde som en virksomhed, hvor institutionens funktionalitet løbende søges opretholdt gennem regler, rutiner og meningstillægning. Der er tale om underliggende logikker for, hvordan dagligdagen afvikles, der for de involverede i høj grad er selvfølgelige, ligesom sådanne logikker indebærer skjulte forventninger til kulturelt acceptable måder at være barn,

forældre eller pædagog. Dvs. logikker, som børn – uden at det udgør en pædagogisk intention – socialiseres ind i. Vi er på den baggrund analytisk optagede af, hvordan forståelser, begreber og artefakter fra Nest programmet indgår i produktioner af mening, regler, rutiner og selvfølgelige forventninger om adfærd som del af en institutionel hverdag.

Whiteboardet og time-timeren som struktureringsværktøjer

Ifølge en klassisk teoretisk bestemmelse af fænomenet organisationskultur (Schein, 1994), kan man analytisk søge at få en indgang til at forstå denne ved at studere organisationens forskellige artefakter. F.eks. hænger der i vuggestuegruppen i Legeslottet en hel række plakater, der illustrerer hvert læreplanstema, udklippede huse med billeder af det enkelte barn og dets familierelationer og forskellige produkter fra børns krea-dage. Ligesom gulvet har påklippet tallene 1-10. Som indgang til et kulturelt univers, kan vi forstå sådanne artefakter som udtryk for konkrete valg og indretninger, der er foregået i netop denne institution, men som samtidig må forstås i forhold til lovgivningsmæssige forhold (plakater med læreplaner), nyere politiske opmærksomheder på børns læring (tal på gulvet) og historiske (og aktuelle) forestillinger om familiens betydning (udklippede huse med billeder) samt det kreative og skabende som befordrende for børns udvikling (krea-produkterne). Som sådan er en daginstitution fuld af forskellige artefakter, der mere eller mindre eksplicit må forstås i forhold til særlige forståelser og betydninger, som vi knytter eller har knyttet til denne arena.

I de to institutioner, vi har lavet feltarbejde i, dukker en række specialpædagogiske redskaber op på det artefaktiske niveau. Redskaber, der af personalet ses i sammenhæng med Nest. I Legeslottet hænger beskrivelser og figurer fra Nest i personalerummet, men Nest træder tydeligere frem på børnebadeværelset, hvor sprit, bleer og håndvaske blander sig med en social story af en pige, der vasker hænder. Som klassisk specialpædagogisk greb hænger således en sekventiel tegneserieillustration af en pige, som vasker hænder, hvorved rækkefølgen og de enkelte trin i en håndvask visualiseres. Ligeledes spiller visualiseringsredskaber en afgørende rolle i indretningen på stuen. Følgende er feltnoter fra børnehavegruppen i Blomsterhaven:

Indretningen på stuen består af to borde med skamler omkring, en stor whiteboard-tavle på den ene væg samt en række forskellige lege-miljøer. Whiteboardtavlen er en stor del af måden, der skabes struktur på stuen, og hver morgen er der en voksen, der udfylder tavlen med det, der skal ske i løbet af dagen. Tavlen består af billeder af både børn og voksne på stuen, disse bruges til at inddele børnene på de aktiviteter, der sker i løbet af dagen, så børnene kan se, hvad der skal ske, og hvilken voksen de er sammen med. Tavlen indeholder også forskellige symboler og billeder, samt et sæt regler der gælder på stuen. Under "regler på stuen" er der med bogstaver f.eks. skrevet

Der er netop tale om institutionelt indlejrede indretninger af det sociale, som whiteboardtavlen, symbolerne og tydeliggørelsen af regler gør til et fokuspunkt

"Når vi spiser: høre efter, være stille, spise mad, sidde stille, ikke fjolle og drille". Ved leg: "Ikke råbe, lege stille og roligt, være søde, hjælpe hinanden, høre efter, ikke løbe." Som del af formiddagens samling gennemgår en af de voksne tavlen, der fortæller børnene, hvad de må, hvad der skal ske i løbet af dagen, og hvem de skal være sammen med. (Feltnoter, Blomsterhaven).

