

Højtbegavede børn i dagtilbud

ET NEUROPÆDAGOGISK PERSPEKTIV PÅ TRIVSEL OG UDVIKLING

EMILJE SOPHIE NORDGÅRD

Speciale - Kandidatuddannelsen i Generel pædagogik

DPU Emdrup – Aarhus Universitet

Vejleder: Merete Wiberg

Vintereksamen 2020-21 – Reeksamen

Anslag: 191.328

Abstract

Gifted children in daycare institutions – a neuropedagogical perspective on wellbeing and development

By Emilje Sophie Nordgård, Danish School of Education, Aarhus University 2020

Keywords: Gifted children, giftedness, daycare institutions, mixed methods, neuropedagogy, sense of coherence, Maria Montessori

This thesis deals with the wellbeing and development of gifted children in daycare institutions such as nurseries, kindergartens and age-integrated institutions of children age 0-6 years old. Research shows that gifted children's wellbeing both academically and mentally in primary school tend to be lower than the wellbeing of their average peers. Since most children in Denmark spend their early childhood in daycare institutions, it is interesting to investigate the early childhood years of gifted children to see how their wellbeing and development is founded before primary school.

With this thesis I wish to examine the wellbeing and development of gifted children in daycare institutions based on the experiences from parents of gifted children.

This thesis will examine the following questions:

- How is the wellbeing of gifted children in Danish daycare institutions?
- How does giftedness affect the child's daily life in an institutional context?
- Which pedagogical initiatives does the daycare institutions offer gifted children, and how can pedagogical practice in the future be organized with a view to the needs of wellbeing and development of gifted children?

The thesis takes a neuropedagogical perspective of giftedness for a better understanding of these children's needs, as I assume their intellectual development is related to their brain and that their surrounding environment has an impact on their development and wellbeing.

To examine my questions, I use a mixed-methods design to integrate the experiences with daycare institutions from parents with gifted children. The empirical data consists of four semi structured interviews and an online survey with 71 participants, all parents of gifted children.

This thesis concludes that the gifted children's needs differ from what is generally expected for the age and in particular an asynchronous development in the children is experienced, with consequences for both wellbeing and development as intrusive and of great importance for the children's daily life in an institutional context. The needs of highly gifted children are to a large extent to be able to withdraw from other children and activities when these become too overwhelming. Being able to follow a given interest in a topic or activity is also pointed out as of great importance for their sense of coherence.

One way to accommodate these children may be to adopt a Montessori inspired approach.

These results emphasize the need to get more knowledge about giftedness in young children and for both the pedagogical staff and primary school teachers to be able to identify the needs of these children. Gifted children might develop even better with a better wellbeing overall. The transition between daycare and school is an important time in every child's life and it calls for further research to examine how this transition plays a part in gifted children's first meeting with primary school.

Indholdsfortegnelse

Abstract	1
Kapitel 1.....	5
Indledning og problemfelt.....	5
Problemformulering	6
Emneafgrænsning.....	6
Baggrund for valg af emne	7
Højtbegavede børn.....	7
Kapitel 2.....	12
Videnskabsteoretiske overvejelser.....	12
Abduktiv metode	12
Fænomenologi.....	13
Hermeneutik.....	14
Kapitel 3.....	15
Mixed methods.....	15
Interview.....	18
Det semistrukturerede interview	18
Interviewguide.....	19
Valg af informanter.....	21
Udførelse af interview	24
Transskription og meningskondensering	25
Spørgeskema	26
Opbygning af spørgeskema	26
Sammenhængen mellem surveys i mixed-methods perspektiv	28
Kapitel 4.....	30
Neuropædagogik og hjernen.....	30
Hjernen	31
Neuropædagogik	32
Aaron Antonovsky	33
Oplevelse Af Sammenhæng.....	34
Niklas Luhmann – systemteori	35
Egenkompleksitet	36
Autopoietiske og selvreferentielle systemer.....	37

Kommunikation mellem systemer	37
Maria Montessori	37
Frihed.....	38
Sensitive perioder.....	39
Sansernes opdragelse.....	40
Teoriintegration.....	41
Kapitel 5.....	41
Tema 1 – Generel trivsel.....	43
Tema 2 – Høj begavelse, hvornår og hvordan?.....	47
Trivselsudtryk	51
Hvorledes trives højtbegavede børn i de danske daginstitutioner?	55
Tema 3 – Trivsel og høj begavelse; udtryksformer og behov.....	56
Trivsel og sundhed.....	56
Udvikling og læring	62
Hvorledes har høj begavelse betydning for barnets dagligdag i institutionskontekst?	67
Tema 4 – Pædagogisk praksis og ønskelige tiltag.....	70
Hvilke initiativer foreslår forældrene?	70
Hvilke pædagogiske initiativer tilbyder dagtilbudsområdet højtbegavede børn?	72
Bud på pædagogisk praksis	78
Kapitel 6.....	83
Konklusion	83
Perspektivering.....	85
Bibliografi.....	85

Kapitel 1

Indledning og problemfelt

I Danmark år 2020 går langt størstedelen af alle børn mellem 0-6 år i dagtilbud. Dagtilbud drives af kommunerne efter rammer sat i ”bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge”, også kaldet dagtilbudsloven. Formålet med dagtilbud til børn indtil skolestart fremgår af kapitel 2, §7: ”Dagtilbud skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv” (Retsinformation, Dagtilbudsloven, 2020).

