



# Det professionelle blik

En undersøgelse af hvordan skoleudvikling kan ændre karakter i omsætningen fra koncept til praksis

Rikke Sylvest Grøhn, stud.nr.: 20136643

Aalborg Universitet

Kandidatspeciale, psykologi, 10. semester

Vejleder: Lene Tanggaard

Antallet af tegn + blanke i opgaven: 133.994

Svarende til antal normalsider: 56

Afleveret d. 31. maj 2019

---

# Abstract

---

This assignment investigates dynamics in terms of translating political stands to the educational field of practice. Recent studies have shown that the field of educational-psychological practice is under development. This reveals in terms of defining work assignments and adjust to political and community development and claims. Inclusion is a recurrent discussed theme by the media. Furthermore the debates are often characterized by a powerless discourse that the desired inclusion in schools seems difficult to achieve.

In 2016 Katrinebjergskolen in Aarhus formed two Nest-classes based on the american The ASD Nest Model. The ASD Nest Model is a framework for inclusive Education for higher funktion children with Autism Spectrum Disorders (Lauron, 2014). The experiences and knowledge formed in the process of implementing The ASD Nest model at Katrinebjergskolen in Aarhus is investegated in this assignment and stands as an example of translating political stands to the educational field of practice. The experiences so far are very positive and there is a wish to carry on the methods to other schools. With the use of qualitative methods this assignment seek to investigate and understand progressive possibilities by analysing conflicts in the professional collaboration. The theoretical stand is based on viewing the field of educational practice as an unclean practice. By different stands the theory seeks to describe educational practice as, not only methods in form of different concepts to use, but as professionals using the methods and adapting them to practice.

Analytical findings show conflicts in determine who is allowed to say what and when working together as different professionals. The main findings centres around *perseverance* as a key value in the work and development related to the Danish ASD Nest model. Futhermore perseverance seems important in terms of developing the concept to other schools and creating written materials. Based on the analysis, an implication of the assignment finds that perseverance and symbolic work is a specific value in the field of educational-psychological practice.

# Indholdsfortegnelse

---

<b>1. Introduktion og redegørelse.....</b>	<b>3</b>
1.1 Specialets genstandsfelt og problemformulering .....	3
1.2 Specialets motivering.....	5
1.3 Specialets struktur .....	7
<b>2. Om Nest – fællesskaber for alle.....</b>	<b>8</b>
2.1 En tredje vej til inkluderende fællesskaber.....	8
2.2 Fundament og principper.....	8
2.3 Nest, den professionelle forståelse – tidligere undersøgelse.....	10
2.3.1 Resultater og fund .....	11
<b>3. PPR – krav og udfordringer i et praksisfelt under udvikling.....</b>	<b>12</b>
3.1 Krav og kompetencebehov .....	13
3.2 Opsamling.....	16
<b>4. En uren tilgang.....</b>	<b>16</b>
4.1 Introduktion til uren pædagogik .....	17
4.2 Hvorfor uren pædagogik som teoretisk tilgang? .....	18
4.3 Evidens og professionel dømmekraft.....	19
4.4 Normativitet, magt og værdier.....	24
4.5 Opsamling.....	25
<b>5. Videnskabsteori og metode.....</b>	<b>26</b>
5.1 Videnskabsteori.....	26
5.1.1 Den senmoderne pædagogiske psykologi .....	26
5.1.2 Socialkonstruktivismen .....	28
5.1.3 Opsamling.....	29
5.2 Metodeafsnit.....	29
5.2.1 Datakonstruktion .....	29
5.2.2 Kvalitativ metode .....	30
5.2.3 Fokusgruppeinterview .....	32
5.2.4 Interviewsituationen.....	34
5.2.5 Transskribering og anonymisering .....	35
5.2.6 Opsamling.....	36
<b>6. Analyse og diskussion .....</b>	<b>36</b>
6.1 Samarbejdet, mening og efterspørgsel .....	38
6.1.1. Opsamling.....	44
6.2. Vedholdenhed – hvorfor er det vigtigt at holde ved? .....	45
6.2.1. Opsamling.....	48
6.3 Lokale løsninger – er det en løsning? .....	48
6.3.1. Opsamling.....	52

<b>7. Afsluttende diskussion.....</b>	<b>53</b>
7.1 Professionel praksis .....	53
7.2 Rationalitet og legitimitet .....	55
7.3 Perspektiverende diskussion.....	56
<b>8. Konklusion .....</b>	<b>59</b>
<b>9. Litteraturliste .....</b>	<b>61</b>
<b>10. Referencer .....</b>	<b>63</b>

# 1. Introduktion og redegørelse

I dette kapitel vil specialets genstandsfelt og problemformulering blive beskrevet. Specialets emne introduceres, og der redegøres for centrale begreber, som anvendes i specialet. Efterfølgende uddybes genstandsfeltet, og hvordan undersøgelsen gribes an. I forlængelse heraf belyses den motivation, som ligger bag specialet.

## 1.1 Specialets genstandsfelt og problemformulering

*”Det skarpe ”professionelle blik” og evnen til at gøre sig de nødvendige iagttagelser, observationer, testresultater, samtaler etc. danner det typiske datagrundlag for en kompleks og helhedsorienteret vurdering af barnet.”* (Lyhn, 2018, p. 8)

Ovenstående citat er fra en af otte forskningsartikler udgivet af Kommunernes Landsforening (KL) i 2018 under overskriften *”Fremtidens Krav til PPR psykologer”*. Fremtidens krav til psykologer, der arbejder ved Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR), indskriver sig i en diskurs hvor nøgleordene for PPR-psykologernes opgaveløsninger er: *kompleks og helhedsorienteret*. Det er ikke bare nøgleord for de enkelte opgaver, men også for det organisatoriske arbejde. Der er særligt opmærksomhed på PPR-psykologers samarbejde med de øvrige fagprofessionelle i PPR og samarbejdet på inklusionsområdet i forhold til dagtilbud og skoler (p. 5).

Dette speciale undersøger nogle af de dynamikker, der spiller ind, når et pædagogisk koncept implementeres i praksis. Hvad lykkes, og er der eventuelle konsekvenser ved at arbejde med en ensrettet metode i et praksisfelt, der præges af forskellige interesser? PPR beskrives blandt andet af KL som værende under forandring, og selvom det ikke er en ny udtalelse, så tyder det på, at PPR forsat skal være forudseende og tage stor del i definitionen af egne arbejdsopgaver. Pædagogiske koncepter dukker op og implementeres ud fra forventninger om at strukturere, støtte og forbedre pædagogisk praksis. Der er i høj grad tale om eksterne krav til institutionerne, som skal gennemføres med øjeblikkelig gennemslagskraft (Rasmussen, 2004). Derudover forventes en klar ansvarsdeling samtidig med, at de pædagogiske ydelser skal kvalitetssikres og klare sig i konkurrencen med andre institutioner. Denne udvikling præger relationerne i institutionerne mellem ledelse og

medarbejdere, mellem medarbejderne indbyrdes og generelt mellem institution og omverden (ibid.). Dette er også områder, hvor PPR forventes at tage del i og bidrage med faglig viden og kompetencer.

I august 2016 blev de første såkaldte 'Nest-klasser' oprettet på Katrinebjergskolen i Aarhus. Nest er et pædagogisk koncept og stammer fra New York University i USA. Katrinebjergskolen i Aarhus var de første til at starte Nest-klasser med støtte fra Trygfondens Børneforskningscenter (2017) i 2016. Betegnelsen Nest-klasse skal forstås som den trygge rede, hvor fire børn med autisme spektrum forstyrrelse (AFS) undervises i en klasse med tolv jævnaldrene børn. Klassen undervises af to lærere. Trygheden opnås blandt andet ved, at der rammesættes en tydelig struktur i hverdagen, som støttes visuelt i klasselokalet. En overskrift for Nest-konceptet er "*En tredje vej til inkluderende fællesskaber*", og konceptet indskrives sig således ind i inklusionsdiskurs, som siden 1990'erne har præget den danske folkeskole. Inklusionsdiskursen er præget af modsætninger og dilemmaer omkring inklusions forståelser samt implementering af nye metoder. Dette har været medvirkende til faglig usikkerhed i arbejdet på skolerne og i den offentlige debat. (Kirkegaard, 2017, p. 11). Specialets relevans opstår i spektrummet mellem politik og praksis, nærmere bestemt mellem koncept og pædagogisk praksis. Dette leder frem til følgende problemformulering med Nest som eksempel ønsker jeg en undersøgelse af:

***Hvordan kan skoleudvikling ændre karakter i omsætningen fra koncept til pædagogisk praksis, herunder med særlig vægt på konflikter, der kan opstå i det professionelle samarbejde omkring skolen.***

Dette gøres ved at indkredse de professionelles erfaringer gennem interviews og den rationalitet, der ligger i disse erfaringer. Problemformuleringen er udarbejdet med henblik på at kortlægge PPR's arbejde med skoleudvikling ind i et projekt, hvor inklusion er formålet.

***Skoleudvikling*** ses i relation til pædagogisk psykologi om udvikling i de forskellige institutionelle sammenhænge, herunder den danske folkeskole. Med dette udgangspunkt arbejdes der med en bred definition og forståelse af, hvordan læring, trivsel og udvikling i institutionaliserede sammenhænge kan forstås. Denne brede forståelse ligger blandt andet i, at mennesker færdes i mange institutionelle

sammenhænge i løbet af deres hverdag og hele deres liv. Det er i denne udviklingskontekst PPR-psykologers arbejde vil blive anskuet.

**Konflikt** anvendes som begreb med henblik på at komme nærmere de professionelle rationaler om og diskussioner af, hvad der giver mening for dem i det professionelle samarbejde omkring skolen i forbindelse med implementeringen af et koncept. Hvilke udfordringer er der og hvad betyder det? Det antages, at konflikterne kan belyse, hvad det er for et professionelt blik, som en række diskurser og professionelle sætter centralt, i arbejdet med at udvikle pædagogisk praksis.

Specialet er bygget op omkring det pædagogisk psykologiske perspektiv på skoleudvikling og den dynamik, der er mellem det strukturelle, organisatoriske og individuelle niveau. Denne dynamik anskues ud fra *uren pædagogik*, der betegner *det praktiske og teoretiske arbejde med at drøfte pædagogikken i dens fulde kulturelle, historiske og sociale sammenhæng* (Rømer, Tanggaard og Brinkmann, 2017, p. 8). Uren pædagogik skal være med til at belyse den rationalitet, der ligger i PPR's erfaringer med omsætningen fra koncept til praksis. Således anvendes Nest-konceptet som et eksempel på perspektiver på PPR's arbejde med skoleudvikling. Dette gøres ved at analysere og diskutere de professionelle erfaringer og indkredse den rationalitet, der ligger i disse erfaringer.

## **1.2 Specialets motivering**

Pædagogisk psykologi er nærværende speciales overordnede undersøgelsesfelt. Det trækker på mange psykologiske aspekter og retninger som for eksempel kognitionspsykologi, udviklingspsykologi, socialpsykologi. Samtidig retter pædagogisk psykologi sig mod et praksisfelt, der består af forskellige pædagogiske sammenhænge. Den pædagogiske psykologi samler altså store dele af psykologien og retter sig mod bestemte praksissammenhænge. Netop denne kombination udgør motivationen for dette speciale. Derudover er det en motivation for mig, at der også arbejdes med en praksissammenhæng, som alle kan relatere til, da alle har været en del af en pædagogisk sammenhæng. Det er dermed vedkommende for alle, hvilket cementerer specialets brede relevans. Dette gør det endvidere til en ideologisk kamplads, da mange af de spørgsmål, der arbejdes med inden for pædagogisk psykologi, langt fra er entydige. Desuden ses det, hvordan spørgsmål om for eksempel folkeskolereformen og inklusion er debatterede emner, som der er mange

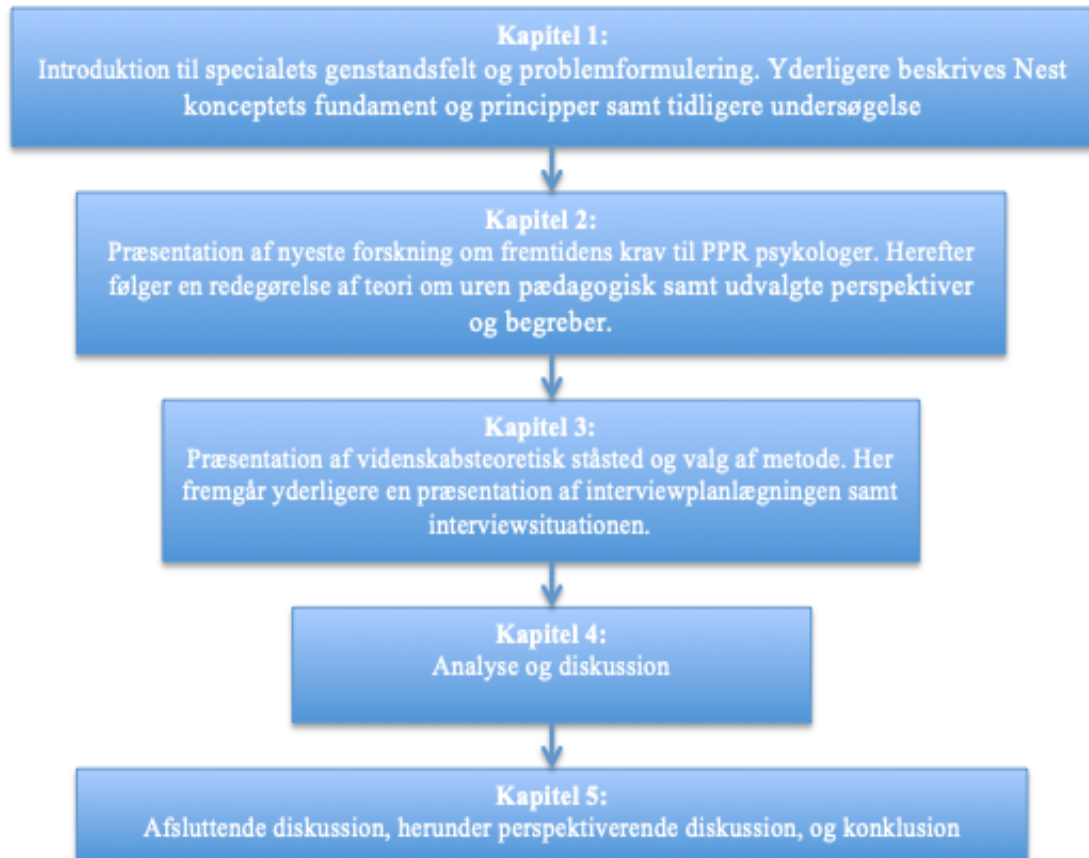
holdninger og meninger omkring. Det er derfor et ideologisk, men også et politisk felt, hvilket understreger specialets relevans yderligere.

På min psykologuddannelse på Aalborg Universitet har jeg oplevet en stor glæde ved at beskæftige mig med pædagogiske psykologiske temaer og emner på kandidatretningen Pædagogisk psykologi i socialt arbejde (PPSA). Her har været en god blanding af teori og praksis – b.l.a. i form af det, vi har kaldt mini-praktik og praktik. Jeg selv har været i praktik hos PPR i Rebild Kommune, hvilket har været en stor øjenåbner for mig på mange områder. Her har samarbejdet med andre faggrupper og de enkelte daginstitutioner og skoler været kilde til ny viden, som ikke erfares på universitetet. På uddannelsens 9. semester har jeg samarbejdet med PPR i Aarhus omkring evaluering af Nest-konceptet. Dette samarbejde har været præget af udfordringer, der har skubbet til mine forestillinger om, hvordan og hvad der medarbejdes i praksis. Aarhus Kommunes præsentation i Nest som en tredje vej til inklusion er interessant, men hvordan indskrives det sig i en generel skoleudvikling, og hvad skal PPR være gode til?



### 1.3 Specialets struktur

Foruden indledningen kan nærværende speciale inddeles i fem overordnede kapitler, hvilket illustreres i nedenstående figur, som jeg vil lade tale for sig selv:



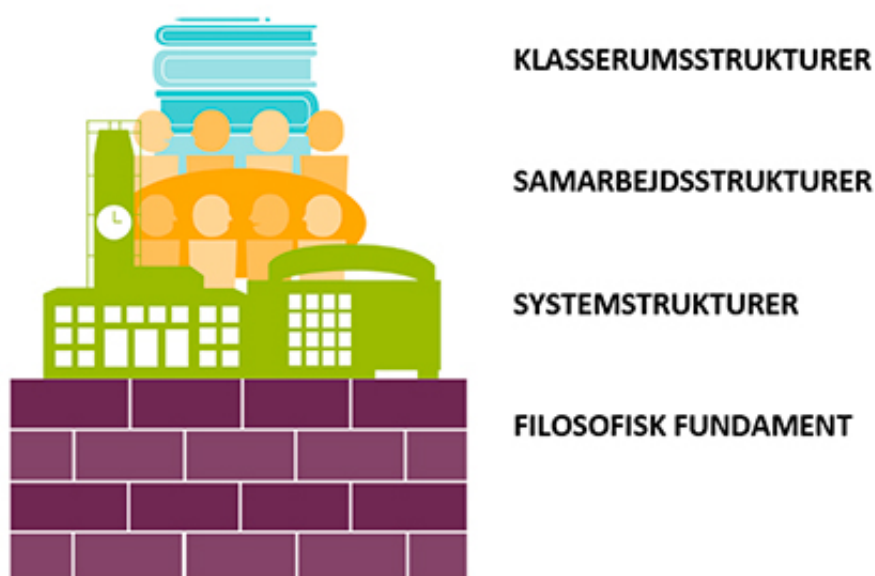
## 2. Om Nest – fællesskaber for alle

### 2.1 En tredje vej til inkluderende fællesskaber

Nest-konceptet er, som tidligere beskrevet, baseret på et amerikansk program, og for at anvende Nest som professionel forudsættes en systematisk træning i Nest-principperne (Nielsen, Andersen, Grove & Beuchert-Pedersen, 2017, p. 5). Følgende afsnit beskriver de centrale og formelle forhold, Nest-konceptet og anvendelsen i praksis. Herefter redegøres der kort for en tidligere kvalitativundersøgelse og projektopgave foretaget i forbindelse med evaluering af Nest-konceptet i Aarhus Kommune under overskriften ”Nest, den professionelle forståelse”. Foruden opgavens resultater fremlægges det, hvordan resultaterne har givet anledning til yderligere undersøgelse. Dette afsnit danner således et grundlag for at behandle Nest-konceptet, dets fundament og principper samt erfaringer fra tidligere undersøgelse.

### 2.2 Fundament og principper

I bogen om Nest-programmet i Danmark, beskrives motivationen for at arbejde med Nest-konceptet og dets organisering og struktur, som at der samarbejdes på alle niveauer ud fra samme ideologi. Denne ideologi kommer til udtryk i fire niveauer kaldet *Nest i en nøddeskal*, som er illustreret af projektets amerikanske grundlægger og udvikler Aaron Lanou (2017):



Figur 1. De fire niveauer for Nest. (<https://www.aarhus.dk/da/borger/familie-boern-ogunge/Skole/NEST/Laererne-og-paedagogerne.aspx>, oversat til dansk fra: Lanou & the ASD Nest Support Project, 2017)

Det filosofiske fundament indeholder en række værdier, der er grundlæggende for programmet. Det er herfra programmets struktur og praksis udspringer. Grundholdningen er, at ægte inklusion indebærer, at børnene anerkendes og oplever sig selv som fuldbyrdede bidragende medlemmer i klassen og skolefællesskabet. Her er der yderligere fokus på barnets styrkesider fremfor vanskeligheder og et trygt læringsmiljø (Grøhn, unpub: Lanou, 2017).