I Blomsterhaven fungerer whiteboard-tavlen og de forskellige visuelle symboler af såvel børn, voksne, gruppeinddelinger, aktiviteter og regler, som et omdrejningspunkt i selve den institutionelle indretning af rummet. Det er herfra dagens tidlige inddelinger genetableres hver morgen ved samling. Ligesom forventninger til adfærd eksplicit italesættes. Konkrete børn knyttes via deres billede til aktiviteter og de regler, der gælder i forbindelse hermed. Set som andet og mere end visualiseringer, der skal understøtte det enkelte barn i at aflæse og få hold om et socialt univers, så udgør billeder af f.eks. kategorien 'leg og aktiviteter' en artefakt, der spiller ind i ordningsbestræbelser, hvorigenem pædagoger og børn kan opretholde institutionens funktionalitet. Som sådan kan selve den strukturering, der ligger i at opdele dagen i tidsrum for aktiviteter, frokost, legeplads, eftermiddagsfrugt mv. ikke betragtes som noget, der fødes via de specialpædagogiske artefakter, der arbejdes med som del af Nest. Regler om at høre efter, sidde stille, ikke fjolle og drille, kan også ses som en klassiker i et daginstitutionelt regelsæt. Der er netop tale om institutionelt indlejrede indretninger af det sociale, som whiteboardtavlen, symbolerne og tydeliggørelsen af regler gør til et fokuspunkt – en fremhævet del af det sociale terræn. Fremfor at betragte Nest som noget, der implementeres, kan man således betragte de institutionelle indretninger som noget, der fodrer Nest, i betydningen at disse sociale indretninger gøres til omdrejnings-

punkt for visualiseringer og struktureringer af såvel (børne)kroppes placering, aktivitet og adfærdsregulering. I Blomsterhaven overføres den specialpædagogiske optagethed af tydelighed, struktur og forudsigelighed på denne måde til et alment princip for hele børnegruppen. De institutionelle logikker skrives bogstavelig talt frem, hvorved de på den ene side mister noget af usynligheden, på den anden side synes at tilføjes et legitimerende lag af selvfolgelighed.

Tiden som en abstrakt størrelse, der søges visualiseret og tydeliggjort, spiller en afgørende rolle i både Blomsterhaven og Legeslottet, hvor det specialpædagogiske redskab time-timeren er hovedperson flere gange om dagen. Følgende er fra en frokoststund i vuggestuegruppen i Lege-slottet:

Uret med rød skive stilles af Ina [pædagogmedhjælper]. Hun kalder på børnenes opmærksomhed, peger. Siger at nu skal de være stille, fingeren lægger hun over munden. Og når tiden er gået, når det røde er væk, så skal de have "små stemmer", siger hun. Ina går efter madvognen. Imens går pædagogen Cecilie og den nye medhjælper Karla rundt, giver hagesmækker på børn, smøger børns ærmer op, eller beder de store selv at gøre det. Der peges løbende op på uret og finger for mund, hvis barn laver høje lyde. Nogle af børnene gør det også til hinanden, en af dem vender sig mod mig, får øjenkontakt og gør det til mig. En af de små drenge, Ole (ca. et år), smækker hagesmækken op for ansigtet, lægger hovedet tilbage og udstøder et skrig. Karla stiller sig hen bagved ham, hun ser hen på Cecilie, siger: "Hvad ville du gøre?" Jeg hører ikke, hvad Cecilie siger. Hun er i gang med at bevæge sig mod Lukas, som også larmer, sætter sig bag Lukas, der fortsat larmer, og aer ham over ryggen. Karla trækker

Som sådan kan man forstå artefakter fra Nest som værktøjer, der effektivt ordner og samtidig afpersonificerer myndigheden for en sådan orden

Ole lidt ud fra bordet, vender ham så han kan se uret, hun peger op på det. Hun holder lidt på ham og aer ham, da han fortsat larmer.”
(Feltnoter, Legeslottet).

Time-timerens strukturerende rolle for det sociale samvær kan her spores i måderne, hvorved såvel børn som pædagoger har interaktioner med hinanden, der (i ordets egentlige forstand) viser tilbage til urskiven på væggen: Der peges på den, sættes finger for munden, mens øjenkontakten søges og holdes på børn, hvor der er optakt til uro. På denne måde spiller time-timeren på linje med whiteboard-tavlen ind i et klassisk institutionelt træk, nemlig den sekventielle opdeling af tid, der føres ind under en myndighed (Goffman, 1967, p. 13), men her henviser myndigheden ikke til en person eller gruppe af personer, som Goffman fremhæver. Myndigheden er ikke personificerbar. Den bor på væggen. Således synes også personalegruppen at have vanskeligheder ved at opretholde de regler, der følger med struktureringen af tid. Karla er som ny medarbejder i tvivl om, hvordan reglen skal håndhæves i forhold til Oles skrig og efter, at hun i første omgang forsøger at drage Oles opmærksomhed hen mod urskiven, synes hun at inspireres af Cecilie, som dæmper et andet barns udbrud ved at æde det på ryggen.

Når myndigheden afpersonificeres

Struktureringen af handlesekvenser (social story over håndvask), over dagen – dens rum, regler og aktiviteter (whiteboard-tavlen) og sekventielle inddeling af tid og regler inden for en aktivitet såsom frokost (time-timeren), kan alle forstås som klassiske institutionelle træk i form af opdelinger af tid, organisering af arbejdsgange og indretninger af rum. Samtidig synes praktiseringen af Nest at give disse træk en særlig form, hvori de mister den socialiserende usynlighed og i stedet gøres til

aktivt undervisningsindhold. Vi vil således argumentere for, at principperne om klar struktur og tydelighed, der understøttes gennem diverse artefakter, fordrer en særlig curricularisering af sociale omgangsformer. Med begrebet curricularisering trækker vi på David Hamiltons (2009) analyse af, hvordan 'curriculum' opstår som en respons på det 16. århundredes autoritetskrise. Således viser Hamilton, hvordan inddelingen af elever i klasser og nedbrydningen af et stof i sekventielle dele, der følger en særlig rækkefølge, muliggør en orden og effektivitet, uden at denne kontinuerligt skal håndhæves af en autoritet. Autoriteten er indlejret i selve organiseringen. Curriculum giver på denne måde struktur og rækkefølge til det uformede. På samme måde ser vi i Blomsterhaven og Legeslottet, hvorledes Nest gennem en tydeliggørelse, forudsigelighed og strukturering understøtter – og understøttes af – daglige rytmer og gøremål, der allerede udgør centrale – om end ofte implicitte og ikke endeligt formede – institutionelle logikker. I selve fremdragelsen fremhæves således denne del af det sociale terræn, samtidig med at det gives en fastere form, hvori tid og sociale omgangsformer bliver til et eksplicit undervisningsmateriale: Det formidles gennem en tavle eller små plakater, og der peges på det, når barnet ikke efterlever eller forstår det.

Som sådan kan man forstå artefakter fra Nest som værktøjer, der effektivt ordner og samtidig afpersonificerer myndigheden for en sådan orden. I interview med det pædagogiske personale fremhæves denne afpersonificering:

”Og vi har jo billeder på alle, der er stole, så de kan se, hvor de skal sidde. Og det har egentlig også noget med Nest at gøre. Nest inspireret. Det der med, at okay, men de ved, at jeg skal sidde på den her

stol, så er det også nemmere for os at sige, 'gå op og find jeres stol.'
(Interview, Legeslottet).

Visualiseringen af barnets plads understøtter således den orden, der ligger i at organisere børn på stole rundt om et bord, når der skal spises. Men samtidig udliciteres den ordningsbestræbelse, der ligger i en sådan organisering. En ordningsbestræbelse, der ellers kan være præget af forhandlinger mellem børn og voksne, kan nu påberåbes gennem visualiseringens autoritet.