Andet niveau, systemstrukturer, bygger ovenpå og omhandler organisering og opbygning. Systemstrukturen omhandler den reducerede klassekvotient, 16 elever i alt, hvoraf fire af eleverne har autisme. Derudover er de professionelle uddannet i Nest-principperne (ibid.).

Samarbejdsstrukturen, det tredje niveau, er hvordan de professionelle omkring klassen fordeler sig. Det indebærer, at der er to lærere i klassen og jævnlige teammøder, hvor PPR og skolens ressourcepersoner deltager. Det kræver altså et stort professionelt samarbejde i Nest-programmet mellem de professionelle. De forskellige kompetencer bidrager til forståelse og refleksion, men også til konkrete interventioner i Nest-klasserne, hvor der også tages højde for den individuelle støtte til børn, der har det svært (ibid.).

Det sidste og fjerde niveau er klasserumsstrategierne. Dette niveau vedrører den bevidste indretning af klasselokalet og derved de visuelle støttesystemer. Denne del af programmet understøtter det formål, at det ikke er eleverne, der skal passe ind – det er snarere rammerne for undervisningen, der skal tilpasses eleverne. Dette støtter visuelle elementer op omkring, idet eleverne har redskaber til at se, hvor lang tid de for eksempel har til en opgave, eller hvem der har lov til at tale lige nu (Grøhn, unpub: Kromann, 2018, p. 46).

Organiseringen og strukturen for Nest menes at være til gavn for alle elever, selvom afsættet særligt er eleverne med AFS (Grøhn, unpub: Nielsen, Andersen, Grove & Beuchert-Pedersen, 2017, p. 4). Lærerne, eller pædagogerne, i Nest-klasserne på Katrinebjergskolen er alle uddannet i Nest-principperne og skal løbende uddannes, imens de underviser i klasserne. Samtidig skal de modtage kontinuerlig supervision og sparring ligesom resten af de professionelle omkring projektet. Ved starten af

projektet står både underviserne fra New York University, PPR og Specialpædagogik (PPRS) i Aarhus Kommune for supervisionen og sparringen, men det forventes, at PPRS efterhånden overtager dette og står for professionsudviklingen i løbet af projektperioden (ibid., p. 5). Helt konkret finder supervision og sparring med Nest-ledelsen, lærere og pædagoger blandt andet sted på ugentlige teammøder. Udover at være uddannet i principperne, er en vigtig pointe også, at de professionelle omkring Nest-klasserne også har en viden om, hvad det vil sige at have en autisme spektrum forstyrrelse. Børn med denne diagnose har blandt andet svært ved selvregulering, social forståelse og sensorisk sensitivitet. Dermed arbejdes der ud fra en forståelse af, at disse børn også tænker og lærer forskelligt fra andre børn (Grøhn, unpub: Bartram & Høegh, 2018, p. 27).

De første Nest-klasser på Katrinebjergskolen startede i august 2016, men de professionelle omkring det danske Nest-program startede deres uddannelse og kompetenceudvikling i efteråret 2015. Uddannelsesforløbet indebar blandt andet en uge New York for at modtage undervisning og besøge modelskolerne. Tilsvarende har underviserne fra New York besøgt Katrinebjergskolen, og der har været undervisningsforløb via Skype (Grøhn, unpub: Clasen, 2018, p. 17).

### **2.3 Nest, den professionelle forståelse – tidlige undersøgelse**

Mit 9. semester-projekt om Nest og den professionelle forståelse anså lærerne og pædagogernes professionelle oplevelser og refleksioner over egen praksis som en central kilde til at se på den professionelle udvikling ind i Nest-projektet (Grøhn, unpub). Undersøgelsens fokus og design blev udarbejdet i tæt samarbejde med PPR i Aarhus og min vejleder Lene Tanggaard, der fungerede som sparringspartner på evalueringen af Nest-konceptet. Informanterne var udvalgt af Katrinebjergskolens leder. Der er foretaget to semi-strukturerede interviews af cirka en times varighed med én lærer og én pædagog. Projektets fokus var rettet mod den pædagogiske tilgang med henblik på at kortlægge, hvilke praksisser der er vigtige for de professionelle i deres arbejde. Følgende problemformulering var rammen for undersøgelsen:

*Hvordan oplever lærerne og pædagogerne deres professionelle rolle i Nest, og på hvilke måder har det betydning for Nest som pædagogisk tilgang til inklusion i skolen?*

Projektets teoretiske grundlag tog afsæt i Schöns (2001) teori om den reflekterende praktikker. Ifølge Schön (2001) er det unikke ved den reflekterende praktikker, at de er i stand til at løse komplekse, unikke og sammensatte problemstillinger (pp. 116-119). Endvidere blev begrebet *professionel kapital* anvendt, som er udviklet af Hargreaves og Fullan (2016), hvor lærernes kompetencer anskues ud fra tre kapitalformer – menneskelig kapital, social kapital og beslutningskapital. Ydermere trak projektet på begreberne *uren pædagogik* og *professionel dømmekraft* med udgangspunkt i *uren pædagogik* (Rømer, Tanggaard og Brinkmann, 2017). Disse to begreber blev anvendt til at belyse, hvordan Nest som et pædagogisk koncept tilbyder en række værktøjer, hvis formål er at give de professionelle en faglig håndsrækning i deres arbejde.

Et centralt spørgsmål for den tidligere undersøgelse – men også for nærværende speciale – er, om der er en sikkerhed omkring, hvorvidt Nest-metoderne har en effekt? Når det gælder pædagogik, og dermed også undervisning eller vejledning, er deltagerne ikke objekter, men subjekter. Ifølge teorien om *uren pædagogik* er det praktikerne, der tager metoderne i hånden og anvender dem (ibid.). Der er altså ikke tale om, at metoden virker uden deres indblanding eller uanset, hvor de er. *Uren pædagogik* som tilgang vil desuden blive anvendt i dette speciale.

I arbejdet med undersøgelsens empiri og analyse deraf blev der anlagt forskellige kontekster af fortolkning, som Kvale (2014) beskriver det. Det vil sige, at informanternes udsagn blev analyseret ud fra forskellige vinkler – herunder centrale tematikker, hvad der karakteriserer udsagnet i form af gentagelser, ladede ord og lignende, og hvad der kan diskuteres mere alment.

### **2.3.1 Resultater og fund**

Nest udfordrer lærernes frihed til rammesætning og valg af metode. Det findes derfor relevant at forholde sig til, hvordan de professionelle forvalter og oplever metoderne og den tilgang, der praktiseres. Den grundlæggende antagelse for at undersøge dette er, at et koncept kan forhindre dømmekraft, men samtidig tilbyde et fagligt bidrag, der giver de professionelle en form for sikkerhed i deres arbejde.

De professionelle som har deltaget i interviewet oplever, at metoderne i Nest giver dem en struktur og sikkerhed i deres arbejde, blandt andet i det tætte samarbejde med deres kollegaer. De fremhæver, hvordan de oplever at være i kontrol i klasseværelset,

da alle omkring projektet følger samme metode og aftaler. Yderligere fortæller de professionelle, at de kan opleve problemstillinger, når de skal uden for et rum, der ikke er struktureret efter Nest principperne. En central observation i samtalerne er de professionelles loyalitet over for Nest metoderne. Begge informanter studser over spørgsmålet om, hvornår metoderne ikke lykkes. Deres reaktion og svar til dette spørgsmål bærer præg af, at de oplever, at det ikke ligger til metoderne i Nest, at tingene ikke lykkes. Deres samarbejde om at lave pædagogisk praksis, uanset om man er lærer eller pædagog kræver, at de overgiver sig til fælles valg og systematikker samt kigger på, hvorvidt det de gør, det virker. Deres udsagn giver anledning til refleksion omkring effekt, og om det er muligt at overføre Nest-metoderne til en almindelig hverdag? Der er altså et paradoks mellem det, at Nest tilbyder et fælles fokus og struktur, som de professionelle er rigtig glade for, og det at kunne bevare en dømmekraft samt refleksion over selve konceptet. Hvad er det alment virksomme, og hvad er Nest? Dette paradoks gør Nest-konceptet sårbart og det er relevant at se på, om der arbejdes og reflekteres for konceptets skyld og ikke omvendt.

Det er på baggrund af disse resultater og refleksioner at nærværende speciales grundlag er formet. Et ønske fra PPR efter undersøgelsen har været at undersøge de udfordringer, der har været i forbindelse med implementeringen af Nest-konceptet. Formålet med dette er at se nærmere på PPR's rolle i skoleudvikling, hvor det antages, at problematikker, uhensigtsmæssigheder og internt samarbejde kan være kilde til ny viden. Nest-projektet i Aarhus Kommune er i slutningen af den treårige projektperiode, og det antages derfor, at nye overvejelser kan bringes i spil. PPR i Aarhus ønsker at sprede Nest-konceptet og viden om Nest til resten af landet og ønsker beskrivelser af deres praksis til dette formål. Yderligere beskrivelse af herværende undersøgelses udformning og design beskrives i specialet metodeafsnit.

### **3. PPR – krav og udfordringer i et praksisfelt under udvikling**

Dette afsnit indeholder en beskrivelse af fremtidens krav til PPR psykologer ud fra forskning på området. Her anvendes det tidligere omtale teamhæfte fra KL, som suppleres af forskning fra Center for forskningsanalyse (CFA), Aarhus Universitet.

Dorte Nissens (2018) artikel med overskriften *psykologiske perspektiver og godt konsulent håndværk* fra KL's temahæfte fremhæves til at illustrere, hvilke vidensområder der er brug for, at psykologen bidrager med i en pædagogisk verden. Slutteligt inddrages professor i pædagogisk psykologi, Aalborg Universitet, Lene Tanggaards (2018) artikel fra hæftet, som netop også tager afsæt i Nest og Tanggaards funktion som sparringspartner på evalueringen af Nest-konceptet. Temahæftet og rapporten fra Center for forskningsanalyse, Aarhus Universitet, inddrages for at komme nærmere den kontekst, diskurser og diskussioner der er om PPR's rolle, herunder i forhold til skoleudvikling.

Med et individfokuseret perspektiv har tilgangen været, at se på hvad der kunne være på spil hos det enkelte barn. Der er en ny del af PPR-praksis i dag, hvor der i højere grad ses på, at det største forandringspotentiale i forhold til individet ligger i relationerne og den nærmeste kontekst (Lyhne, 2018, p. 7). Der vil med andre ord være et større forandringspotentiale forbundet med at intervenere i forhold til de professionelle, der omgiver barnet – i dette tilfælde lærer og pædagoger. Hvilke perspektiver har de i læringssituationen, og hvad er deres tilgang til konceptet? Der er forskellige bud og perspektiver på, hvordan der skal interveneres. Et andet perspektiv er institutionaliseringsprocessor – hvilken type institution og organisation er uddannelsessystemet? Hvilke rammer bliver sat op af uddannelsessystemet for læring? Den pædagogiske kontekst bliver bestemt organisatorisk og sætter bestemte rammer for, hvordan børn skal lære og udvikle sig. Det er et meget normativt perspektiv på, hvad udvikling og læring er.

### **3.1 Krav og kompetencebehov**

Som fremlagt i indledningen udgav KL i 2018 et temahæfte med otte forskningsartikler om fremtidens krav til PPR-psykologer. I marts 2018 blev der også udgivet en kortlægning af kompetencebehov i PPR i danske kommuner udarbejdet af Center for forskningsanalyse (CFA), Aarhus Universitet. Denne kortlægning peger blandt andet på, at de arbejdsopgaver og problemstillinger, som varetages af PPR i dag, ikke længere på hensigtsmæssigvis kan forstås ud fra ét fagligt perspektiv eller én bestemt faggruppe alene. Kortlægningen tegner med andre ord et billede af, at PPR's arbejde er meget komplekst og i sådan et omfang, at PPR er nød til at arbejde flerfagligt i samarbejdet med skoler og dagtilbud, men også andre

forvaltningsenheder. Ydermere fremhæver kortlægningen, at et tæt samarbejde mellem forskellige faggrupper som psykologer og pædagogiske konsulenter er af afgørende betydning (Nielsen og Graversen, 2018, pp. 3-4).

Nissen (2018) bidrager i temahæftet fra KL med en artikel om "*Psykologiske perspektiver og godt konsulenthåndværk*". Denne artikel fremhæver, ligesom de resterende artikler, at pædagogisk psykologi danner grundlag for PPR's arbejde (pp. 52-53). Som Nissen beskriver, bør PPR's psykologen ikke blive suget ind i den pædagogiske verden, men forsat holde forbindelsen til sin psykologiske faglighed. Dette gøres ved hverken at være intern eller ekstern, men ved at holde spændet mellem de to positioner ved lige (ibid.) Ses der nærmere på de konkrete behov for kompetencer, peger rapporten fra CFA blandt andet på, at PPR-medarbejdere skal have stærke analytiske kompetencer. Disse kompetencer gør det muligt for PPR-medarbejdere at foretage en teoretisk funderet og forskningsbaseret analyse. Stærke analytiske kompetencer ses som nye og skærpede krav til opgaveløsningen (ibid. p. 25). De skærpede krav nødvendiggør en tæt dialog på tværs af faggrupper blandt de professionelle, men stiller også nye krav til ny type viden. Et eksempel på det handler om, hvordan undervisningen kan organiseres og udføres fra et inklusionsperspektiv, så flest mulige børn inkluderes i klassens fællesskaber. Der er altså et behov for, at en PPR-medarbejder skal arbejde praksisnært i klasserummet og blandt børnegrupperne, men også have viden om læringsprocesser, læringsfællesskaber og læsevanskeligheder. Yderligere ligger der en vigtig opgave i at fungere som sparringspartner for professionelle på skolerne eller i daginstitutionerne. Som sparringspartner ligger der ligeledes en opgave i at kunne og skulle facilitere tværfagligt samarbejde og bidrage ved individuelle eller organisatoriske udviklingsprocesser. Opgaverne er samlet set blevet mangfoldige, tværgående, kompetencetunge, og det kalder på både forskellige, men også stærke pædagogisk psykologiske kompetencer og viden (ibid. pp. 12-13). Der kan stilles spørgsmål ved, hvilken betydning ovenstående har for andre professionelle samarbejdspartnere som eksempelvis lærer og pædagoger. Som Nissen (2018) beskriver, er der særligt to vidensområder psykologer erhverver sig gennem uddannelsen, som er centrale og brugbare. Det ene vidensområde er socialpsykologi. Sociale processer i børns fællesskaber kan være svære for de skoleprofessionelle at følge med at alt det, der sker i børnenes samspil og hverdag. Men det er netop de



skoleprofessionelles måder at rammesætte og måden, hvorpå de taler børnenes samspil, der har afgørende betydning (Nissen: Rabøl Hansen, 2013, p. 54). I denne sammenhæng bliver det en vigtig opgave for PPR-psykologen sammen med lærerne og pædagogerne at interessere sig for dynamikkerne i børnegruppen. Herved bringes socialpsykologiske aspekter ind i arbejdet. Disse aspekter har både betydning i det forbyggende, foregribende og direkte intervenserende arbejde, hvor PPR-psykologen faciliterer fælles overvejelser omkring, hvilke dynamikker der er på spil og evt. effekter af en intervention (Nissen, 2018: Kaplan Jørgensen, 2016, p. 54). Det andet vidensområde er udviklingspsykologien. Her er opmærksomheden på barnet, de andre børn og udviklingsopgaven. *Det er vigtigt ikke at overse børnenes sociale fællesskaber og deres betydning for børnenes muligheder for at udvikle sig* (Nissen, p. 54). Her ligger der en opgave for PPR-psykologen i at interessere sig for, hvad barnet prøver at gøre, hvad der driver barnet i dets handlinger, og ikke mindst hvad der er relevant i barnets egen optik. Dette bidrager med konkrete perspektiver på opgaver, som PPR-psykologer forventes at beskæftige sig med. CFA-rapporten kan også belyse, hvad der karakteriserer PPR som praksisfelt. Som tidligere beskrevet er PPR et felt under udvikling. CFA-rapporten peger på, at PPR har fået flere og mere komplekse opgaver samtidig med, at der har været en del politiske reformer, der har haft betydning for feltet, som for eksempel skolereformen og inklusionsloven i 2012. Dette har givet ændringer i arbejdsopgaver, der er gået fra pædagogisk psykologisk udredning til et konsultativt fokus i samarbejdet med dagtilbud og skole. Her er der mere fokus på forebyggelse, og der er i det hele taget kommet flere komplekse og tværgående opgaver. Ikke mindst har der været en del politisk debat om hvilke opgaver PPR skal løfte, og om PPR gør det godt nok (ibid. p. 19). PPR har også været udsat for kontinuerlig omorganisering på grund af decentralstyring af området. Dette muliggør, at kommunerne kan omlægge organiseringen af området efter skiftende vurderinger af, hvordan den enkelte kommune synes, at PPR-funktionen fungerer. Det betyder at PPR-medarbejdere kan opleve at flytte lokaler, kollegaer og opgavesammensætning med jævne mellemrum. Tilmed er det meget forskelligt, hvordan PPR-funktionen er organiseret i de forskellige kommuner. Nogle kommuner har psykologer og talehøre-konsulenter ansat, mens der samarbejdes med andre faggrupper i andre afdelinger. Nogle har flerfagligt sammensatte teams under samme tag. Nogle har faggruppe-inddelte afsnit, nogle har områdeinddelte afsnit, hvor flerfaglige teams dækker forskellige geografiske områder, mens andre har inddelt det

efter opgaveområde som for eksempel dagtilbud og skole. Med andre ord kan det være meget forskelligt, hvad et PPR-kontor hedder rundt om i landet. Det giver en stor diversitet i forhold til at beskrive det, som PPR er samlet om, fordi det i virkeligheden ser meget forskelligt ud, når der ses nærmere på de forskellige kommuner. Dette tegner yderligere et billede af, at PPR er et felt, der er udspændt mellem mange forskellige samfundsmæssige krav og betingelser, forskellige problemforståelse og organiseringsformer.

### **3.2 Opsamling**

Indenfor PPR-praksis er der sket en bevægelse fra at anskue børn ud fra et individfokuseret perspektiv, til at se på, at det største forandringspotentialer i forhold til individet ligger i relationerne og den nærmeste kontekst. Det giver ændringer i arbejdsopgaver der beskrives som mangfoldige, tværgående, kompetencetunge. Alt dette kalder på både forskellige, men også stærke pædagogisk psykologiske kompetencer og viden. For nærværende speciale relatere det sig til PPR's rolle i relation til det professionelle samarbejde omkring skolen.

## **4. En uren tilgang**

Dette speciale henter sit teoretiske ståsted fra antologien om *uren pædagogik*. Uren pædagogik defineres af Rømer, Tanggaard og Brinkmann (2017) som en tilgang der overordnet betegner *det praktiske og teoretiske arbejde med at drøfte pædagogikken i dens fuld kulturelle, historiske og sociale sammenhæng* (p. 8). Med afsæt heri opnås en indsigt i et problemfelt og de resultater, forskere er nået frem til. Denne teoretiske tilgang er valgt, da den netop trækker på dynamikkerne i overgangen fra politik til praksis, men ud fra forskellige tilgange. Ambitionen for uren pædagogik har fra den første bog været, at fremhæve temaer og begreber til bevare et sprog der kan beskrive praksis som ikke lader sig reducere til en specifik metode (ibid. p. 10). Begrebet *dynamikker* anvendes for det der så at sige sker i oversættelsen fra politik til pædagogisk praksis. Hvad er det for elementer der gør denne oversættelse til uren pædagogik? Uren pædagogik udpeger forhold, som er særligt interessante for det pædagogiske felt. Uren pædagogik er ikke en manual for, hvad rigtigt eller god pædagogisk praksis er. Det giver i stedet perspektiver på, hvordan fænomener, metoder osv. altid fortolkes og skal give meningen i konkrete sammenhænge. Dynamikker gør praksis uren, og der ses i nærværende speciale nærmere på, hvilke

implikationer det kan have for PPR's arbejde, og hvordan det kan give nye perspektiver på skoleudvikling.

Først redegøres der for den urene tilgang generelt, hvor Tanggaards analyse af praksisnær dømmekraft fremhæves som særligt relevant da det, som tidligere beskrevet (jf. afsnit xx, s. xx), er efterspurgt og stilles som et krav til PPR. Efterfølgende fremhæves Gert J.J. Biestas (2014) – som er professor i pædagogiske filosofi ved Université du Luxembourg – bidrag til antologien med overskriften: *Når "hvad der virker", stadigvæk ikke virker: fra evidensbaseret undervisning til værdibaseret undervisning*. Kapitlet er en dansk oversættelse af Biestas "*Why "what works" still won't work: from evidence-based education to value-based education*", der blev publiceret i *Studies in Philosophy and education*, 29(5), 491-503 i 2010, som en uddybning af Biestas artikel "*Why "what works" won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research*" fra *Educational Theory* 57(1), 1-22, 2007 (Rømer, Tanggaard og Brinkmann, 2014). Biesta kritiserer anvendelsen af evidens, og hvordan det legitimerer en bestemt form for viden og promoverer en bestemt måde at forstå, hvad uddannelse er, hvordan det virker, og hvad det er til for. Efterfølgende inddrages Rømer (2014) som et bud på en filosofisk tilgang til spørgsmål om at se på uddannelse, og hvordan erkendelserne heraf påvirker det pædagogiske felt.

#### **4.1 Introduktion til uren pædagogik**

Ifølge den urene pædagogiske tilgang, er pædagogikken virksom i kraft af de mennesker, der fortolker metoder og teori, sådan som lærer og pædagoger for eksempel gør i deres daglige arbejde (Rømer, Tanggaard og Brinkmann, 2017, p. 8). Her møder de professionelle en hverdag, hvor børn, forældre og kollegaer responderer på forskellige måder. Det er sådanne nuancer, der er med til at gøre pædagogikken uren. Det er med andre ord ikke muligt at praktisere pædagogik rent. Pædagogik er uren, fordi den ikke virker rent. Det ser vi fx med Nest-konceptet og andre pædagogiske koncepter, hvor der indføres metoder og regler for, hvordan undervisningen struktureres og praktiseres. I tilfældet med Nest implementeres det som en pædagogisk tilgang, der skal give de skoleprofessionelle en hånds-rækning i arbejdet med inklusion. Dette kan ses som et svar på en afmagtsdiskurs, der kan siges at være på spil i forhold til inklusion. Medierne kan antages at have en stor

indflydelse på, at der generelt er et indtryk af, at inklusion er en dødsejler. Medierne tegner med overskrifter som *”Et stigende antal inklusionsbørn kommer ikke i skole”* (Berlingske, 2016) og *”Inklusionsbørn har alt fra læsevanskeligheder til autisme”* (Politikken, 2018) osv. et billede af, at inklusion nærmest er umuligt at realisere, da det både er en umulig opgave at løse for lærerne, mens det også er et overgreb på de børn, som bliver inkluderet. Det er en anvendt retorik, at der tales om ”inklusionsbørn” eller ”inklusionselever” med en reference til de elever, som antages at være udfordret af at være en del af fællesskabet. Det bliver også problematiseret, idet det individualiserer hele inklusionsspørgsmålet og gør det til de inkluderede børns anliggende at blive inkluderet i klassen. Denne tendens diskuteres yderligere i nærværende speciales afsluttende diskussionsafsnit (afsnit 5). Inklusion drejer sig også om at få skoler og skoleklasser med en stor mangfoldighed til at fungere i et velfungerende læringsmiljø sammen. Det er samtidig også den helt store udfordring i forhold til undervisningsdifferencering, men det handler ikke udelukkende om at få de svage med. Marginalisering eller eksklusion foregår på alle niveauer i folkeskolen, og er ikke kun et tema for børn med diagnoser. I lyset af denne afmagtsdiskurs kan Nest anses som et svar på kravet om inklusion til uddannelsessystemet.

#### **4.2 Hvorfor uren pædagogik som teoretisk tilgang?**

I dette speciale udgør anvendelsen af Nest-konceptet i Aarhus Kommune et eksempel på, hvordan omsætningen fra koncept til pædagogisk praksis kan give nye perspektiver på skoleudvikling. I lyset af at Nest nærmer sig afslutningen på en 3-årig projektperiode, handler det for PPR om at få konceptet til at overleve via spredning og i forlængelse heraf implementering. Udover en viden om selve Nest-konceptet og metoderne, er det væsentligt at belyse, hvordan teori – i dette tilfælde uren pædagogik som afsæt – kan anvendes i evaluerings- og erfaringsøjemed – og hvorfor særligt dette teoretiske ståsted anvendes i nærværende speciale. Uren pædagogik problematiserer den konstante ambition om at forøge effektiviteten af de interaktioner, der udgør den pædagogiske grundsubstans (Rømer, Tanggaard og Brinkmann, 2011, p. 7). Så når skoler vælger at arbejde med koncepter, som det er tilfældet med Nest, hvor fortællingen bliver, at de holder fast i metoderne i deres daglige praksis, er det, ifølge uren pædagogik, kun en del af, hvad der egentlig foregår i praksis. Når pædagogik anskues uren, er det netop praktikkerne, der tager

metoderne i hånden og gør noget med dem. Der er ikke tale om, at metoden virker, uden de professionelles og pædagogernes indblanding. Idet Nest er i slutningen af sin prøveperiode og skal ud at leve, er det derfor særligt relevant at anvende uren pædagogik som teoretisk afsæt, idet teorien netop belyser de konflikter og udfordringer, der opstår i omsætningen fra teori til praksis. Det antages, at der for nærværende undersøgelse er viden at hente i de erfaringer PPR har gjort sig i implementeringen af Nest, her med særligt fokus på konflikter. Det er med andre ord lige så interessant – hvis ikke mere – at kortlægge, hvori konflikterne og udfordringerne opstår, da det særligt er de erfaringer, der kan bidrage til, at Nest kan udvikle sig og for alvor slå rødder som anvendt metode i skolerne. Erfaringsbegrebet ud fra et uren pædagogisk synspunkt er uren i den forstand, at det ikke kan renses for konkrete mennesker relationer og praksisser (ibid., p. 10). I forhold til nærværende speciales ønske om at undersøge nye perspektiver på skoleudvikling, er ambitionen således, at stille urene spørgsmål – dvs. spørgsmål, som belyser komplekse sammenhænge, værdier og mål frem for teknikker og midler.

### **4.3 Evidens og professionel dømmekraft**

Følgende afsnit ser nærmere på anvendte tilgange og begreber inden for uren pædagogik. Her fremhæves og argumenteres der for, hvordan evidens og professionel dømmekraft kan anses som to modsatrettede begreber eller tendenser, der også dækker over tilgange til professionel praksis. Et nøgleord i denne sammenhæng er yderligere *normativitet*. Pædagogik er per definition normativ, da den altid bygger normer for, hvad der er værd at kunne, og hvad der er værd at være (Rømer, Tanggaard og Brinkmann, 2011, p. 4). Normativitet præger altså det pædagogiske felt – men som Rømer (2014) senere argumentere for, at feltet har mistet.

Flere af bidragsyderne til antologierne om uren pædagogik belyser en tendens, hvor evidens har stor betydning for implementering af ”rene” pædagogiske koncepter. Den første bog med titlen *Uren pædagogik* forsøgte netop at komme med et kritisk standpunkt i forhold til de senere års indførelse af pædagogiske koncepter og deres lette udsagn, der skulle ”redde” lærere eller elever (Tanggaard, 2014). Det problematiske ved at tænke pædagogik som ren er, at deltagerne anses som objekter og ikke de subjekter, de er. Det er med andre ord ikke objekter, der mekanisk følger undervisning og vejledning, men bidragsydere i kraft af deres subjektivitet med

nuancer, der gør praksis uren. I det pædagogiske arbejde er der en genstand eller en opgave, der skal løses, men hvordan den løses foregår ikke som en mekanisk proces, der enten virker eller ikke virker. Det afgørende er, *hvordan* noget læres, når subjekterne er koncentreret om *genstanden* for læring (Tanggaard & Brinkmann, 2011, p. 18). I forhold til et professionelt virke beskriver teoretikere som Schön (1987), hvordan det kræver en åbenhed over for kritik, men også ydmyghed, villighed til at lære og integritet. Her spiller et begreb om professionel dømmekraft ind – et begreb, der anvendes af flere af de forskere, der bidrager til antologien om uren pædagogik. Med reference til Schön har de professionelle en faglig viden i praksis. Denne viden giver mulighed og anledning til refleksion i handling, der også kan beskrives som en praksisnær dømmekraft (Tangaard, 2014, p. 25). Praksisnærhed er som tidligere beskrevet noget, der efterspørges af PPR i forhold til det daglige arbejde på skolerne. Et andet fremhævet krav, eller kendetegn ved PPR's opgaver, er kompleksitet. Nest-konceptet indskriver sig i en diskurs omkring evidensbaseret eller oplyst praksis i skolen. Dette emne behandler Biesta (2014) under titlen *Når "hvad der virker", stadigvæk ikke virker: fra evidensbaseret undervisning til værdibaseret undervisning*.

Evidensbaseret praksis er en tendens, der udbredt inden for en række professionelle domæner. Biesta beskæftiger sig især med undervisning og professionel praksis. Han mener, at der sket et skift fra en bred forståelse af uddannelse med fokus på mennesker, deres eksistens og deres meningsfulde betydning i et demokratisksamfund mod et begrænset syn på uddannelse hvad angår effektivitet og konkurrence. Denne ændring er ifølge Biesta bekymrende, og et af de spørgsmål, der opstår i denne sammenhæng, er, hvilken rolle evidens bør spille for professionel handlen? Biesta udtrykker en skepsis over for de forventninger, som beslutningstagere har til, hvad evidens kan og bør betyde i relation til professionelle praksisser. I forhold til politiske spørgsmål om uddannelse, bliver det relevant at se på, hvilke spørgsmål der så at sige tæller, og hvad god uddannelse er? Undervisning og underviserne er ofte genstand for, hvad den gode undervisning er, og hvordan et system skabes, hvor underviserne stadig må tænke, dømme og agere. Én ting er at tale om dømmekraft i undervisningen, noget andet er, hvorvidt der er plads i skolen til, at underviserne kan foretage og agere ud fra denne dømmekraft? Biesta taler for en værdibaseret undervisning som et alternativ til evidensbaseret praksis. Dermed

ikke sagt, at *evidens overhovedet ikke spiller nogen rolle for værdibaseret undervisning, men snarere, at evidensens rolle er underordnet de værdier, der konstituerer praksisser såsom uddannelsesmæssige praksisser* (p. 40). Det er således ikke evidens i sig selv, der er et problem, men det er et problem, hvis målingen står i stedet for menneskelige vurderinger. Biesta fokuserer på tre aspekter i sin analyse. Det første aspekt er epistemologi, hvor han skelner mellem *repræsentationelle* og *transaktionelle* epistemologier. I spørgsmålet om hvordan og hvilken rolle evidens bør spille, følger også spørgsmålet om, hvordan ”sandhed” bør forstås i denne sammenhæng. Ifølge Biesta har der ikke været et stort fokus på de epistemologiske dimensioner af evidensbaseret praksis, hvilket giver diskussionen indtryk af, at argumentet for evidensbaserede praksisser sætter sin lid til en repræsentationel epistemologi, *hvor sand viden betragtes som en præcis repræsentation af, hvordan ”ting” er i ”verden”* (p. 43). Biesta analyserer dette som et praktisk problem – det er med andre ord ikke lykkedes at sammenfatte al forskning, ressourcer osv. til at sige noget om, hvad der udgør undervisningens og uddannelsens virkelighed. Hvis det lykkes, vil det dog på et tidspunkt skabe en fuldstændig evidensbase for uddannelsesmæssig praksis. Dette vil i øvrigt gælde et hvert andet praksisfelt (ibid.). I modsætning til dette opstiller Biesta det, han kalder for *transaktionel epistemologi*. Her betragtes det at eksperimenterere ikke længere som en *fordrejning af virkeligheden*, men som *et uundværligt element i den måde vi opnår viden om virkeligheden på* (p. 44). Viden omhandler den funktion interventionerne har. Viden er hverken subjektiv eller objektiv, og mennesker er involveret i skabelsen af viden, men den kan ikke siges at være frembragt af vores bevidstheder. I en transaktionel epistemologi er det ikke muligt at opnå fuldstændig viden om virkeligheden. Biesta baserer denne analyse på John Deweys perspektiv på, hvad viden er, og hvordan den kan opnås. Dewey mener, ifølge Biesta, at den eksperimentelle tilgang skal tages alvorligt og opgives den såkaldte *tilskuer-erkendelsesteoretiske* tilgang (p. 46). Her arbejder Dewey med andre metaforer for, hvad viden er, og han går væk fra en systemisk forståelse til en forståelse af viden om *forhold* mellem handlinger og konsekvenser. Mennesker er med andre ord deltagere frem for iagttagere i et univers, der udvikler sig (ibid.). Den repræsentationelle epistemologi kan hjælpe til at sige noget om, hvad der har virket tidligere, men ikke nødvendigvis noget, hvorvidt det også vil virke i fremtiden. I tråd med Deweys tilgang kan evidens således ikke danne grundlag for regler og lignende for praksis. Dette betegner Biesta som

*vidensunderskud*. Med denne betegnelse indikerer Biesta, at der altid, strukturelt set, vil være en kløft mellem den viden, mennesker har, og de situationer, de agerer i (ibid.). I forhold til nærværende speciale antages det, at den viden de professionelle har ved hjælp af Nest-konceptet er ladet med værdier, herunder også politiske værdier. Den er så at sige ikke værdineutral, men forbundet til handling i praksis.

Det andet aspekt i Biestas analyse er kompleksitetens betydning for skolen som institution i tråd med uren pædagogik. I diskussionen om evidensbaseret praksis handler det, ifølge Biesta, ikke kun om, hvorvidt det er muligt at besidde fuldstændig viden om forholdet mellem interventioner og deres virkninger – forholdene i sig selv er også vigtige at have for øje. Hvordan virker interventioner? Og i lyset af dette speciales problemformulering er spørgsmålet, hvorvidt der etableres sammenhænge mellem handlinger og virkninger, når der er tale om implementeringen af et pædagogisk koncept? Biesta analyserer ontologien om uddannelsessystemet ud fra kausalitet og kompleksitet. Pædagogik kan, som tidligere beskrevet, ikke ses som et lukket system, hvor årsagerne under optimale omstændigheder vil generere virkningerne. I en uren optik skal det ses som åbne systemer, hvor der sker en interaktion med omgivelserne. Det er ifølge Biesta systemteorien, der så at sige bidrager med et sprog, som er nyttigt i en snak om ”hvad der virker”. Men det bidrager i virkeligheden også til en mekanisk ontologi, der rent faktisk er undtagelsen og ikke normen for den menneskelige interaktions domæne. Biesta kalder dette for den evidensbaserede praksis’ *effektivitetsunderskud* eller *virkningsunderskud* (p. 47). På baggrund af dette effektivitetsunderskud spekuleres der over, om *der overhovedet opnås noget indenfor domænet for professionel handlen og i det sociale domæne mere generelt* (p. 47-48). I denne sammenhæng præsenterer Biesta fænomenet *kompleksitetsreduktion*, som kan siges at finde sted på flere niveauer. Der forsøges med andre ord at reducere i handlemuligheder, således at tingene forgår hurtigere og gnidningsfrit. I skolen ses det helt konkret blandt andet ved at inddele eleverne efter alder, med de samme evner eller samme resultater og give dem samme undervisning. Et komplekst og åbent system ender med at lukke sig. Det kan med andre ord ses som et forsøg på at skabe en form for orden, der også skaber handlinger og konsekvenser, som er forudsigelige (ibid.). Dette er ifølge Biesta ikke naturligt forekommende fænomener, men sociale konstruktioner. Hermed siges der ikke noget om, hvorvidt det er gode eller dårlige handlinger eller



konsekvenser, men det afhænger af det enkelte tilfælde. En vigtig pointe her er dog, at *et hvert forsøg på at reducere antallet af tilgængelige handlemuligheder for "elementerne" i et system handler om udøvelsen af magt, bør kompleksitetsreduktionen derfor forstås som en politik handling* (p. 49). En problemstilling, som Biesta ikke beskæftiger sig yderligere med, er hvorvidt et forsøg på at reducere kompleksitet samtidig øger kompleksiteten? I forhold til kompleksitetsreduktion i praksis stiller Biesta spørgsmålstejn ved, hvorvidt en fremlagt påstand om at fremskridt inden for medicin, landbrug og andre felter er resultatet af *praktiserendes accept af evidens som grundlag for praksis* (Slavin, 2002, if. Biesta, 2014, p. 49).

Ovenstående leder videre til Biestas tredje aspekt og diskussionens *praksisdimension*. Giver det mening at overføre evidensbaseret viden til pædagogisk praksis, og kan det hævdes at være baseret på viden? Og hvordan skal udbredelsen af evidensbaseret praksis forstås som udtryk for anvendelsen af videnskabelig viden (p. 42)? Kompleksitetsreduktion og forståelsen af hvordan det virker inden for pædagogiske sammenhænge, er med til at udfordre den påstand, som fremlægges i citatet ovenfor. Kan fremskridt inden for medicin, landbrug osv. anses ud fra et resultat af videnskabelig viden? Til at diskutere dette henter Biesta teori fra Latour (1983), som beskæftiger sig, med hvordan videnskabelig viden har haft betydning for den moderne videnskabs teknologiske succes (p. 49). Ifølge Latour har den moderne verden forandret sig som følge af moderne videnskab, fordi den har transformeret sig således, at *den lever op til de laboratoriebetingelser, hvorunder ting kan fungere og virke og være sande* (ibid.). Dette kalder Latour for *metrologi*, og det kan ifølge Biesta forstås som *en proces, hvor der skabes "start- og landingsbaner" for kendsgerninger og maskiner* (ibid.). Her skal videnskabelige kendsgerninger så at sige kunne rejse uden nogen form for anstrengelse. Denne tendens ses især inden for medicin, hvor et hospital er en "mellestation" mellem laboratoriet og den virkelige verden, som gør, at videnskabelig viden og teknologi kan virke. Det er så at sige et komplekst netværk af mennesker, interesser, penge osv., der gør det mudret at forstå feltet anderledes. Dette betegner Biesta som den evidensbaserede praksis' *anvendelsesunderskud*. Biesta fremhæver således, at der overses vigtige aspekter af, hvad der gør anvendelsen af videnskabelig viden mulig, og måske endda en ideologi, der gør inkorporeringen af praksisser i bestemte netværk usynlig (p. 52).