En sådan udlicitering af myndighed, herunder personalets oplevelse af at noget bliver "nemmere", mener vi, må forstås i relation til den rolle magt og myndighed mere generelt spiller i pædagogik og en pædagogisk forståelsesramme (Thorhauge Frederiksen, 2019). Flere studier har således vist, hvordan en daginstitutionel hverdag er fuld af disciplinering af børn, samtidig med at pædagoger som oftest ikke har disciplinering som ideal og ikke ønsker at praktisere en pædagogik, hvori magt bliver tydelig (Bach et al., 2012; Palludan, 2008). Visualiseringerne, struktureringerne og gentagelserne bliver her til disciplinerende ordningsbestræbelser, der for det første ikke henfører til det pædagogiske personale som magtens centrum, for det andet giver disse ordningsbestræbelser et formål, der går udover den institutionelle funktionalitet. Som en af pædagoger forklarer:

"Nu hvor vi har fået det her Nest; med strukturer. Og altså, hvad det egentlig gør for børnene med en struktureret hverdag, og de kan se det visuelt. Det er vi begyndt at arbejde rigtig meget med nede hos os. Og der er en forudsigelighed. De ved, hvad planen er. Når vi synger sangen med, at vi skal til samling, jamen så går de hen og tager en pude, for det er det, vi gør hver dag. Det er sådanne gentagelser hele tiden, og det synes jeg er spændende at se, at de faktisk. At nogle gange, hvis de hører efter, jamen så har de faktisk hørt, at det er det, de skal ... Og det gør det måske også nemmere, når de er i den der ... at nå, men det er det, som de forventer af mig." (Interview, Legeslottet).

I interviewet fremhæver pædagogen dels, på linje med citatet ovenfor, at noget bliver "nemmere", dels står det centralt i citatet, at denne nemhed formuleres som noget, der tjener børnene. En "struktureret hverdag", hvor børn "visuelt" kan se, "hvad planen er", og hvor der hver dag arbejdes med "gentagelser", gør dagen nemmere for børnene. Den strukturering, der således hjælper børnene til at "høre efter" bliver et pædagogisk værktøj, der kan begrundes uden for pædagogen. Det handler om at gøre noget godt for barnet, fordi børn gerne vil gøre det, som "de forventer af mig". Den konsekvente artefaktiske understøttelse af daginstitutionens orden bliver på denne måde til et pædagogisk projekt. Det bliver til et formål i sig selv, fordi det netop begrundes i relation til, hvad der er bedst for børn. På denne måde understøtter

Nest ikke alene en institutionel orden som et fremspringspunkt for det sociale. Nest som pædagogisk program giver også en legitimitet – en pædagogisk begrundelse – for en opretholdelse, reproduktion, og som sådan selvfølgeligørelse, af daginstitutionel orden.

Diskussion

Vores ærinde i nærværende artikel har ikke været at evaluere eller beskyde tankerne i Nest. Det har heller ikke været at vise, hvorvidt pædagoger gør Nest rigtigt. Snarere har vores interesse været at forholde os til pædagogik som noget, der ikke kun handler om filosofiske ståsteder eller teoretiske programmer; men at sådanne altid spiller ned i noget, der allerede er. Et program som Nest kan derfor ikke forstås isoleret. Artiklens analyse har handlet om at se på, hvordan Nest fodres af institutionelle logikker, der forstærkes og curriculariseres. På den baggrund diskuterer vi afslutningsvis, hvad en sådan curricularisering af en institutionel orden kan se sig blind på.