#### 4.4 Normativitet, magt og værdier

Følgende afsnit samler Biestas analyse og diskussion ved at tale yderligere om normativitet, magt samt værdier og disse begrebers betydning i pædagogisk praksis. Her inddrages Thomas A. Rømers mere filosofiske bidrag til den urene tilgang til pædagogisk praksis og særligt normativitetens betydning for det pædagogiske felt.

Biesta har med sin analyse og diskussion af forestillingen om evidensbaseret praksis identificeret tre underskud – 1) vidensunderskud, dvs. at viden kun kan sige noget om, hvad der tidligere har virket, og dermed kan der ikke være sikkerhed om forholdet mellem handlinger og konsekvenser. 2) Effektivitetsunderskud eller virkningsunderskud. Med det menes, at for de fleste sociale interaktioner gælder det, at processer virker som åbne, rekursive systemer. Derfor kan der ikke være tale om, at kausalitet er determinerende. 3) Anvendelsesunderskud, dvs. forestillingen om, at anvendelsen af videnskabelig viden gør det arbejde, der udføres for at omdanne praksisser, således at det kan begynde at virke usynligt (Biesta, 2014, p. 52). Med en yderligere anvendelse af betegnelsen kompleksitetsreduktion illustrerer Biesta, hvordan dette stiller spørgsmål ved hvilken magt, der ligger i at reducere handlemuligheder, og hvem der har magt til at reducere handlemuligheder for hvem. Som Biesta har analyseret og diskuteret sig frem til, har en tilgang til praksis som evidensbaseret ikke mulighed for at give en reel retning i det pædagogiske arbejde. Undervisning er ifølge Biesta en teleologisk praksis – det vil sige, at der i undervisning altid er tale om et mål eller en retning. Når undervisning bliver påvirket politisk gennem et ideal om evidensbaseret praksis, giver det ikke praksis en retning at arbejde med. Derfor er det værdierne, der kommer først, når der er tale om uddannelse (ibid.).

Rømer (2014) fremhæver også Biestas tilgang til ”hvad der virker” i hans bidrag til antologien om uren pædagogik. Rømer anlægger dog en filosofisk vinkel på, hvad uddannelse er, og hvad det er i sig selv. Rømer gør op med forestillingen om, at uddannelse er en ting. Uddannelse skal, ifølge Rømer, ses som en strålering af vekselvirkende, urene og uvante begreber som fx vaner, dømmekraft, mod, kærlighed osv. Rømer argumenterer for, at der inden for pædagogik er foretaget det, han beskriver som smalle læsninger af Immanuel Kant og hans filosofi om erkendelse. Centralt gælder det, at der er en tiltagende glemsel af betydningen af

ting. Der fastholdes derimod en tilgang til videnskab, hvor der skelnes mellem det, der kan erkendes, og det der ikke kan. Altså glemmes betydningen af tingen i sig selv, som den fremstår uafhængigt af menneskers erkendelse af den (p. 238). Rømer mener, ligesom Biesta (2014) og Tanggaard (2014), at systemteorien har haft en stor indflydelse på, hvordan der tales om uddannelsessystemet i dag. Her mener Rømer yderligere, at det har bevirket, at spørgsmål om moralske værdier og det retfærdige er væk. Det skaber det, Rømer beskriver som ”flade værdier”, så moralen blot er blevet *en social koordinering, og systemteorien gør en dyd ud af at skrive normativitet helt ud af pædagogik og videnskab* (p. 244). For at komme nærmere hvad skolen er for en ting, anvender Rømer filosofen Martin Heidegger til at illustrere, at teknologier ikke kan anvendes til at komme nærmere, hvad fx uddannelse er for en ting. Rømer ender derfor alligevel ender med at objektivere uddannelse. Som tidligere beskrevet har den urene pædagogiske forskningstradition en position, der ikke forholder sig til uddannelse som objekt. Uddannelse kan ikke adskilles fra den kropslige oplevelse, fordi der foregår masse fortolkningsprocessor hos dem, der deltager. Interventionen i pædagogik er anderledes, end hvis subjektet blot skulle sluge en pille for at løse problemet – og derfor virker metoderne ikke rent, da de bliver fortolket i en social proces. (Tanggaard, 2014, p. 23-24). De professionelle, der arbejder med præ-definerede pædagogiske koncepter som Nest, har lært og er blevet undervist i metoderne, men det er gennem egen erfaring og praksis, at metoderne fortolkes. Det kan være, det svarer til metoderne, men det kan også være, at de professionelle gør noget, der er helt skævt. Læring og tænkning ses som situerede størrelser i modsætning til isolerede læringsstrategier og metakognition (ibid., p. 32-33). Rømer beskriver dette som *en strålering, der kan forfalde, dels til konflikтуelle pædagogiske positioner og dels til funktionalistiske og instrumentielle læringsmål* (p. 265). Men ting objektivres altså ikke bare, og ifølge Rømer er der en tendens til at glemme denne proces. *Tingen samler og bliver et. Denne proces kalder vi, at tingene tinger. Det er for Heidegger selv definitionen på en ting* (ibid., p. 253). Dette anses som, at tingene indgår i en cirkel, det stråler og spiller sammen, i stedet for at det stilles op i en tabel.

#### **4.5 Opsamling**

Uren pædagogik er en forskningsretning der, som dette speciale, beskæftiger sig med omsætningen fra politik til pædagogisk praksis. I denne omsætning beskæftiger

Biesta sig med "hvad der virker" og mere specifikt, hvorfor en evidensbaseret praksis ikke virker, hvis ikke formålet også er at tage højde for de professionelles dømmekraft. Kritikken rettes her mod det politiske formål, hvor pre-definerede koncepter netop implementeres uden at tage højde for dette. Det er derfor yderligere relevant at se på, hvem der har magt i det, Biesta beskriver som en (nødvendig) kompleksitetsreduktion. Rømer anlægger en filosofisk tilgang og søger efter måder at forstå, hvad uddannelse er (eller hvad det er blevet til). Rømer argumenterer for, at normativitet omdannes til analyser, der behandler uddannelse som en ting. Det er en tendens, som ifølge Rømer er virkelighedsfjern, og hvor pædagogik reduceres til iagttagelsessystemer og konstruktioner. Uddannelse skal derimod ses som en stråling, der med sine stråler i form af poesi, videnskab, holdninger, filosofi, dannelse og opmærksomhed inviterer eleverne til at lade sig rive med.

Disse analyser og diskussioner relaterer sig til nærværende speciales ønske om at se på hvad der sker i omsætningen fra koncept til praksis. Nest-konceptet er evidensbaseret og derfor findes den urene pædagogiske tilgang anvendelig til at belyse hvad der kan være på spil i overgangen fra koncept til praksis, med særligt fokus på det professionelle samarbejde.

## **5. Videnskabsteori og metode**

Inden specialets metodevalg fremlægges, redegøres der for de videnskabsteoretiske overvejelser. Nærværende speciale ønsker at undersøge, hvordan PPR's arbejde med Nest-konceptet kan give nye perspektiver på arbejdet med skoleudvikling. Undersøgelsen foretages med henblik på at opnå mere viden om, hvordan oversættelsen fra koncept til pædagogisk praksis udspiller sig, snarere end de praktiske arbejdsgange. Dette er i tråd med nærværende speciales ønske om stille urene spørgsmål om komplekse sammenhænge, værdier og mål, frem for teknikker og midler.

### **5.1 Videnskabsteori**

#### **5.1.1 Den senmoderne pædagogiske psykologi**

Videnskabsteoretisk trækker herværende speciale på den senmoderne pædagogiske psykologi. I denne del af det videnskabsteoretiske afsnit vil jeg beskrive den samfundsmæssige kontekst, som præger det pædagogisk-psykologiske felt. Dernæst

vil jeg gennemgå nogle få begreber, der kan belyse diskussioner om, hvad der skal bestemme de værdier, som kan siges at styre forventningerne i samfundet.

Selve det pædagogisk-psykologiske felt kan siges at være præget af bestemte videnskabstraditioner i forhold til, hvad der er legitim viden, og hvordan det opstår. Tanggaard & Nielsen (2011) har i bogen *Pædagogisk psykologi* lavet en epokal gennemgang af den pædagogisk-psykologiske udvikling. Den pædagogiske psykologi beskæftiger sig med de psykologiske aspekter ved pædagogisk praksis og undersøger betingelser for, hvordan mennesker kan forandre sig og lære. I forhold til at undersøge disse betingelser, så er en af pointerne, at pædagogisk psykologi i høj grad også skal forstås og anvendes med et udblik til de samfundsmæssige forandringer, som forgår løbende, og til de udfordringer, som samfundet står overfor. Tanggaard & Niensens epokale fremstilling forsøger at samle den pædagogiske psykologi og identificere nogle af de tendenser og strømninger, som løber gennem den pædagogiske psykologi. Deres fremstilling af epokerne er dog ikke en kategorisk opdeling, men skal anses som dele der lapper ind over hinanden. Helt generelt bygger psykologiske aspekter på psykologiske teorier, som anvendes i det pædagogiske felt. Der er altså tale om almene psykologiske teorier. Der er meget normativitet forbundet til pædagogik, og hvordan mennesker udvikler og forandrer sig (Pedersen, 2011, p. 15). Et spørgsmål i denne forbindelse er, hvordan teoretiske og samfundsmæssige strukturer ændrer opfattelsen og udviklingen af pædagogisk praksis. Uddannelsesmæssigt afhænger det i høj grad af de værdier og normsætninger, der er dominerede på det pågældende tidspunkt i samfundet. I forhold til det senmoderne og postmoderne samfund udfordrer pædagogikken uddannelsessystemet som følge af den globale udvikling; de store sandheder er væk, de er opløst af traditioner. Begreber som globalisering, konkurrencestat samt forskellige samfundsmæssige diskurser fylder meget i uddannelsespolitik. Disse begreber og tendenser fylder også meget hos virksomheder og der opstår spørgsmål om, hvad dette betyder i forhold til hvordan læring og forandring tænkes (Tanggaard og Nielsen, 2011, pp. 88-90).

Den senmoderne pædagogiske psykologi er kendetegnet ved og kobles op på globalisering. Viden og produktion er distribueret på tværs af organisationer og nationer, samtidig med at individet ikke længere opfattes som afgrænset. Identitet er

ikke noget der kan placeres inde i individet, men er også distribueret i de mange forskellige sociale sammenhænge som individet bevæger sig og deltager i. Disse sammenhænge skal individet yderligere forsøge at få til at hænge sammen (ibid. pp. 90-91). Den almene psykologiske tænkning, som præger analyserne af vores samtid, er eksempelvis systemisk tænkning, socialkonstruktivisme og situeret læring. I en postmoderne epistemologi eksisterer viden i relationen mellem mennesker og verden. Der er med andre ord sket et skift fra den individuelle bevidsthed til relationer mellem mennesker: *"Konstruktioner erstatter individet med relationen som fokus for viden"* (Gergen if. Kvale og Brinkmann, 2015). I forhold til herværende speciale kan det således ikke antages, at der eksisterer en enighed om, hvilke værdier, der skal, kan og bør styre sameksistensen i et samfund, hvor forskellige mennesker med forskellige baggrunde møder hinanden. Skolen og udvikling kan således siges at være præget af disse strømninger, og det pædagogiske arbejde handler også om at skabe steder, hvor det er muligt at diskutere de værdier og forventninger, der er i relationerne mellem mennesker.

### **5.1.2 Socialkonstruktivismen**

Ifølge socialkonstruktivismen kan *menneskets opfattelse af viden om verden og virkeligheden ikke ansues som direkte afspejlinger heraf, som et resultat af sociale konstruktioner* (Rasmussen, 1998, p. 10). Sproget tillægges i socialkonstruktivismen afgørende betydning for de videnskonstruktioner, mennesket skaber for dets erkendelse af omverdenen. Diskurser om mennesker, børn, pædagogik med mere menes så at sige at aflejre forståelser i mennesket. Disse påvirker menneskets måde at erkende og forstå omverdenen på, og den betydning, individer tillægger forskellige erfaringer, vil have en effekt på virkeligheden. For et koncept som Nest betyder denne forståelse af viden, at teoriens måder at tale om og forstå mennesket på, danner ramme for, hvordan børnene og deres udvikling betragtes og forstås. Når en pædagog iagttager børns adfærd eller samspil, er det, som vedkommende ser, afhængig af de konstruktioner, pædagogen selv bringer med sig. Teorien bliver så at sige det filter som verden betragtes igennem, og som påvirker opfattelsen deraf; i dette tilfælde de voksnes opfattelse af børn (ibid., p. 11). Det kan antages, at et koncept som Nest medvirker til konstruktionen af det børnesyn, pædagoger møder barnet med. I overensstemmelse med en kritisk diskursiv tilgang skal det fremhæves, at der i nærværende speciale er tale om en moderat socialkonstruktivistisk tilgang til

emnet. Denne danner grundlag for specialets analyser. Den moderate tilgang til socialkonstruktivismen anerkender, at den sociale virkelighed eksisterer uden for menneskets bevidsthed, om end den er delvist konstrueret gennem diskursive praksisser (ibid., pp. 14-15). Socialkonstruktivismen vil ikke benægte, at der er et biologisk grundlag for selvet, men vælger at fokusere på betydningen af ændrede livsbetingelser i den senmoderne periode for individers selvopfattelse og ikke mindst sprogets afgørende rolle som det repertoire, der anvendes i fortællinger om os selv og andre (Nielsen og Tanggaard, 2011, p. 162).

### **5.1.3 Opsamling**

Denne opgave trækker på den postmoderne tradition inden for den pædagogiske psykologi. Selve det pædagogisk psykologiske felt kan siges at være præget af bestemte videnskabstraditioner i forhold til, hvad der er legitim viden, og hvordan det opstår. Perioden er præget af begreber og diskurser om at viden og produktion. Men også identitet er distribueret på tværs af forskellige sammenhænge og anses derfor ikke som afgrænset. Denne pædagogisk-psykologiske tilgang avendes således til at forstå problemstillinger relationelt og kontekstuelt. Yderligere anlægges en socialkonstruktivistisk kritisk diskursiv tilgang, hvor diskursive praksisser konstruerer viden og bliver det filter, hvorigennem verden betragtes. Udgangspunktet er altså at forholde sig kritisk til de fænomener, der træder frem i det pædagogiske-psykologiske praksisfelt, hvor det antages, at hverdagsbegreber anvendes i synet på og erkendelsen af verden.

## **5.2 Metodeafsnit**

### **5.2.1 Datakonstruktion**

I overensstemmelse med ovenstående videnskabsteoretiske ståsted er overskriften for dette afsnit *datakonstruktion* i modsætning til *dataindsamling*. Metaforer for de forskellige metodiske tilgange fremlægges senere i form af Kvale og Brinkmanns (2015) beskrivelser af minearbejderen og den rejsende. I følgende afsnit præsenteres altså specialets tilgang til konstruktion af data. Her redegøres for den kvalitative metode og anvendelsen heraf, herunder fokusgruppeinterview. Undervejs belyses og begrundes valg af metode, som anvendes til at svare på specialets problemformulering.

### 5.2.2 Kvalitativ metode

Adskillelsen mellem kvalitativ og kvantitative metoder er den væsentligste skelnen mellem forskellige indsamlingsmetoder. De to metodiske tilgange producerer forskellige data og defineres herudfra. Produceres der kvantitative data, er der tale om kvantitativ metode, og produceres der ikke-kvantitative data, er der tale om kvalitativ metode. Tal, svar og facts, der kan tælles og statistisk beregnes, er eksempler på kvantitative data. Den kvalitative metode er kendetegnet ved at være eksplorativ, dvs. undersøgende og udforskende (Harbroe, 2013, p. 47). Kvale og Brinkmann (2015) betragter kvalitativ forskning som et håndværk, som tillæres gennem øvelse og refleksion. Kvalitativ forskning er ikke optaget af at måle eller tælle, hvor mange der gør noget bestemt, men har derimod fokus på, hvordan ting opleves. Yderligere er kvalitativ forskning interesseret i den mening og værdi, mennesker tillægger den situation, de er i. Derfor arbejdes der typisk med ikke-nummererede data, men med produktion af data i form af tekst, billeder, drama og så videre. Denne form for ikke-numerisk data kan tage mange former. Den kvalitative metode forsøger at indkredse, hvad det vil sige at være i verden. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver, hvordan det kvalitative forskningsinterview er særligt velegnet til at beskrive menneskers oplevelser af deres egen livsværk.

Kvale og Brinkmann beskriver et metodisk skel mellem den såkaldte minearbejder og den rejsende. Minearbejderen er den, der går ud og indsamler data, som er umiddelbart tilgængeligt. Viden anses dermed som noget, der blot venter på at blive gravet op. Denne vidensforståelse bygger på en repræsentationstanke og dermed en objektiv opfattelse af viden. Al viden kan bringes frem, og det gælder bare om at bruge metoder til at finde denne viden. Forskeren, der arbejder ud fra minearbejdermetaforen, påvirker ikke data, idet data forelægger i en færdig form. Den anden metodiske tilgang beskriver Kvale og Brinkmann som den rejsende. Her betragtes viden som noget, der skabes i mødet med det, der undersøges. Viden ligger ikke fremme på forhånd, det er noget, der skabes gennem de metoder, der anvendes. Den opfattelse er under påvirkning af eksempelvis socialkonstruktivismen. Her har en række filosoffer og psykologer været med til at problematisere den objektive forestilling og idealet om ikke at påvirke data. Forskere påvirker med andre ord altid deres forskningsobjekt. En vigtig antagelse i efterfølgende afsnit om fokusgruppinterview er, at mennesker er påvirkelige, og at forskellige



omstændigheder, som for eksempel gruppestrukturer, kan være med til at få mennesker til at gøre noget, de måske ikke ville gøre under andre omstændigheder. Kritikken af de socialpsykologiske eksperimenter er, at de er med til at skabe en adfærd, som bliver påvist. Det berømte Milgram-eksperiment er et eksempel på dette, hvor deltagerne ender med at give hinanden kraftige stød, ikke fordi de blot følger en ordre, men fordi de tror på betydningen af det, de gør. Eksperimenternes opsætning er med til at skabe betingelser for, hvad forsøgsdeltagere kan gøre. Derfor kan eksperimenterne give en viden om sociale gruppeprocesser generelt, men det er i høj grad noget, der er konstrueret gennem et bestemt forsknings-set-up, hvor det for eksempel som deltager kan være svært at sige nej eller gå ud af forsøget. I denne optik konstrueres viden under forskellige betingelser. Et laboratorieeksperiment er én betingelse, hvorunder viden konstrueres, mens viden fra et interview er en anden betingelse.

I forhold til anvendelsen af kvalitativ metode, rettes en opmærksomhed mod de muligheder, der var for videreundersøgelse efter mit 9. semester-projekt. Overvejelser om hvor Nest-projektet befinder sig lige nu, har haft stor betydning for valg af metode. Det var et ønske fra PPR's styregruppe, at evalueringen skulle indeholde forskellige elementer som interviews, observationer, akademiske overvejelser med mere. Interviewet er en del af en større evaluering og dataindsamling, og den ansvarlige PPR-psykolog formulerer således følgende punkter på baggrund af en ikke udgivet/offentlig beskrivelse af planlægningen for ny dataindsamling:

- **Fokus:** *Hvad har vi lært af at arbejde med Nest? Hvad har vi bøvlet med, og hvad er gået godt?*
- **Formål:** *At lære fra vores erfaringer, så disse kan danne baggrund for det videre arbejde med Nest.*
- **Deltagere:** *Support-teamet, inkl. Rikke og Lene.*
- **Ansvarlige:** *Lene og Rikke forestår interview og analyse. Anna er behjælpelig med ramme.*
- **Produkt:** *Rikke skriver: fagligt tilbageløb og akademisk produkt?*

Således var den kvalitative metode givet på forhånd, ligesom afholdelsen af et fokusgruppinterview var. For nærværende speciale har tid og ressourcer også spillet en rolle for empirien og derfor også valg af metode – nærmere bestemt valg af yderligere undersøgelser og metoder. Dette vil blive diskuteret i en afsluttende og perspektiverende diskussion.

### **5.2.3 Fokusgruppinterview**

Herunder redegøres der for anvendelsen af fokusgruppinterview samt en beskrivelse af de metodiske valg der er foretaget.

Et fokusgruppinterview defineres af Kvale og Brinkmann (2015) som *et gruppeinterview, hvor en moderator søger at fokusere diskussionen på specifikke temaer af forskningsmæssig interesse* (p. 406). Interviewformen er oprindeligt udviklet af markedsforskere til at undersøge forbrugermotiver og produktpræferencer i 1950'erne. Dette formål anvendes det i høj grad stadig til, men interviewformen anvendes nu også inden for områder som sundhedspædagogik og i 1980'erne også i akademisk samfundsforskning (ibid.)

Fokusgruppinterview anvendes med henblik på at opnå en viden om den sociale interaktion, der foregår i gruppesammenhænge. Når enkeltpersoner interviewes, er det muligt at opnå viden om, hvordan de oplever deres egen verden. Når grupper interviewes, er det muligt at opnå viden om den sociale forhandling, der foregår i gruppesammenhænge. Det er måske også muligt at opnå en indsigt i, hvordan mennesker påvirker hinanden til at sige bestemte ting (Halkier, 2015, p. 137). Fokusgruppinterview er en metode til at producere empiriske data om et emne, som interviewer har valgt. Det omhandler altså gruppeinteraktioner, og det skal ikke forveksles med andre former for interviews af grupper, hvor deltagerne ikke diskuterer med hinanden, men i stedet udspørges enkeltvis af en interviewer. Derfor har interviewer også selv en aktiv rolle i processen. Interviewerens rolle kan dog variere (ibid., p. 137-138). Fokusgruppinterviewet der er afholdt i forbindelse med nærværende speciale, er afholdt af Lene Tanggaard der også er vejleder for specialet. Tanggaard er positioneret forsker og repræsentant for den del af projektet, der har til formål at evaluere Nest-konceptet. Jeg selv er positioneret som studerende, der ikke skal interviewe. Positionen som interviewer har jeg ikke legitimitet nok til, men jeg må supplere, og fokusgruppinterviewet er overvejende sat op for, at jeg skal arbejde

med det transskriberede materiale. I forhold til det individuelle interview, anvendes fokusgruppinterviewet fordi der ønskes en undersøgelse af hvordan det interne samarbejde kan belyse konflikter i arbejdet med Nest-konceptet. Styrken ved fokusgruppinterview ligger i den sociale interaktion. (ibid., p. 139) Denne giver mulighed for, at deltagerne kan diskutere deres forståelser og erfaringer ved både at udspørge hinanden og forklare sig overfor andre. Alt dette sker ud fra en kontekstuel forforståelse, som interviewerens muligvis ikke selv har. Interaktionen mellem fokusgruppedeltagerne gør det muligt at producere mere kompleks data, som ikke kan sidestilles med summen af mange individuelle interviews. En anden styrke er, at fokusgruppinterviewet giver mulighed for at observere de interviewedes enighed eller uenighed og reaktioner på ideer. En sidste fordel er, at der herigennem kan genereres en betydelig mængde data på relativt kort tid (ibid., p. 140). De professionelle fra PPR, der deltager i fokusgruppinterviewet, arbejder med Nest-metoden til daglig. De er uddannet i metoderne og repræsenterer dels det praktiske og det organisatoriske arbejde inden for PPR. Jeg ville som studerende ikke have haft adgang til at foreslå denne form for interview eller afholde det, men det har Tanggaard i kraft af hendes position som anerkendt forsker med tilknytning til projektet. Denne konstatering vil blive yderligere diskuteret i specialets diskussionsafsnit, da det formodes at have en vigtig betydning for konstruktionen af empirien, analysen og diskussionen heraf.

I forhold til også at anlægge en kritisk diskursiv tilgang til empirien, anvendes interviewformen til at opnå en viden om, hvordan sprog skaber virkelighed, og hvordan sproget i interviewet er med til at producere bestemte diskurser. Diskurserne kan sige noget om, hvilke diskurser en interviewpersonerne måske anvender i deres eget liv uden for interviewet og samtidig sige noget om, hvad der er muligt for denne person overhovedet at sige (Kvale og Brinkmann, 2015, p. 289) Diskursanalytikerne vil være kritiske overfor en mere fænomenologisk opfattelse af interviewet som Kvale og Brinkmann arbejder med. Diskursanalytikerne vil sige, at det ikke er muligt at opnå en ren adgang til menneskes livsverden som sådan gennem et interview. Det, forskeren får adgang til gennem et interview, er en viden om, hvad der muligt for dem at sige i den specifikke situation. Interviewet er inspireret af diskursanalysen, fordi det antages, at det ikke er muligt for informanterne at sige hvad som helst. (ibid., pp. 382-387) Denne kritisk diskursive tilgang anvendes især i analysen til at

undersøge, hvordan og hvorfor de professionelle kan have et behov for at tale positivt om deres arbejde med Nest-konceptet.

#### **5.2.4 Interviewsituationen**

Til fokusgruppeinterviewet deltager Nest-projektets supportteam. Supportteamet består to psykologer, der arbejder tæt sammen og med Nest-klasserne på Katrinebjergskolen til dagligt, Anne og Ditte, en udviklingskonsulent Lise og en psykolog, Katrine, der på nuværende tidspunkt arbejder med udviklingen af Nest-konceptet til dagtilbud. Ydermere består supportteamet af psykologen, Bente, der primært arbejder med spredning og underviser i Nest-konceptet. Vi mødes i et mødelokale hos PPR i Aarhus, og der er sørget for kaffe og te på bordet, hvor der også ligger en stor stak af nyligt udgivet materiale om Nest til dagtilbud. Der er lidt uenighed om, hvor lang tid mødet skal vare, og gruppen bliver enige, om at der afsættes en time til interviewet. En observation i denne sammenhæng er, at der er en stemning af, at deltagerne har travlt med andre dagsordner for dagen. Deltagerne sætter sig om borde således, at Anne og Ditte, som arbejder tæt sammen til hverdag, sidder ved siden af hinanden på den ene side af bordet, mens den ledende psykolog Bente sidder i midten af Dorte og Katrine, der pt. arbejder med spredning af Nest til dagtilbud. Tanggaard indleder mødet med at tale kort om fund i tidligere undersøgelser, herunder især den meget positive tilgang de professionelle har til konceptet. Der tages udgangspunkt i implementeringsprocessen og informanter inviteres så at sige til at fortælle om deres erfaringer.

Supportteamet bliver informeret om, at interviewet optages og transskriberes med det formål, at deres udtalelser bruges til nærværende speciale. Den viden, der bliver konstrueret kan – og skal – bruges på forskellige niveauer. PPR (supportteamet) er interesseret i viden, der kan være med til at sprede konceptet på et informeret grundlag, mens jeg er interesseret i at undersøge deres erfaringer og forståelser med henblik på skoleudvikling. Som tidligere beskrevet er Nest-projektet inde i en fase nu, hvor det synes relevant at tage fat på udfordringerne. På denne måde er ønsket delvist at validere konklusioner fra det tidligere projekt, hvor det netop var en observation. Informanterne i dette speciale har en anden position end de skoleprofessionelle, og fokus er rykket til et mere organisatorisk niveau, hvor PPR er genstand for analysen.

Svaghederne ved fokusgruppeinterview relaterer sig til processen i at konstruere fokuserede informationer. Det er interviewerens, der faciliterer en gruppediskussion og kan derfor være nød til at afbryde interaktioner (Halkier, 2015, p. 148). Dette bliver aktuelt undervejs i interviewet, hvor informanterne bliver bedt om at præsentere sig selv. De er meget optagede af at fortælle om hvordan de beskæftiger sig med Nest til dagligt. Derudover påvirker informanterne hinandens forståelser og erfaringer i fokusgruppeinterviewet. Dette underbygger, hvordan konstruktionen af viden altid er kontekstafhængig, situationsbestemt og relationel. Det er uanset, om viden genereres i mødet med en interviewer eller i en gruppediskussion. Der vil være flere eksempler på dette i nærværendes speciales analyseafsnit. Det er også meget forskelligt, hvor meget og hvor længe de enkelte informanter taler. Nogle informanter bruger mange ord og billedlige beskrivelser, mens andre virker tilbageholdende og kan antages at holde lidt igen i situationen. Det er en grundlæggende præmis for Nest-konceptet, at tingene skal ses positivt og lykkes. Denne præmis gør sig måske også gældende i deres interne samarbejde og det antages, at det kan være svært for dem at sætte ord på udfordringer i denne kontekst. Denne antagelse undersøges yderligere i specialets analyse og vil blive diskuteret.

### **5.2.5 Transskribering og anonymisering**

Fokusgruppeinterviewet er optaget ved hjælp af QuickTime Player på computer udelukkende som en lydoptagelse, mens der undervejs blev nedskrevet observationer. Optagelserne er senere transskriberet, se bilag 2, og observationerne er vedlagt i bilag 3. Observationerne er nedskrevet, da fornemmelser og stemninger er svære at overføre fra tale til skrift, og det antages, at centrale pointer vil kunne udledes herfra foruden transskriptionen. At transskribere vil sige at transformere, skifte fra én form til en anden og nærmere bestemt fra tale til skrift (Kvale og Brinkmann, 2015). Informationer som tonefald, pauser, afbrydelser og især ironi er vanskeligt at gengive på skrift. Disse verbale og vigtige budskaber går næsten med sikkerhed tabt i transskriptionen (Bourdieu, 1999, if. Kvale og Brinkmann, 2015). For nærværende fokusgruppeinterview har det flere gange været en udfordring at høre den optagne samtale, især når flere taler på samme tid eller taler lavt. Der er valgt en transskriptionsprocedure, hvor udsagnene transskriberes ordret ord for ord med bevarelse af hyppige gentagelser og angivelse af ”øh” og lignende. Dette

omfatter også pauser og betoning (se *Anvendt simpel standard for transskription* bilag 2, s. 1).

### **5.2.6 Opsamling**

Ovenstående afsnit belyser mulighederne i anvendelsen af kvalitativ metode og præciserer, hvorfor den kvalitative metode er anvendt i nærværende speciale. For det pædagogisk-psykologiske felt findes det relevant at anvende den kvalitative metode, fordi der ikke er meget viden om overgangen fra koncept til pædagogisk praksis, som herværende speciale undersøger. Kvalitativ metode, herunder fokusgruppeinterview, er et effektivt værktøj, når der er en uvished omkring, hvad der på spil i et givent felt. Således bliver det muligt at forholde sig nysgerrigt til, hvad der er på spil. Hvis fænomenet var undersøgt grundigt, ville det være nemmere at anvende en kvantitativ metode og tælle, hvor ofte det forekommer. Det er dog ikke tilfældet her, og således åbner den kvalitative metode feltet op til videre undersøgelse.

## **6. Analyse og diskussion**

I specialets teori-afsnit, er der redegjort for den urene pædagogiske tilgang generelt, mens Tanggaard, Biesta og Rømer (2014) fremhæves med deres analyser samt anvendelse af begreber såsom praksisnær dømmekraft samt anvendelsen og formålet med evidens baseret praksis, værdibaseret undervisning, normativitet, magt osv. Disse tilgange og vinkler bidrager til analysen og diskussion i form af overvejsler om, hvad gode rammer er for pædagogisk og professionel praksis og udvikling, samt hvor der kan være forskellige ”underskud”. Hvilken viden trækkes der på, og hvem har så at sige magt til at anvende denne viden? I forhold til at anvende den urene pædagogiske tilgang generelt ligger det i tråd med den oversættelse, der sker fra koncept til pædagogisk praksis, her særligt PPR’s rolle og opgaver. Hvori ligger det urene, og hvad skal de professionelle så at sige løse i oversættelsen fra koncept til pædagogisk praksis?

Til at analysere empirien anvendes analysemetoder inspireret af Kvale og Brinkmann (2015). Fokusgruppeinterviewet analyseres i relation til de inddragede teorier om uren pædagogik. De analytiske spørgsmål til interviewet vil blive belyst gennem tre forskellige fortolkningskontekster:

1. Selvførelståelse; hvad fortæller interviewpersonerne og hvad oplever de?
2. Kritisk commonsense-forståelse; hvad vil offentligheden tænke om det?
3. Teoretisk forståelse; hvordan kan udsagnet ses ud fra en teoretisk fortolkning?

(ibid. p. 237-238).

Hensigten med de analytiske spørgsmål er, at bruge informanternes beskrivelser til at svare på opgavens problemformulering. Ved anvendelsen af fokusgruppeinterview som empiri, er dette, som beskrevet i afsnit 5.2.3 om fokusgruppeinterview, valgt for at opnå en viden om den sociale interaktion der foregår i gruppen. Der ses nærmere på hvordan informanternes selvførelståelse, men også hvordan de påvirker hinanden og hvad der bliver diskuteret.

Der er foretaget gennemlæsning af det transskriberede fokusgruppeinterview (se bilag 2) med henblik på at få et helhedsindtryk af den del af PPR's oplevelse af praksis, som det transskriberede materiale repræsenterer. Herefter er der foretaget en tematisk analyse af empirien der har udformet sig i tre overskrifter.

- Samarbejdet, mening og efterspørgsel
- Vedholdenhed – hvorfor er det så vigtigt at holde ved?
- Lokale løsninger, er det en "løsning"?

Hvert tema indeholder analytiske spørgsmål, som vil blive præsenteret under hvert afsnit. Temaerne vil undervejs diskuteres i relation til de analytiske fund.

Udover det transskriberede interview inddrages en håndbog, der er udgivet af forlaget Dafolo og forfatterne Stine Clasen og Katrine T. Thomsen (2018) om "Nest konceptet i Danmark". I analysen inddrages også observationer i forbindelse med fokusgruppeinterviewet. Observationerne er nedskrevet i hånden og kopier kan ses i bilag 3. Begrundelsen for at inddrage mere empiri end det transskriberede fokusgruppeinterview er, at der er nogle dominerende rationaler, som træder frem i det, der bliver skrevet om Nest og i observationerne af det, der så at sige også er tilstede i rummet. Ikke alt kan indfanges ved hjælp af disse metodiske greb – f.eks. går især kropssprog tabt i oversættelsen fra det observerede og det transskriberede materiale.

## **Informanterne**

---

For at skabe et overblik over informanterne opstilles de her med anonymiseret navn og titel og deres arbejdsopgaver i forbindelse med Nest-konceptet. Beskrivelserne er informanternes egen præsentation af sig selv, dog i en forkortet udgave:

**Katrine:** Pædagogisk fagkonsulent med primære opgaver i skole og dagtilbud. Katrine er ansvarlig for udvikling af rammer og pædagogisk tilgang i SFO, således at Nest filosofien også implementeres der.

**Anne:** Psykolog hvis arbejdsopgaver primært er visitation, forældreworkshops, teammøder og social læring.

**Ditte:** Psykolog og tæt tilknyttet praksis, herunder social læring, forældre workshops og vejledning.

**Bente:** Psykolog og optaget af at medskabe bæredygtige og udviklende fællesskaber for både børn og voksne.

**Lise:** udviklingskonsulent i sektion for udvikling og tilsyn med primært fagligt fokus på kompetenceudvikling – og er konsulent på Nest projektet.

---

### **6.1 Samarbejdet, mening og efterspørgsel**

Hvad er PPR's udgangssituation i arbejdet med Nest? Dette spørgsmål stilles på baggrund af informanternes beskrivelser af, hvad de oplever, der lykkes, og hvilke udfordringer der er i arbejdet med Nest-konceptet. Der er her fokus på deres samarbejde, den mening, de tillægger arbejdet med Nest-konceptet, som udover den urene pædagogiske tilgang analyseres i lyset af den efterspørgsel og de krav, der er til PPR. Som tidligere beskrevet handler krav og efterspørgsel til PPR i høj grad om at skulle navigere og forholde sig til komplekse sammenhænge og være helhedsorienteret herunder at arbejde praksisnært (Nissen, 2018, p. 25).

Når informanterne fra PPR beskriver, hvad der betyder noget for dem i deres arbejde med Nest-konceptet, er det kendetegnende, at de mener, at det giver mulighed for et praksisnært samarbejde. Implementeringen af Nest-klasser på Katrinebjergskolen



beskrives som et ligeværdigt samarbejde der har givet anledning til andre samarbejdsstrukturer end tidligere (Clasen, 2018). Anne fortæller om, hvad hun synes, der er godt ved at arbejde med Nest-principperne:

”Jamen jeg tror meget af det, det er det der samarbejde. Altså jeg tror at det der med øh. at lærerne ikke oplever, at de står alene, men ren faktisk indgår i noget samarbejde. Og at de hele tiden øh. har fokus på det positive i dette her. Altså, at man ikke fejlfinder i forhold til, hvad er det, du gør forkert, men man er ved at finde ud af, hvad kan vi gøre, som gør det bedre.”  
(ll. 331-335, p. 11).

Ditte supplerer:

”(...) Altså deres villighed til at kigge ind på deres egen praksis. De altså. De kan selvfølgelig også opleve frustration, men men men den er så kortvarig, havde jeg nær sagt, så går de ind i i i det, kan man sige, det handlingsmode hvor de siger; hvad kan vi [...] hvad kan det gøre anderledes. Hvad er det, der er problematikken - og hvad er det, vi kan gøre anderles i forhold til den problematik, der er. Det at man har det samme ståsted, altså (...)” (ll. 352-357, p. 12).