Vores analyser fra to forskellige daginstitutioner har vist, hvordan principperne i Nest om klar struktur og tydelighed understøttes gennem diverse artefakter (som timetimer og social stories), og hvordan tid og sociale omgangsformer således curriculariseres. Et spørgsmål, som dette rejser, er, hvordan disse curriculariserede, institutionelle ordninger måske ikke så let griber børns engagementer. Andre forskere (Buus, 2019; Schmidt, 2013) har vist, hvordan indførelsen af manualbaserede koncepter i pædagogisk praksis kan føre til, at pædagoger overser nogle børns perspektiver og forsøg på deltagelse, fordi pædagogerne bliver optagede af at leve op til konceptet. Selvom Nest ikke er udtryk for en manual, synes noget tilsvarende at gøre sig gældende i vores empiri. Her bor autoriteten imidlertid ikke i manualen, men er uddelegeret til specialpædagogiske artefakter. Med Nest synes tydelighed, struktur, forudsigelighed, og den rolige krop at blive legitime mål i sig selv. Det vil sige mål, som det bliver svært som pædagog at stille spørgsmål ved.

Nest ses i dag udbredt til mange af landets almene daginstitutioner, hvor det bliver en pædagogisk tilgang i forhold til alle institutionens børn uafhængigt af vurderede behov for specialpædagogisk støtte. Vi har peget på, at Nest-pædagogik og dens curricularisering af det sociale skaber og fastholder mere rigide omgangsformer og dermed forventninger til måder at være barn. Dette rejser spørgsmål til, om børn i disse institutioner, som ikke har brug for specialpædagogik, i for høj grad mødes af kulturelle forventninger, som blokerer for, at få øje på, at børnene kan have andre optagetheder og projekter. Som andre har pointeret, fritager man ikke med filosofiske principper eller antagelser om, at ingen børn tager skade af struktur og tydelighed, pædagoger fra at forholde sig til, om det gælder i den konkrete situation (Sterll, 2024). Spørgsmålet om kulturelle forventninger til måder at være barn er imidlertid lige så relevant at stille i forhold til børn med vurderede specialpædagogiske behov eller diagnoser. Danneskiold-Samsøe og

Kjær (2023) har vist, hvordan pædagoger kan komme til at aflæse og forstå børn gennem en stærk optagethed af diagnoser, og antagelser om heraf følgende behov for fx forudsigelighed og gentagelse. Hermed glider det i baggrunden, at også disse børn har deres egne engagementer.

Bag indførelsen af Nest ligger ambitionen om inkluderende fællesskaber, der kan rumme forskelligheder blandt børn, men samtidig princippet om, at "børn er mere ens end forskellige". Spørgsmålet er,

om den curricularisering af det sociale understøttet af artefakter, som vi har udfoldet i nærværende artikels analyser, snarere bidrager til fastholdelser af institutionel orden end til åbninger for tilpasninger og anderledeshed blandt børn. Om Nest mod hensigten kan komme til at producere en enshedsfordring. Det er som sådan, man kan spørge, om Nest fodres af de institutionelle logikker, men uintenderet kommer til at skubbe den del af pædagogikken, der handler om at følge og forholde sig til konkrete børn og situationer, ud af reden.