Nest er i løbet af den 3-årige projektperiode blevet fremstillet som et udviklingsprojekt som *giver projektet en særlig sårbarhed om, hvad der er rigtige og forkerte beslutninger* (Clasen, 2018 p. 19). Det medfører en praksis, hvor retorikken ikke indeholder ord som *rigtig* og *forkert*. Det handler for de professionelle om at tage ansvar for at være rollemodeller i en praksis, hvor alle gør det bedste, de kan, og de er så at sige tilgivet på forhånd. Ifølge forfatterne til bogen om Nest-programmet i Danmark, Clasen og Thomsen (2018), bevirker det et mentalt rum, hvor der skabes forudsætninger for nytænkning af pædagogisk praksis. Implementeringen af Nest i en dansk kontekst har betydet, at alle de professionelle, ledere, lærere, pædagoger og PPR-medarbejdere har fået samme omfattende uddannelse i Nest-konceptet. Denne uddannelse holdes hele tiden ved lige blandt andet i form af supervision. Det frigiver det, de selv kalder et mentalt rum, men som også kan beskrives som ressourcer til at udvikle praksis. Som Anne beskriver det i ovenstående citat, er det et samarbejde, hvor PPR ikke har en rolle eller position som fejlfinder, men i stedet indgår i et samarbejde, hvor det handler om, hvad der kan gøres bedre. Det kan udledes, at

Annes selvforståelse stemmer overens med en værdi i arbejdet med Nest. Det kunne yderligere udledes, af det Anne siger her, at det handler om fællesskab og et fælles ansvar. At udvikle praksis, og måske at tilpasse og planlægge praksis, er et fællesanliggende eller et ansvar, som er muligt på grund af den positive tilgang. Ditte supplerer med at fremhæve, hvordan de enkelte professionelle er *villige* til at se på deres egen praksis. Det er de professionelle, ifølge Ditte, fordi alle, der indgår i Nest, har et fælles ståsted. Informanterne fra PPR oplever således, at de professionelle, de samarbejder med, skaber et fællesskab om at udvikle i praksis. Det kan lade sig gøre på grund af det fælles ståsted, de har i form af samme uddannelse, men i høj grad også af den positive tilgang til arbejdet med konceptet. Her kan der være tale om et rationale i en kritisk commonsense-forståelse omkring. Det at tage uddannelsen i Nest-metoderne, uanset om det gælder de professionelle på skolerne eller PPR, kræver en tro på, at de kan få og være med til at skabe en professionel viden via uddannelsen. På den anden side kan det være en lettelse som PPR-medarbejder, ikke at skulle være ekspert og dømme i en pædagogisk praksis, hvor der efterspørges en praksisnærhed. Uanset hvad der er på spil, skal den viden de professionelle har tillært sig, være brugbar i praksis. Når Biesta (2014) taler om et virkningsunderskud, kunne det være på spil her. I anvendelsen af evidensbaseret praksis må de professionelle så at sige have tillid til vurderingens betydning for fremtidige indsatser. Uddannelsen i Nest-konceptet kan således siges at lægge vægt på anbefalinger og dermed implementering. Det er en tilgang, der kan siges at være hentet fra et andet felt, som tidligere beskrevet som Biestas udgangspunkt, nemlig overførslen fra det medicinske felt og laboratoriet. Hvis den viden, der er om Nest-konceptet udelukkende er positiv, er det nemmere at anbefale tilgangen som en god (måske den bedste) praksis. Informanterne fra PPR oplever en stor begejstring, når de kommer ud på skolerne. Ida siger i løbet af samtalen om dette: *”Ja, så er det svært IKKE at blive begejstret, når de er begejstret derude.”* (l. 584, p. 10). Dette underbygger den dynamik som giver mening for informanterne mellem dem og deres samarbejdspartnere. Katrine tilføjer:

”[-] Det her med øh med altså samarbejdet med lærerne. Altså i stedet for, hvor man mange steder er en gæst, der kommer på besøg - så er man altså en del af.” (ll. 634-636, p. 20).

Når der er et ønske fra skolerne om, at PPR skal arbejde mere praksisnært, matcher Nest dette behov, hvor der i denne sammenhæng er mange ressourcer til netop dette i form af observationer og teammøder, hvor også PPR deltager. Som tidligere beskrevet under teorien om uren pædagogik opfylder Nest-konceptet et behov for en ny tilgang til inklusion, og dermed at der er en rationalitet i ønsket om at lykkes og tillid til, at der arbejdes med en tilgang, der giver mening. En konstruktivistisk vinkel på dette vil være, at de positive formuleringer, og det at være en del af noget, får en effekt på virkeligheden. Det at tale om at tingene lykkes, og at det ikke lægger til konceptet at finde fejl, tager form som en ramme for, hvordan arbejdet og udviklingen anses og forstås indenfor. Det kan give et billede af, at det efterstræbes at anvende metoderne rent. Men det giver også en generel oplevelse af, at når der investeres i et projekt på flere niveauer, så skal det gerne gå godt, så der bliver tilført flere ressourcer. Billedet må så at sige ikke blive for urent.

I forhold til det interne samarbejde i PPR, og dermed mellem de informanter der deltager i fokusgruppeinterviewet, bliver der spurgt direkte ind til, om det tætte samarbejde også er en del af succesen (ll. 750-753, s. 24). Først er der ikke nogen, der svarer, og interviewer spørger yderligere ”*hvordan har det været? [-3] Og er der noget særligt i det? Måske også?*” (l. 761, p. 24). Katrine ønsker en uddybning af spørgsmålet og spørger: ”*Altså som gruppe?*”, til det svarer interviewer: ”*Ja*” og Anne begynder stille:

”Altså man kan sige, vi har jo arbejdet utroligt tæt. Altså fordi, vi har jo arbejdet stort set med de samme øh. [-] Så det har jo været helt nødvendigt.” (ll. 771-776, p. 25).

Jeg har noteret i mine observationer, at der opstår en trykket stemning, når der spørges direkte ind til deres interne samarbejde. Her er der i modsætning til de andre spørgsmål ikke flere, der byder ind med eksempler og historier (se observationsnotater bilag 3). Efter ovenstående citat er der en lang pause, hvor ingen siger noget. Men så siger Anne: ”... *og det har da været okay*”, og herefter bryder alle ud i grin, og der kommer uklare passager i interviewet, hvor det ikke er muligt at høre, hvem der siger hvad. Da larmen pludselig stopper tilføjer Ditte: ”*Jo. Det kan vi godt blive enige om. Haha! Vi kan stadig godt drikke hvidvin sammen.*” Alle griner

igen. Bente, som arbejder med spredningen af Nest, kommer herefter med en længere forklaring på, hvordan deres samarbejde har ændret karakter:

”Ikke fordi jeg tænker [-] at vi skal det samme. Men øh. [-] Jeg tænker, at der er et kæmpe potentiale i at bruge hinanden til netop og [-] øh. Og og videreudvikle Nest. Og kvalitetssikre hinandens arbejde. Det ved jeg, det lyder frygteligt, det ord, men sådan og fagligt udvikle hinandens arbejde. Jeg tror I har en hel masse, som jeg godt kunne bruge i mit arbejde.”

(Il. 807-811, p. 24).

Bente er den psykolog, der har inviteret til mødet, hvor fokusgruppeinterviewet er afholdt. Ovenstående citat giver et indblik i hendes selvforståelse ind i arbejdet med Nest. Bentes arbejde ligger i høj grad i at udvikle Nest og sprede det til andre kommuner og skoler. Når de taler om deres arbejde, adskiller hendes forklaringer og udtalelser sig fra de andre. I ovenstående citat beskriver hun, hvordan udvikling for hende handler om at kvalitetssikre hinandens arbejde – og hun vil gerne bruges de andres erfaringer i hendes arbejde. Hun fortsætter og siger blandt andet:

”Ja. Jeg synes, jeg nogen gange står sådan og krasser lidt på døren. Altså. Øh. [-] Men vi har jo snakket rigtig meget om det. Jeg har det bare svært ved at få det til at hænge sammen med vores [-] vores tid og vores struktur. Og [-] Og få det prioriteret. Det er noget, jeg er optaget af. Og jeg syntes [-] og ønsker, at jeg kunne gøre mere ved det.” (Il. 814-818, p. 25).

Når denne passage bliver transskriberet, lyder det som om, Bente undskylder over for hendes kollegaer. Bentes måde at tale ud fra sig selv er påfaldende. Hun taler om, at det er hendes ansvar, og at de som gruppe stadig skal hænge sammen, når hun siger; *”jeg har bare svært ved...”* og *”...ønsker, at jeg kunne gøre mere ved det”*. Samtidig fralægger hun sig et ansvar ved at henvise til *”...vores tid og vores struktur”*. Bente fremhæver her, hvordan hun oplever et ansvar, men ikke mener, at det organisatorisk kan lade sig gøre at efterleve det fuldt ud. Hun siger yderligere:

”Det bliver nemt dem, man går [-] går på opgave med. At man øh man udvikler noget sammen med. [-] Og jeg kan også godt høre, at jeg mere og mere øh. Altså vi bliver optaget af hver vores, ikke?” (Il. 822-824, p. 25).

Selvom Bente her henvender sig til de andre og lægger op til, at de andre skal give udtryk for enighed eller forståelse, er det ingen andre, der byder ind. Det centrale for Bentes udtalelse her er, at deres ellers tætte samarbejde, som formodes at være startet ved den fælles uddannelse, er blevet mere fragmenteret. Bente siger ikke noget om, hvorvidt hun mener dette er godt eller dårligt. Men på baggrund af hendes udtalelser, kan man argumentere for, at hun giver udtryk for en vis usikkerhed i ikke at vide, hvad de andre arbejder på. Ydermere kan man drage den antagelse, at Bente – mellem linjerne – således ikke er klar over, hvad de andre mener er godt og dårligt. Da ingen supplerer Bente i forhold til spørgsmålet om det interne arbejde, går hun videre til at beskrive nogle arbejdsopgaver hun har. Intervieweren prøver at fastholde fokus på deres interne samarbejde ved at bringe et eksempel i spil. Der skulle angiveligt være en anden kommune, hvor Nest ikke er lykkedes, og det faktum opstiller en modsætning til, hvad informanterne har fortalt om deres arbejde. Interviewer siger om det: *”Jeg krasser lidt på overfladen. Men kunne godt tænke mig mere om samarbejdet. Er der noget af det, der?”* (ll. 881-882, p. 27). Informanterne svarer i korte sætninger, f.eks. siger Ditte: *”...jeg tænker også, det er rigtigt godt samarbejdet mellem PPR og skoleledelsen”* (l. 921-922, p. 29), men hun uddyber ikke yderligere. Videre siger Katrine:

K: ”Det ikke kommer af sig selv.”

I: ”Nej”

K: ”Og det bliver ved med at skulle vedligeholdes. Altså. Der SKAL være en stor gensidig respekt for dette hinanden går med i hverdagen. Og at også at vi har forskellige perspektiver ind i Nest.” (ll. 960-966, p. 30).

Her kommer Katrine lidt omkring en værdi og selvforståelse i deres samarbejde, nemlig respekt, nærmere bestemt respekt i forhold til, hvad de hver især går med i hverdagen. Katrine uddyber:

”Og hvem er det, der har ret til at vide hvad. Og hvem er det, der har ret til at sige hvad. Altså. Man deler så mange ting som [...] Og det kan man ikke undervise i, altså...” (ll. 974-976, p. 29).

Katrine uddyber hendes syn på respekt ved at tale om retten til at vide og sige ting. Det, der umiddelbart træder frem som en styrke, er det fælles ståsted i forhold til anvendelsen af metoder og en fælles viden i praksis. Men Katrine er her inde på et dilemma omkring "*det der ikke kan undervises i*". Set i lyset af Biestas (2014) analyse og diskussion om kompleksitetens betydning kan det antages, at systemet omkring Nest har lukket sig, forsøgt at anvende metoderne rent og så at sige forsøgt at skabe orden og handlinger, der er forudsigelige (p. 49). I det, Katrine beskriver, er der dog ting, som der ikke kan undervises i, og det bliver et dilemma at tingene bliver urene i denne sammenhæng. I denne sammenhæng er Biestas spørgsmål omkring formål med at anvendelsen af viden og det såkaldte anvendelsesunderskud centralt. På et tidspunkt – eller i nogle sammenhænge – er metoderne ikke nok. Ud fra det, Katrine beskriver som respekt, kan det udledes, at der netop opstår et dilemma her i forhold til at bidrage med viden, som ligger ud over det, der er blevet undervist i. Dette kan antages at være et eksempel på, hvordan det normative er forsvundet ud af pædagogikken, og der er blot tale om flade værdier, som Rømer beskriver det (2014, p. 244). Hvad er det, de gerne vil have realiseret, og hvad er ønskværdigt i denne sammenhæng? Det er umiddelbart ikke at vide det samme, ifølge Katrine, men at respektere, at de hver især har en forskellig viden, som ikke nødvendigvis passer med Nest-metoderne. Der kan dog være andre ting i spil her i deres indbyrdes samarbejde, som ikke nødvendigvis har noget at sige om deres arbejde med Nest-konceptet. Med afsæt i ovenstående citater kan man antage, at de med deres udtalelser markerer forskellige synspunkter over for hinanden. Det er ikke muligt for mig at konkludere, hvad der er på spil, men der kan spørges åbent til fornemmelserne og observationen af, at de er meget optaget af *hver* deres arbejde. Hvis det er tilfældet, hvad handler det så om? Det kan betragtes som et tegn på, at der er dilemmaer på spil i gruppen. Der kan dog også være tale om en ritualiseret måde at tale om deres arbejde på, hvor de tager udgangspunkt i egne arbejdsopgaver frem for et fælles mål. Disse forhold kan have konsekvenser for realiseringen af Nest, hvis der er dilemmaer på spil i gruppen. Dette vil blive yderligere diskuteret i nærværende speciales afsluttende diskussion.

### **6.1.1. Opsamling**

Udgangssituationen for PPR og de interviewedes arbejde med Nest-konceptet her i slutningen af udviklingsperioden kan antages at være blevet fagmenteret ud fra deres

beskrivelser. Det kan udledes, at de er optaget af udvikling på forskellige niveauer. Det er dog fælles for dem, at de oplever en stor begejstring for Nest-konceptet. Når PPR træder ind på skolerne og samarbejder med andre professionelle om konceptet, opfyldes et behov hos skolerne, der kan siges at handle om den praksisnærhed, der efterspørges. PPR går ind i en tættere rolle som samarbejdspartner, hvor de ikke agerer som fejfindere, men arbejder fra et fælles ståsted. Dette vækker en begejstring, som tillægges en mening og en stor værdi. Der opstår dog en diskussion i empirien, som omhandler, hvem der har ret til at vide og sige hvad. Det spørgsmål, der står tilbage, er, hvilken kamp, der er kørende i forhold til faglighed og legitimitet?

## **6.2. Vedholdenhed – hvorfor er det vigtigt at holde ved?**

Udover samarbejdsdelen og den mening, de interviewede oplever i deres arbejde, så fremgår det også, at vedholdenhed er på spil. Følgende afsnit vil analysere dette fænomen og diskutere, hvordan det kan være, at det er så vigtigt for dem at holde fast i Nest-konceptet.

Et spørgsmål, der har meldt sig efter undersøgelsen af de professionelles oplevelse i mit 9. semester-projekt er, hvordan deres positive fremstilling af Nest-konceptet kan forstås, og hvordan det forholder sig i forhold til den situation, de står i? I nærværende speciale bliver dette spørgsmål relevant i forhold til at forstå det filter, tingene ses gennem. De professionelles vedholdenhed i den positive tilgang er med andre ord med til at farve oplevelserne. På baggrund af den særlige virkelighedsforståelse, som Nest bidrager til konstruktionen af, rettes de professionelles opmærksomhed mod noget, mens andet udelades. Når informanterne beskriver deres oplevelser som udpræget positive, kan det være et udtryk for, at deres arbejde med Nest-konceptet og udgangspunkt er blevet gjort naturligt og tillægges en særlig mening. På den anden side bliver udfordringer ikke tillagt en betydning eller fremstår vigtige for deres beskrivelse af deres arbejde. Men hvorfor er det alligevel væsentligt i deres arbejde?

I forhold til spredningen af Nest beskriver Bente, hvordan de gør meget ud af at beskrive samarbejdsdelen for dem, der undervises i metoderne. Katrine tilføjer: ”Og det kommer ikke af sig selv!” (l. 960). Snakken falder på den uddannelse de alle

sammen har fået, og som det er analyseret i ansnittet om samarbejdet ovenfor, giver det anledning til diskussion mellem informanterne. Eva vil gerne holde fast i, at hun ikke kommer ud som eksperten. Eva siger, at ”...*der er mange ting der rører sig på samme tid*” (l. 1204, p. 35). Evas beskrivelser på skrift virker meget rodet, og det er svært at gennemskue, hvad hun mener. Hun afbryder sig selv i korte formuleringer som:

”Det de siger derude, er måske heller ikke [...] Og jeg tror, det er det naturlige udvikling, når man kommer med noget, der er så [...] sådan her.”  
(ll. 1208-1210, p. 35).

Efter en lang passage slutter hun af med en form for opsamling og siger:

”Grundlaget, tror jeg [-] det arbejder vi i hvert fald hårdt på. Og oplever jeg som gruppe, at holde fast i værdierne.” (ll. 1215-1216, p. 36).

Efterfølgende bliver det tydeligere, at Eva mener børnene, eller arbejdet omkring børnene, og hun uddyber:

”For at de vokser... Og der skal være plads til alle, når det handler om fællesskabet.” (ll. 1220-1221, p. 36).

Med Nest-konceptet får de professionelle et formelt redskab til at skabe rum for børnene, uanset om de har diagnoser eller ej. Overskriften for den bog, der er udgivet om Nest, er som nævnt i specialets indledning, ”*En tredje vej til inkluderende fællesskaber*”. Det filosofiske fundament for konceptet bygger på en grundholdning, som går på, at ægte inklusion indebærer, at børnene anerkendes og oplever sig selv som fuldbyrdede bidragende medlemmer i klassen og skolefællesskabet (Lanou, 2017). Flere af informanterne beskriver også deres begejstring ud fra den udvikling, de ser hos børnene. Anne beskriver det som, at de skaber rammerne for et oplevelsesrum, hvor alle børn har en rolle og en betydning. Eva tilføjer i denne sammenhæng:

”...det er anderledes end i USA, der holdes fast kerneværdien, fællesskabet [...] Men derfor bliver jeg også voldsomt bekymret over, at [-] klasserne er blevet lidt si-agtige.” (ll. 1242-1245, p. 37)



Det lykkes, ifølge informanterne, at sætte rammerne for fællesskabet, så alle børn kan finde en rolle og have betydning. Det er således lykkedes dem at holde fast i en kerneværdi, der giver mulighed for at tilgodese ”hele fællesskabet”. Denne tanke om fællesskabet kan ses som et udtryk for, at det at der er plads til alle vægtes som et formål, der adskiller sig fra tidligere. Som Eva siger i citatet ovenfor, fremhæves det som værende et centralt element, at de (PPR og de andre professionelle) holder fast i værdierne.

Der vendes tilbage til Annes beskrivelse af klasserne som si-agtige, men først analyseres deres værdi og selvforståelse om ”at holde fast” ud fra Biestas (2014) tilgang til praksis og spørgsmålet om anvendelse eller inkorporering. Informanternes udtalelser kan pege på, at der er brug for evidensbaserede koncepter som Nest til at få ting til at virke og fungere i komplekse og åbne systemer, som en undervisning kan siges at være. På den måde bliver Nest-klasser et lille laboratorium, hvor de professionelle kan se, at det lykkes at inkludere børn med en autismediagnose under særlige forhold. Men spørgsmålet er, om de professionelle skal inkorporere eller anvende metoderne uden for klasserne. Hvad er legitimt i denne sammenhæng? Det eksempel, som Anne fremhæver – at klasserne på Katrinebjergskolen er blevet si-agtige – er en observation, som flere af informanterne deler. Elever fra Nest-klasserne går rundt på gangene i undervisningstiden, og det oplever de interviewede normalt ikke, når de kommer på skolen i forbindelse med andre ærinder. Dette kan være et eksempel på endnu et anvendelsesunderskud. Der er noget ved den her tilgang eller anvendelsen af den, som ikke sikrer, at eleverne bliver i klassen, og det kan således siges at gøre praksis til en si. Noget bliver inde, mens andet siver ud. En antagelse i forlængelse af dette er det, Biesta diskuterer som at overse nogle vigtige aspekter af, hvad der i anvendelsen af viden er mulig. Dette handler især om nødvendigheden af at transformere ”verden udenfor”, således at viden bliver anvendelig. Dette anses af Biesta som særligt vigtigt, da denne form for udvikling netop er forbundet med en tendens til at formindske menneskers muligheder for at agere og tænke på en anden måde. Der opstår således yderligere en diskussion i empirien omkring muligheder for at skabe alternativer eller udvidelser af Nest-metoderne. Her opstår et dilemma i forhold til den vedholdenhed, der synes så vigtig for PPR. Når Nest-konceptet så at sige rammer virkeligheden ude på skolen, kan det antages, at de vil fungere som praktiske inspirationskilder. Metoderne er overførbare,

og der tilbydes forskellige redskaber på flere niveauer samt tiltag mv. Den vigtigste virkning og den effekt, det får i praksis, er dog de forståelser af børn og pædagogisk arbejde, som Nest-metoderne bidrager til konstruktionen af. Det er netop dette, der får betydning som den ramme, børn og det pædagogiske arbejde betragtes inden for og holdes op imod. Ifølge Biesta vil dette kun kunne give mening i lyset af beslutninger om uddannelsesmæssige praksissers mål og formål. En vigtig pointe er dog, at evidensen, når en sådan beslutning først er taget, kan tage over, fordi Nest-metoderne må filtreres gennem beslutninger om, hvad der er uddannelsesmæssigt ønskværdigt. I forhold til at analysere og diskutere dette ud fra det, Biesta vil kalde effektivitetsunderskud, så sikrer Nest-metoderne helt konkret ikke, at eleverne bliver inde i klassen – og det ses som ønskværdigt og nødvendigt for at gennemføre en undervisning. Dette er et eksempel på, hvordan pædagogisk praksis bliver uren, selvom der tilstræbes en ren tilgang. Det bliver svært for de professionelle at tale om dette, fordi de netop mener, at lærerne og pædagogerne har de redskaber, de skal bruge til at løse en sådan problematik. Men i praksis kan man konstatere, at noget helt konkret siver ud mellem hænderne på dem.