Litteratur

- Aarhus Kommune (2019). *Evaluering af Nest i Aarhus 2015-2019*.
- Andersen, D. M., Lykke, K., Thomsen, K. T. (2022). Nest i dagtilbud. Hvorfor kan et amerikansk skoleprogram for børn med autisme være en måde at arbejde med læringsmiljøet i danske daginstitutioner og i samarbejdet mellem PPR og dagtilbud? *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 59(1), 63-73.
- Bach, D., Olwig, K. F., Gilliam, L., & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner: om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Bang, A. N. (2025). *Nest-pædagogik i hverdagen: Stærke børnefællesskaber i dagtilbud*. Dafolo.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2025). *En almen grundskole, der kan mere for flere: Fagligt grundlag for en styrket indsats for elever med særlige behov*.
- Buus, A. M. (2019). *Viden der virker - en etnografisk undersøgelse af forbindelser mellem småbørnspædagogik og evidensbaseret metode*. Aarhus Universitet.
- Christensen, C., & Havndrup, B. (2022). Nest og det neuroaffektive i Slagelse. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 59(1), 88-98.
- Christensen, B.R. (2023). *Pilotprojekt Familie- og børneliv på landet*. Upubliceret.
- Clasen, S., & Hostrup, C. B. (2023). *Gode rammer – Indretning af dagtilbud inspireret af Nest*. Dansk psykologisk forlag.
- Clasen, S., Tranum Thomsen, K., & Møller Andersen, D. (2022). *Nest programmet i Danmark: en tredje vej til inkluderende fællesskaber*. Dafolo.
- Danneskiold-Samsøe, I., & Kjær, B. (2023). Aflæsning og praksis. *Forskning i Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 7(1), 23-32. <https://doi.org/10.7146/fppu.v7i1.136705>
- Ehn, B. (2004). *Skal vi lege tiger? Klim*.
- EVA (2022). *Mellemformer: Inkluderende læringsmiljøer i folkeskolen. En kvalitativ analyse af tre organiseringsformer*.
- Finansministeriet (2010). *Specialundervisning i folkeskolen – Veje til en bedre organisering og styring*.
- Goffman, E. (1967). *Anstalt og menneske: den totale institution socialt set*. Jørgen Paludan.
- Grendeslev, A. K. (2025, Jan., 14). Specialskoleledere: Gøgeunge-retorik hersker i debatten om at vende pengestrømmen. *Socialmonitor*.
- Gulløv, E. (2017). Institution - formaliserede fællesskaber. I E. Gulløv, G. B. Nielsen, & I. W. Winther (red.), *Pædagogisk antropologi - tilgange og begreber* (s. 41-46). Hans Reitzels Forlag.
- Hamilton, D. (2009). On the origins of the educational terms class and curriculum. I B. M. Baker (red.), *New Curriculum History* (s. 3-24). Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789087907655_002
- Kromann, A. C., & Tanggaard, L. (2022). Nest møder velfærdsideologi i Aarhus: erfaringer med at koble et amerikansk inklusionskoncept og dansk velfærdsideologi. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 59(1), 24-40.
- Lindenberg, N. H., Nøhr, K., Ladekjær, E., Tegtmejer, T., Tams, L. V., & Nicolajsen, J. S. (2021). *Kortlægning af mellemformer – Litteratur- og praksiskortlægning af kombinationer af special- og almenundervisning*. VIVE.
- Lykke, K. (2023). *Nest møder dagtilbud: inspiration til fællesskabende pædagogik*. Dafolo.
- Lylloff, M. (2023, Sep., 8). Fortidens socialpolitik er et sort kapitel, og nu er politikerne ved at gentage den. *Altinget*.
- Palludan, C. (2008). *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Plum, M., Schmidt, L. S. K., Gylling, M., & Pallesen, E. (2025). *Moralsk stress blandt pædagoger i daginstitutioner*. Professionshøjskolen Absalon.
- Rasmussen, K. (2016). Pædagogik og de institutionelle rammer. I L. Togsverd & J. J. Rothuizen (red.), *Pædagogiske ballader. Perspektiver på pædagogens faglighed* (s. 99-128). Samfundslitteratur.
- Schein, E. H. (1994). *Organisationskultur og ledelse*. Valmuen.
- Schmidt, C. (2013). Vidensudveksling og daginstitutionarbejde sat på manual: vidensformer og anvendelse af viden i kontekst. I A. Ahrenkiel, C. Schmidt, & J. B. Krejsler (red.), *Kampen om daginstitutionen: den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession* (s. 185-203). Frydenlund Academic.
- Sterll, B. (2024). Kan struktur og faste rammer blive for meget af det gode? [Podcast-episode]. I BUPL's podcastserie *Dilemma*. <https://bupl.dk/boern-unge/podcast/dilemma-kan-struktur-og-faste-rammer-blive-meget-af-det-gode>
- Szulevicz, T. (2022). Nest-pædagogikkens ubesvarede spørgsmål. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 59(1), 108-114.
- Thorhauge Frederiksen, J. (2019). Den velfærdsprofessionelle: mellem omsorg, ansvar og kontrol. Akademisk Forlag.