### **6.2.1.Opsamling**

Det er vigtigt for informanterne at holde fast i værdierne, for det er dem, der har båret dem så langt og givet en kvalificering og legitimitet i deres arbejde, som de tilskriver en mening og effekt. I praksis viser der sig flere underskud som springer frem og mudre billedet. Udover at deres indbyrdes samarbejde er blevet mere fragmenteret, siver eleverne ud af klasserne.

### **6.3 Lokale løsninger – er det en løsning?**

Hvordan ser PPR, at Nest-konceptet skal "leve videre"? Antagelsen fra nærværende speciales undersøgelse har fra begyndelsen været, at konceptet og PPR er i en fase nu, hvor Nest-konceptet skal fungere uden for det, der kan siges at være en udviklingsprojekt-ramme og leve videre. I tråd med hvad PPR-medarbejderne mener lykkes i deres arbejde, synes løsningen at være at sprede konceptet ved hjælp af såkaldte lokale løsninger. Her tilpasses metoderne den enkelte skole, og PPR fungerer som tovholdere for implementeringen, udviklingen og vedligeholdelsen i form af blandt andet observationer og supervision. Dette kan anskues som en særlig

måde at implementere pædagogik på, og informanterne udtaler sig om de forhold, de mener er vigtige i denne sammenhæng.

Til spørgsmålet om hvordan Nest skal leve eller overleve svarer Bente:

”Altså ja, jeg har det sådan [...] Jeg tror, jeg tænker meget, hvis det skal driftes, så skal det udvikles” (I. 1143, p. 34).

Med ”drift” kan Bente mene, at Nest-konceptet kræver mange ressourcer og, som tidligere analyseret, dermed er der en tendens til at holde fast i metoderne og ikke udvikle dem. Når det kommer til ressourcer, er konceptet nød til at tage en anden form, hvis det skal spredes. Udviklingen handler om at lade sig inspirere af Nest-metoderne eller udvikle selve metoderne. Informanterne kommer med forskellige hentydninger til, at nogle skoler lader sig inspirere af Nest-metoder, og at der er en bekymring for, at de ikke er ”Nest”.

Om det konkrete arbejde, der er i gang på Katrinebjergskolen, siger Bente:

”Katrinebjergskolen skal blive ved med at føle, at det er noget særligt, de kan. Og øhm, understøtte skolen i det arbejde. [...] Det tror jeg også, det er det, de helt vildt gerne vil. Og det samme andre steder.” (II. 1544-1546, p. 47).

Bente fremhæver, at Katrinebjergskolen skal blive ved med at føle, at det – Nest-metoderne – er noget særligt, de kan. Denne selvforståelse af at opretholde det positive og succesen på Katrinebjergskolen, kan på den ene side handle om, at skolen står som et godt eksempel – også i en politisk sammenhæng. Men på den anden side har Katrinebjergskolen nu en stor gruppe børn, lærere og pædagoger, som ikke skal ”miste” deres hverdag og arbejde. Det er med andre ord vigtigt for deres selvforståelse, at oplevelsen af at kunne noget særligt fortsætter. Måske gælder det også for PPR? I forlængelse af samtalen omkring samarbejdet og den rolle, PPR har fået som en praksisnær samarbejdspartner frem for en ekspert på besøg, siger Ditte:

”Altså, jeg oplevede lidt [...] vi havde noget, der hed Aaron-effekten. [...] Altså Aaron kom fra USA og var EKSPERTEN. Og og og det krævede noget, at vi skulle vise [...] Vi skulle vise vores værd.” (II. 1118-1119, p. 35)

Auron-effekten henviser til projektets amerikanske grundlægger og udvikler Aaron Lanou. Den store begejstring er startet helt tilbage til da de professionelle bliver introduceret til Nest-konceptet. En selvforståelse, Ditte udtrykker, er, at det har krævet meget af dem som professionelle at leve op til. De skulle vise deres værd. Ditte fremhæver dette og i talesætter samtidig, at der nu kan være noget lignende på spil i en dansk kontekst, nemlig det, de betegner som Aarhus-effekten. At projektet, som tidligere beskrevet, ikke er lykkedes i en anden kommune kan, ifølge Ditte, tilskrives, at de (PPR) ikke kunne samarbejde med skolen. Selvom det ikke er lykkedes i den anden kommune, siger Ditte: *"dem i Aarhus [-] DE ved godt, altså, hvad det handler om."* (l. 1135, p. 35). Ditte sammenligner den effekt, Aaron havde på dem, med det, de skal være for andre skoler og kommuner nu. Anne tilføjer kort: *"Så nu [...] vi er blevet en Auron, haha"* (l. 1148, p. 35). Annes kommentar understøtter Dittes udtalelse. Ditte forsætter og siger: *"Og og det tror jeg, det er ikke [...] det er ikke godt for deres øh for deres samarbejde."* (l. 1158, s. 36). På den ene side kan der være tale om, at Ditte sammenligner de to effekter – Aaron med Aarhus. Men på den anden side kan der også være to forskellige effekter på spil. For hende betød Aaron-effekten, at de skulle vise deres værd, de skulle leve op til noget. Aarhus-effekten beskrives som det modsatte, nemlig at en anden kommune ikke kan leve op til Aarhus-effekten. Men er det fordi, at Aarhus-effekten som udgangspunkt ikke er mulig at leve op til, eller er det fordi, den anden kommune ikke har vist sit værd? Dette kan analyseres ud fra en commonsense-forståelse om, at hvis det kan lykkedes i Aarhus, kan det også lykkes andre steder. Måske kan en sådan commonsense-forståelse stå i vejen for, at det lykkedes andre steder? Det kan antages, at de lokale løsninger er udtænkt og designet for at imødekomme denne problematik. Helt konkret kaldes det fx ikke "Nest-klasser" på andre skoler, fordi det er ikke den type klasse, som det ses på Katrinebjergskolen. Der er således tale om en gentænkning af det, der allerede er ude på de enkelte skoler, og som er inspireret af Nest-metoderne. Med andre ord tages der det bedste fra Nest, og det tænkes ind i den enkelte skole med henblik på at fokusere på, *hvordan der kan arbejdes anderledes med inkluderende læringsmiljøer og dermed optimering af lokal pædagogisk praksis* (Clasen og Thomsen, 2018, p. 82). Videre skriver Clasen og Thomsen at

"...der er ingen tvivl om, at der i mange år frem vil ses mange eksempler på at lade sig inspirere af Nest, fordi Nest programmet er en samling velkendte,

afprøvede og evidensbaserede pædagogiske strategier og metoder, som giver mening tænkt ind i en konkret kontekst” (ibid.)

Der afspejler sig en commonsense-forståelse i dette citat, hvor det antages som en selvfølge, at programmet lever videre i en eller anden form. Men der er også en generel anerkendelse af, at Nest ikke kan leve videre i den form, som det er foregået på Katrinebjergskolen. Men for at Nest bliver spredt, kræver det udvikling og lokal tilpasning på den enkelte skole. Her inddrages Rømer (2014) til at belyse denne tendens ud fra en teoretisk forståelse. Udover at tænkningen om spredningen af Nest-konceptet ligger i tråd med den evidensbaserede tilgang til skolen, vil Nest-konceptet ikke være en løsning, der kan implementeres på baggrund af evidensbaseret viden. Uddannelse er ikke, i Rømers optik, at få tingene til at passe sammen. Det er dynamikkerne mellem praksis og refleksion, der udgør en spænding i den strålering, som uddannelse skal ses som. En strålering, der netop også byder på brud og urene elementer, der også er nødvendige for at lære og uddanne sig. Dette kan betragtes som vigtige elementer – også i udvikling af pædagogisk praksis. Den erfaring der udspiller sig i diskussionen om, hvorfor Nest-konceptet ikke er lykkedes i en anden kommune, kan mudre billedet i forhold til at forstå den rene tilgang, der efterstræbes. Her kan Biestas analyse og diskussion bidrage til at forstå, at PPR går fra at arbejde med og tænke på Nest som en evidens baseret tilgang, til at gå nærmere ind i værdierne og opleve, hvad det kan. Når der er et ønske om at bibeholde den form, der er på Katrinebjergskolen, får de måske ikke lukket op for det system. Med Biestas (2014) begreb om kompleksitetsreduktion, reduceres Nest-klasserne til at blot være Nest-klasser, og der udøves en magt i forhold til at reducere valgmulighederne for dem. Her opstår et spørgsmål om normativitet, fordi *ethvert bevidst forsøg på at reducere kompleksitet er en manifestation af bestemte præferencer for, hvad der ønskværdigt* (p. 52). Det, der er ønskværdigt i denne sammenhæng, er en vellykket inklusion, men også at give Katrinebjergskolen – og andre skoler – en oplevelse af, at de kan noget særligt. Bente siger blandt andet noget om dette i forhold til hendes arbejde med at sprede konceptet.

”Så det der med at tage ud og sige; er I med på at lave [...] Altså, har I lyst til, at de ringer efter os. Har I lyst til at lave noget sammen. Ja, lad os kigge på det, eller lad os lave noget helt andet. Noget særligt, der passer til jer.” (ll. 1556-1557, p. 46)

Bente kommer ud til kommuner og skoler, hvor hun oplever, at ambitionen i forhold til at udvikle på konceptet er ”at lave noget helt særligt til dem”. En commonsense-forståelse er på den ene side, at det altid er motiverende at få et tilpasset program, der kan passe ind i den sammenhæng og de udfordringer, en skole står med nu og her. Det kan dog også tænkes, at det er nemmere for PPR at gøre det på denne måde for at formidle værdierne på et praksisnært niveau, som netop er det, der fungerer for dem i samarbejdet med skolerne. Men der er også andre ting sat i værk omkring spredningen af Nest-konceptet. Udover den bog, som er skrevet om det danske Nest-program, bliver der udgivet endnu en bog, mens der også er udviklet korte brochurer om anvendelse af Nest-metoderne i dagtilbud. På bordet, som vi sidder ved under mødet, ligger der en stor stak af disse brochurer, mange flere end vi er mennesker i lokalet. Jeg bliver tilbudt én, da jeg kommer ind i lokalet og får også nærmest én pakket ned i tasken af en af informanterne, da mødet er slut. Betydningen af at PPR selv udvikler materiale, bliver taget op i slutningen af interviewet, men bliver ikke uddybet yderligere. Interviewer spørger ind til det og beskriver det som et symbol på, at ”Nest lever”, og at det måske er med til at gøre en forskel for opfattelsen af Nest. Endnu en gang har jeg en oplevelse af, at et emne, der omhandler deres eget arbejde, ikke bliver taget op eller grebet. De bekræfter blot, hvornår bogen udkommer, og fortæller, hvem der har været med til at udvikle det. Det er påfaldende at informanterne ikke byder ind i forhold til dette spørgsmål, og da interviewet afsluttes kort herefter, er der ikke mulighed for yderligere uddybning i interviewet.

### **6.3.1. Opsamling**

Når PPR’s løsning i forhold til at sprede Nest-konceptet inddrages som et tema i analysen, er det fordi, der ud fra empirien kan opstå konflikter i forhold til samarbejdet og videreudviklingen af konceptet. Det anses som alment, at det er svært at udvikle egen praksis og samtidig blive ved med at holde fast i metoderne, uden at der opstår konflikter undervejs. Det ses blandt andet i forhold til at definere hvad Nest er, da det for PPR ikke er muligt at lave Nest på samme måde, som det er gjort på Katrinebjergskolen. De er derfor nød til at reducere metoderne og sælge dem til andre kommuner og skoler i en mindre skala. Dette forhold alene kan skabe en konflikt i det professionelle samarbejde og spørgsmålet om, hvem der har ret til at definere spredningen af Nest, bliver igen aktuelt.

## **7. Afsluttende diskussion**

Følgende afsnit samler op på nogle af de diskussioner, som udspiller sig i foregående afsnit, og indeholder ydermere en perspektiverende diskussion. Herunder opstilles nogle centrale pointer fra analysen:

- Der er en stor begejstring for at arbejde med Nest-konceptet, dog er PPR's interne samarbejde blevet mere fragmenteret, mens der i praksis er ting, der siver ud mellem hænderne på dem. Her opstår en konflikt i empirien omkring, hvem der har ret til hvad i det professionelle samarbejde.
- Vedholdenhed er en central værdi og en vigtig del af PPR's selvforståelse i arbejdet med Nest-konceptet.
- Lokale løsninger giver mening for informanterne i forhold til at arbejde videre og sprede Nest-konceptet samt komme nærmere den praksisnærhed, der efterspørges. Derudover kan det antages, at skrifteligt materiale kan være med til at skabe en symbolsk værdi og positiv signaleffekt omkring Nest-konceptet.

Ud fra ovenstående pointer ønskes en yderligere diskussion af, hvordan de interne forhold kan have betydning for, hvordan Nest-konceptet oversættes til pædagogisk praksis. Følgende afsnit tager ydermere fat på, hvordan de konflikter, der opstår i det professionelle samarbejde omkring skolen, kan anskues.

### **7.1 Professionel praksis**

Når PPR indtræder i samarbejdet med skolerne, sådan som det er tilfældet med Nest, så kan det siges at opfylde et behov eller krav, som stilles til PPR, om at være mere praksisnær. Informanterne oplever en stor begejstring, når de kommer ud på skolerne, og en analyse af deres udtalelser tegner et billede af, at PPR tidligere har haft en rolle som fejlfinder eller ekspert. Det står som en negativ modsætning til det de oplever nu, og som noget, derfor noget der skal redefineres. Selvom tendensen inden for det pædagogisk psykologiske felt har været en mere konsulterende tilgang, ligger der måske stadig en arv i forhold til den individfokuserede tilgang. Ud fra det postmoderne pædagogiske psykologiske perspektiv er organisationer, nationer og mennesker ikke længere en afgrænset enhed, men forbundet til omverden. PPR

arbejder med komplekse situationer, hvor det forventes, at de samarbejder med andre faggrupper. Hertil knytter der sig en række dilemmaer og diskurser, der handler om, at værdier og viden skal sameksistere, uden at de nødvendigvis forsøger at integrere sig i hinanden. Der opstår en diskussion i empirien, som omhandler, hvem der skal uddannes, og hvem der har ret til at sige hvad. Når et koncept implementeres, sådan som det er tilfældet med Nest, hvor fagpersoner på alle niveauer har fået samme uddannelse, kan det antages, at ensrette deres samarbejde. Dette kan være meget positivt, fordi alle så at sige får de samme værktøjer, mens det kvalificerer deres professionelle dømmekraft i fællesskab til at løse inklusionsopgaven. Samtidig giver en sådan løsning mening for politikere i forhold til at tildele ressourcer eller prioritere et bestemt felt, hvis der kan implementeres en fællesløsning. Biesta (2014) diskuterer ligeledes disse to perspektiver i forhold til, hvad der virker inden for uddannelse. Her stilles der spørgsmålstegn til, om der er plads til den professionelle dømmekraft i sådanne rammer? For at svare på dette spørgsmål er det nødvendigt at se på de professionelles positioner, deres daglige arbejde og det rum, de arbejder indenfor.

En observation i fokusgruppeinterviewet er, at informanterne ikke svarer på spørgsmål omkring, hvorvidt eller hvordan ressourcer til projektet vil fortsætte. Der kan være en frygt for, at deres hverdag, som den ser ud nu, er usikker, men det kan også være, at de reelt ikke ved det. Hvis det er tilfældet, kan de være bekymrede for, at ressourcerne slipper op, og det kan motivere til at tale positivt om Nest-konceptet. Hvis det går godt, skal det gerne fortsætte, og de gode argumenter er derfor vigtige at tale frem. Det er ikke muligt for mig at angive, hvem der skal vurdere Nest-konceptets fremtid, men der kan ikke være tvivl, om at der skal politisk vilje og ressourcer til at fortætte og sprede projektet. Som både Rømer (2014) og Biesta (2014) er inde på, vurderes koncepterne forskelligt på det politiske og praktiske niveau. Men det ændrer ikke på, at på et eller andet niveau har nogen magten til at bestemme fremtiden for konceptet. I nærværende speciale med Nest som eksempel på nye perspektiver på skoleudvikling, herunder inklusion, er der stærke forhåbninger og interesse fra praktikerne, PPR og de professionelle, om at holde fast i metoderne. De oplever, at det lykkes at inkludere børn med autisme i den almene undervisning – og det vil de gerne sprede. Ønsket om at holde fast i Nest-



metoderene diskuteres yderligere ved at se nærmere på spørgsmål om rationalitet og legitimitet.

## **7.2 Rationalitet og legitimitet**

Evidensbaseret praksis kan siges at være indbegrebet af en rationalistisk tiltro til videnskaben. Som analyseret af Biesta (2014) jf. afsnit 4.2., er inspirationen hentet fra den medicinske verden stærk. En evidensbaseret indsats som Nest-konceptet indskriver sig i en række af diskurser, der er rationalistiske i tiltroen til vurderingens betydning for fremtidige indsatser. Dette kan belyse, hvorfor PPR ser det som betydningsfuldt at holde fast i Nest-konceptet, men kan også diskuteres i relation til analysen af, hvad der ses som en løsning for at sprede konceptet. Nest matcher et behov på skolerne og baner således vejen for, at Nest kan fortsætte. Men spørgsmålet er, om der er tale om det, informanterne betegner som ”Aarhus-effekten”, eller er det også indholdet? Som tidligere beskrevet i analysen signalerer PPR gennem fokusgruppeinterviewet og de skriftlige materialer, der udgives om Nest, særlige rationaler og værdier. Bøger og andet materiale om Nest kan siges at medinddrage et symbolsk niveau i både arbejdet med Nest-konceptet og spredningen. Det er således også muligt for andre kommuner, skoler og andre professionelle at få del i denne signaleffekt, hvis de anvender Nest-metoderne. Det kan således diskuteres, om de symbolske værdier kan sammenlignes med de konkrete værdier. At der bliver udgivet noget om det danske Nest-koncept, kan tilskrives en succes. Samtidig kan den relative korte form, som PPR formår at fremlægge det i, vidne om, at der er tale om simple metoder, der så at sige er lette at implementere. Nærværende speciale er med til at undersøge, hvordan det kan beskrives som symboler på at efterstræbe en ren form for pædagogisk praksis, som dog indeholder konflikter, der er med til at mudre billedet.

I nærværende speciale har jeg forholdt mig til de rationaler, der præger PPR's arbejde med Nest-konceptet ud fra et videnskabsteoretisk og teoretisk grundlag. Analysen og diskussion har yderligere set på legitimitet, men også forholdt sig til hvad det usagte er med til at sige. Det er fundet relevant at forholde sig til de bagvedliggende intentioner, men det har ligget uden for dette speciales rammer, at forholde sig til det, der kan beskrives som ydre forhold så som økonomi og styring. Det kan siges at være uklart, hvad der forventes af PPR i forhold til deres profession

og det videre arbejde med Nest. Der kan siges at være nogle forventninger til analysens tre temaer – samarbejdet, vedholdenhed samt spredning af Nest-konceptet. I forhold til deres professionelle samarbejde er den interne interaktion ensrettet med metoderne og den positive tilgang. Det kan siges at være nogle formelle forventninger, fordi der hele tiden kan henvises tilbage til et fællesståsted og et sæt af regler for deres professionelle praksis. Disse forventninger skaber en konflikt i forhold til, hvem der må og kan hvad. Men hvordan relaterer det sig til det politiske fokus på inklusion? Hvis der er en kamp på spil i forhold til legitimitet og faglighed, så kunne det handle om forventninger eller forskellige formål, der krydser hinanden i Nest. Nest kan siges at løse et problem, når forskellige forventninger brydes. Nest bliver anvendt som en løsning på inklusionsproblematikken, og legitimitetskrise i uddannelsessystemet håndteres med Nest. Men det kompleksitetsreducerer måske på en u hensigtsmæssig måde, når det fx ses, at eleverne siver ud af klasserne på Katrinebjergskolen. Det er derfor en pointe, at Nest-konceptet repræsenterer de forventninger, der er til inklusion, på et symbolsk niveau. Men man kan rejse spørgsmål ved, hvorvidt det i højere grad bør diskuteres ud fra en forståelse af det interne samarbejde i PPR og samarbejdet med skolerne, således at de får sorteret det fra, der står i vejen for at arbejde med og ud fra værdier om den gode inklusion. I forlængelse heraf kan det diskuteres, om Nest-konceptet bliver let at ”sælge” til andre kommuner og skoler? Paradoksalt kan den måske øge den kompleksitet, som ønskes håndteret af PPR, men på den anden side kan Nest bane vej for en mere holdbar løsning og til en generel skoleudvikling frem for lokale løsninger.

### **7.3 Perspektiverende diskussion**

Nærværende speciale beskæftiger sig med en organisation, der er præget af politiske ændringer og interesser, der kan siges at være en fagprofessionel dominans, regler og forskellige magtstrukturer, som kan være en væsentlig kilde til forstå udvikling og lytte til, hvad praktikkernes ønsker, forventninger og behov er (Dahler-Larsen, 2015, p. 190). Der kan derfor anlægges et perspektiv, som tager udgangspunkt i brugerorienteret evaluering, hvor den kvalitative metode anvendes til at forstå brugernes ønsker, forventninger og behov.

Fokusgruppeinterviewet er anvendt i et forsøg på at stille de professionelle i centrum, som dem der ”bruger” Nest-konceptet i deres daglige arbejde. Dette kan beskrives

som en ”bottom-up-orienteret” tilgang, hvor der tages udgangspunkt i PPR’s ønsker, forventninger og behov. Dette er en typisk tilgang inden for den kvalitative metode, hvor der tematisk og sprogligt, har været åbenhed omkring informanternes måde at udtrykke sig på (ibid.). Fokusgruppeinterviewet kan være et grundlag for videre undersøgelse, hvor deres fortællinger nærmer sig en forståelse af deres ønsker, forventninger og behov. I sammenhæng med nærværende speciale kunne det omhandle det videre arbejde med Nest lokalt i Aarhus Kommune eller ønsker, forventninger og behov i forbindelse med spredning. Temaerne fra fokusgruppeinterviewet kunne fremlægges for PPR’s leder eller være et input til politikere. Det vil være en bottom-up-præget tilgang, der kunne være anvendt i forbindelse med en mere omfattende undersøgelse af nye perspektiver på skoleudvikling.

Den anden mulighed ville være at gå ”top-down-orienteret” og se på, hvordan PPR kunne inddrages i undersøgelsen. Her ville det være ledelsen, der kunne definere, hvad PPR-medarbejderne skulle spørges om, og spørgsmålene ville være udformet kvantitativt via et spørgeskema. Som det ses i specialets analyse, opstår der konflikter om brugen af Nest-metoderne i praksis og i samarbejdet med skolerne fx i forhold til hvem der må vide og sige hvad. En undersøgelse, der således beskæftigede sig yderligere med en brugerorienteret evaluering vil give temaer at arbejde videre med (ibid., 192). Derudover kunne der være taget højde for, at PPR kun er én af flere interessentgrupper i forhold til skoleudvikling. Det ligger dog uden for nærværende speciales rammer at inddrage flere interessegrupper, men fx ledere eller politikere kunne have besluttet flere ressourcspørgsmål, som netop er det, informanterne ikke svarer på. Det ville have krævet yderligere overvejelser omkring anvendelsen af resultater, men det vil angiveligt belyse, hvor stor en magtforskel, der er mellem interessegrupperne. Dahler-Larsen beskriver denne problematik i et kapitel om Evaluering i *Kvalitative Metoder – en grundbog*:

”Det er ikke altid nemt at sikre en balance mellem officiel politik, ledelsesmæssig og bureaukratisk støtte på den ene side (som er nødvendig for praktisk anvendelse i mange situationer) og åben lytten til mindre privilegerede interessenter på den anden.” (p. 195).

Noget af det, der kunne være på spil i forbindelse med nærværende speciale er, at medarbejderne fra PPR, der deltager i fokusgruppeinterviewet, ikke er klar til den dialog, der ligges op til. Her kan det diskuteres, om ønsket om at se på konflikter i samarbejdet omkring skolen – og dermed konfrontere informanterne med værdimæssige grundspørgsmål – var for stor en risiko i forhold til at få dem til at åbne op omkring udfordringer og konflikter. Med andre ord kunne et fokus på den daglige gang på fx Katrinebjergskolen og udfordringer, de måtte møde her, give en anden viden. Antagelsen er dog, at det ville have krævet en udvidelse af undersøgelsen. I den forbindelse kunne det blandt andet være relevant at følge op på fokusgruppeinterviewet ved at tale med enkelte informanter efterfølgende eller observeret i praksis.

## 8. Konklusion

Med dette speciale har det været ambitionen at svare på følgende problemformulering:

*Hvordan kan skoleudvikling ændre karakter i omsætningen fra koncept til pædagogisk praksis, herunder med særlig vægt på konflikter, der kan opstå i det professionelle samarbejde omkring skolen.*

Ovenstående problemformulering er besvaret med afsæt i en kvalitativ tilgang til den indsamlede empiri bestående et fokusgruppeinterview med informanter fra PPR, herunder også observationer samt en udgivet bog om det danske Nest-program. Det teoretiske udgangspunkt har været en uren pædagogisk tilgang defineret af Rømer, Tanggaard og Brinkmann (2017), som er en tilgang, der overordnet betegner *det praktiske og teoretiske arbejde med at drøfte pædagogikken i dens fuld kulturelle, historiske og sociale sammenhæng* (p. 8). Herudover er der inddraget aktuel forskning om fremtidens krav til PPR-psykologer udgivet af Kommunernes Landsforening og Center for forskningsanalyse, Aarhus Universitet. Denne forskning peger især på, at PPR-psykologer forventes at kunne navigere fagprofessionelt i forhold til komplekse opgaver med en særlig opmærksomhed på samarbejdet med de øvrige fagprofessionelle i PPR og samarbejdet på inklusionsområdet i forhold til dagtilbud og skoler. Her er der især et ønske fra skolerne om, at PPR arbejder praksisnært og helhedsorienteret. Med afsæt heri opnås en indsigt i et problemfelt og de resultater, forskere er nået frem til. For nærværende speciale er der udvalgt tre teoretikers bidrag til antologierne om uren pædagogik. Tanggaards (2014) beskrivelse af professionel dømmekraft, Beistas (2014) analyse og diskussion af anvendelsen af evidens indenfor uddannelsesområdet samt Rømers (2014) filosofiske tilgang til spørgsmål om at se på uddannelse, og hvordan erkendelserne heraf påvirker det pædagogiske felt. Selve analysen af empirien er kvalitativt inspireret i form og Kvale og Brinkmann (2015) tre fortolknings kontekster: 1. selvforståelse; hvad fortæller interviewpersonerne og hvad oplever de? 2. kritisk commonsenseforståelse; hvad vil offentligheden tænke om det? Og 3. teoretisk forståelse; hvordan kan udsagnet ses ud fra en teoretisk fortolkning? Analysen og diskussionen viser først og fremmest, at rationalet omkring at lykkes med Nest – og dermed også at sprede det – er, at PPR ikke længere har en rolle som fejlfinder eller ekspert, men

indgår i et praksisnært samarbejde, der således opfylder det behov, der er i pædagogisk praksis. En diskussion i denne sammenhæng er, om det ensretter de professionelles arbejde, og i hvilket omfang de kan udøve og udvikle professionel dømmekraft. PPR som profession må i forlængelse af deres beskrivelser have en form for eller delvis rationalistisk forståelse af mulighederne for at intervenere i pædagogisk praksis, når de ønsker at sprede metoderne. Udarbejdelsen af materiale i form af bøger og bruchurer om Nest giver konceptet en symbolværdi, der er med til at legitimere deres praksis. Et koncept som Nest kan måske forstås ud fra en sådan analyse og diskussion. Grunden til at der ses en mulighed i at sprede konceptet er PPR's evne til at signalere de værdier beslutningstagere ønsker at identificere sig med. Det siger ikke nødvendigvis noget om konceptets reelle effekt – og måske gør det alligevel. I det omfang en kommune eller skole vælger at bruge konceptet, får de under alle omstændigheder del i signaleffekten. De viser ud ad til, at de er med på noderne og ønsker at drive praksis efter rationelle metoder. Med informanternes egen beskrivelse af hvordan eleverne siver ud af Nest-klasserne på Katrinebjergskolen, kan metaforen også bruges om omsætningen fra koncept til pædagogisk praksis. Kravet om inklusion siver fra at være en forventning til skolen, til at være en forventning på et organisatorisk niveau hos PPR for at ende som en forventning på interaktionsniveau. I denne omsætning forbliver noget, begejstring især, mens en rolle som fejlfinder siver ud, og tilbage står PPR som en positiv og praksisnær samarbejdspartner. Dette er et urent blik på, hvordan skoleudvikling kan ændre karakter i omsætningen fra koncept til praksis. I forhold til det professionelle samarbejde omkring skolen tegner der sig en tendens –implementeringen af pædagogiske koncepter går væk fra en forståelse af PPR som eksperter, og hen mod en forståelse af professionalisme, som defineres på grundlag af værdier, som netop angår et interaktionsniveau. Dette er dog ikke uden konflikter. På den ene side kræver en implementering, at der holdes fast i metoderne og tilgangen på alle niveauer. På den anden side professionaliseres arbejdet med inklusion, og jo mere professionel inklusionen bliver, jo mere bliver den professionelle dømmekraft erstattet af det, man vil med Nest rent professionelt.

## 9. Litteraturliste

---

- Clasen, S. & K. T. Thomsen. 2018. *Nest programmet i Danmark – en tredje vej til inkluderende fællesskaber*. 1. udgave, 1. oplag. Dafolo A/S og forfatterne.
- Dahler-Larsen, P. 2015. Evaluering i *Kvalitative Metoder, en grundbog*, red. Brinkmann, S & Tanggaard, L. 2. udgave. pp. 137-151. Hans Reitzels Forlag. København.
- Grøhn, R. unpub. *Nest-konceptet, den professionelle forståelse*. Aalborg Universitet.
- Halkier, B. 2015. Fokusgrupper i *Kvalitative Metoder, en grundbog*, red. Brinkmann, S & Tanggaard, L. 2. udgave. pp. 137-151. Hans Reitzels Forlag. København.
- Karpatschof, B. 2015. Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter i *Kvalitative Metoder, en grundbog*, red. Brinkmann, S & Tanggaard, L. 2. udgave. pp. 137-151. Hans Reitzels Forlag. København.
- KL, 2018, *Fremtidens krav til PPR psykologer i PPR*, 1. udgave, 1. oplag. KL's trykkeri.
- Kvale, S. (1995). The Social Construction of Validity. *Qualitative Inquiry, Vol. 1*, No. 1.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. 2005. "Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews" *Nordisk Pedagogik* Vol 25 pp. 3-15.
- Nielsen Skyt, H., Simon Calmar Andersen, Mette Kjærgaard Grove & Louise Voldby Beuchert-Pedersen, 2017, *Evaluering af Nest på Katrinebjergskolen – år 1, rapport til Aarhus Kommune og Egmontfonden*. School of business and social science, Aarhus Universitet.
- Nielsen, M. L. & Graversen, E., K. 2018, *Kortlægning af kompetencebehov i PPR i Danske kommuner*, Udarbejdet af Dansk Center for forskningsanalyse, Aarhus Universitet.
- Rasmussen, G.L. 2004. *Når pædagogiske koncepter rammer virkeligheden I daginstitutioner*. VERA no. 24. 2004.

Rømer, L. Tanggaard & S. Brinkmann (red.). 2011. *Uren Pædagogik*. Forlaget Klim. Aarhus.

Rømer, T.A., L. Tanggaard & S. Brinkmann (red.). 2014. *Uren Pædagogik 2*. Forlaget Klim. Aarhus.

Rømer, T.A., L. Tanggaard & S. Brinkmann (red.). 2017. *Uren Pædagogik 3*. Forlaget Klim. Aarhus.

Schön, D. A. 2001. Den reflekterende praktiker – hvordan professionelle tænker når de arbejder. Forlaget KLIM, kap. 4+5, pp. 97- 115 & 116-146.

Tanggaard, L. & Nielsen, K. (2011). *Pædagogisk psykologi – en grundbog*. Forlaget Klim. Aarhus.



## 10. Referencer

---

Biesta, G. 2014. Når "hvad der virker" stadigvæk ikke virker: Fra evidensbaseret undervisning til værdibaseret undervisning i Rømer, T.A., L. Tanggaard & S. Brinkmann (red.). 2014. *Uren Pædagogik 2*. pp. 38-56. Forlaget Klim. Aarhus.

Clasen, S. & K. T. Thomsen. 2018. *Nest programmet i Danmark – en tredje vej til inkluderende fællesskaber*. 1. udgave, 1. oplag. Dafolo A/S og forfatterne.

Cohen, S. (red.) & Hough, L. 2013. The ASD nest model: a framework for inclusive education for higher functioning children with autism spectrum disorders. Autism Asperger Publiment.

Dahler-Larsen, P. 2015. Evaluering i *Kvalitative Metoder, en grundbog*, red. Brinkmann, S & Tanggaard, L. 2. udgave. pp. 137-151. Hans Reitzels Forlag. København.

Grøhn, R. unpub. *Nest-konceptet, den professionelle forståelse*. Aalborg Universitet.

Halkier, B. 2015. Fokusgrupper i *Kvalitative Metoder, en grundbog*, red. Brinkmann, S & Tanggaard, L. 2. udgave. pp. 137-151. Hans Reitzels Forlag. København.

Harvergreaves, A. & M. Fullann. 2016. "Professionel kapital – En forandring af undervisningen på alle skolen". Oversat af Steen Fiil Christensen. Dafolo. 1. udgave.

Karpatschof, B. 2015. Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter i *Kvalitative Metoder, en grundbog*, red. Brinkmann, S & Tanggaard, L. 2. udgave. pp. 137-151. Hans Reitzels Forlag. København.

KL, 2018, *Fremtidens krav til PPR psykologer i PPR*, 1. udgave, 1. oplag. KL's trykkeri.

Kvale, S. (1995). The Social Construction of Validity. *Qualitative Inquiry, Vol. 1*, No. 1.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. 2005. "Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews" *Nordisk Pædagogik* Vol 25 pp. 3-15.

- Lyhne, J. 2018. Forståelse af hele barnet i dets mange kontekster. KL, 2018, *Fremtidens krav til PPR psykologer i PPR*, 1. udgave, 1. oplag. pp. 6-12. KL's trykkeri.
- Nielsen Skyt, H., Simon Calmar Andersen, Mette Kjærgaard Grove & Louise Voldby Beuchert-Pedersen, 2017, *Evaluering af Nest på Katrinebjergskolen – år 1, rapport til Aarhus Kommune og Egmontfonden*. School of business and social science, Aarhus Universitet.
- Nielsen, M. L. & Graversen, E., K. 2018, *Kortlægning af kompetencebehov i PPR i Danske kommuner*, Udarbejdet af Dansk Center for forskningsanalyse, Aarhus Universitet.
- Nissen, D. 2018. Psykologiske perspektiver på godt konsulent håndværk. KL, 2018, *Fremtidens krav til PPR psykologer i PPR*, 1. udgave, 1. oplag. pp. 52-58. KL's trykkeri.
- Rasmussen, G.L. 2004. Når pædagogiske koncepter rammer virkeligheden I daginstitutioner. VERA no. 24. 2004.
- Rømer, L. Tanggaard & S. Brinkmann (red.). 2011. *Uren Pædagogik*. Forlaget Klim. Aarhus.
- Rømer, T.A., L. Tanggaard & S. Brinkmann (red.). 2014. *Uren Pædagogik 2*. Forlaget Klim. Aarhus.
- Rømer, T.A., L. Tanggaard & S. Brinkmann (red.). 2017. *Uren Pædagogik 3*. Forlaget Klim. Aarhus.
- Rømer, T.A. 2014. Pædagogikkens strålering i Rømer, T.A., L. Tanggaard & S. Brinkmann (red.). 2014. *Uren Pædagogik 2*. pp. 238-267. Forlaget Klim. Aarhus.
- Rømer, T.A., L. Tanggaard & S. Brinkmann (red.). 2014. Indledning: Uren pædagogik til debat i *Uren Pædagogik 2*. pp. 7-19. Forlaget Klim. Aarhus.
- Schön, D. A. 2001. Den reflekterende praktiker – hvordan professionelle tænker når de arbejder. Forlaget KLIM, kap. 4+5, pp. 97- 115 & 116-146.
- Szulevicz, T. & Tanggaard, L. Inklusion som (ny) hovedopgave i PPR. I *Pædagogisk-psykologisk praksis – mellem psykometri, konsultation og inklusion*. Hans Reitzels Forlag. Kap. 3, pp. 71-94.

Tanggaard, L. & Nielsen, K. (2011). *Pædagogisk psykologi – en grundbog*. Forlaget Klim. Aarhus.

Tanggaard, L. 2014. Fire teser og lidt om *Klovn* i Rømer, T. A., L. Tanggaard & S. Brinkmann (red.). 2014. *Uren Pædagogik 2*. pp. 20-37. Forlaget Klim. Aarhus.

TrygFondens Børneforskningscenter. 2017. Institut for økonomi, School of business and social science, Aarhus Universitet. Nest. <http://childresearch.au.dk/nest/>