Foreningen Gifted Children anslår, at mellem 2-5% af børn i Danmark er højtbegavede børn; børn med særlige forudsætninger for læring. Denne gruppe af mennesker har fra fødslen et potentiale for fx at lære hurtigere end forventet for deres alderstrin. Den høje begavelse har i mange år været genstand for tabu og en opfattelse af, at højtbegavede børn ”nok skal nok klare sig”, men det ses, at en del højt begavede børn netop ikke klarer sig, hverken så godt som de kunne, eller i det hele taget.

I forhold til børn i skolealderen pegede Hansen og Robenhagen i 1996 på, at en stor del af de højt begavede børn krævede en særlig pædagogisk indsats, da de kede sig i undervisningen. Et forsknings- og udviklingsprojekt fra 2001 til 2005 i Lyngby kommune undersøgte dette dybere, bl.a. med henblik på at afklare, hvordan den elevgruppe havde det i skolen.

Et af projektets resultater viste, at over 40% af disse elever manglede faglige udfordringer og trivedes mindre godt socialt (Kyed, 2015, s. 23). Undersøgelsen viser, at en del af de højt begavede børn mistrives i skolen, og i forlængelse af det viser international litteratur, at det kan skønnes, at 10-20% af de højt begavede børn mistrives i skolen uden ”at klare sig selv”. Samme procentsats som det skønnes at være for børn i almindelighed.

Højtbegavede børn i skolen har ikke nødvendigvis bedre forudsætninger for at klare sig, tværtimod lader det til, at de risikerer at mistrives. De højtbegavede børn, der oplever mistrivsel i skolen, har for langt de flestes tilfælde også været en del af daginstitutionsverdenen inden de begyndte i skole, og spørgsmålet er, om børnegruppens trivsel allerede bør belyses og bearbejdes med særlig opmærksomhed inden skolestart.

I Dagtilbudsloven fremgår det af kapitel 2, §7, stk. 2 at: *”Dagtilbud skal i samarbejde med forældrene give børn omsorg og understøtte det enkelte barns trivsel, læring, udvikling og dannelse og bidrage til, at børn får en god og tryk opvækst”* (Retsinformation, Dagtilbudsloven, 2020).

Børn i dagtilbud i Danmark kan altså lovmæssigt forvente at få understøttet deres individuelle trivsel, læring, udvikling og dannelse, så de får en tryk og god opvækst. Spørgsmålet er så, om det også forholder sig således i praksis, hvilket leder mig til nedenstående problemformulering og forskningsspørgsmål:

Problemformulering

Hvordan oplever forældre til højtbegavede børn at børnenes trivsel og udvikling sker i overensstemmelse med børnenes behov? Hvorledes kan pædagogisk praksis udformes og foregå for at tilgodese højtbegavede børns behov i dagtilbud?

Problemformuleringen søges besvaret ved hjælp af nedenstående undersøgelsesspørgsmål:

- Hvorledes trives højtbegavede børn i de danske daginstitutioner?
- Hvorledes har høj begavelse en betydning for barnets dagligdag i institutionskontekst?
- Hvilke pædagogiske initiativer tilbyder dagtilbudsområdet højtbegavede børn, og hvorledes kan pædagogisk praksis i fremtiden tilrettelægges med øje for højtbegavede børns behov, trivsel og udvikling?

Emneafgrænsning

Jeg forholder mig primært til højtbegavede børn i dagtilbud i aldersgruppen 3-6 år. Dette skyldes, at min indsamlede empiri har størst datasæt for pågældende aldersgruppe. Der vil løbende blive draget paralleller til den yngre aldersgruppe, 0-2 år, samt højtbegavede børn i grundskolealderen, 6-16 år, men dette speciales overvejende fokus er de 3-6-årige højtbegavede børn i dagtilbud.

Det empiriske grundlag hviler på både kvantitativ og kvalitativ undersøgelse. Kvalitativt i form af interview med fortællinger fra forældre til højtbegavede børn i daginstitution i Danmark, deres erfaringer med – samt tanker om – deres børns tid i daginstitution. Kvantitativt består empirien af en spørgeskemaundersøgelse, der ligeledes sætter fokus på højtbegavede børns trivsel og oplevelser i dagtilbud gennem forældrenes optik og besvarelser. Der arbejdes ikke med forældrenes socioøkonomiske baggrund, da børnenes oplevelser, fortalt gennem forældrene, er det væsentlige for specialets emne.

Det er en præmis i specialet, at børnene til datasættets informanter og respondenter er højtbegavede. Dette er sikret så godt som muligt i udvælgelsesprocessen af informanter og respondenter, og uddybes i kapitel 3 under ”valg af informanter” og i ”opbygning af spørgeskema”.

Baggrund for valg af emne

Jeg har interesseret mig for højtbegavede børn siden påbegyndelsen af min folkeskolelæreruddannelse. Jeg oplevede gennem praktikker og undervisningsforløb, primært i udskoling, en elevgruppe, der på overfladen virkede uinteresserede i undervisningen, som forholdt sig passive både i mundtligt og skriftligt arbejde og ofte med et ikke-ubetydeligt fravær fra skolen. Under overfladen, når disse elever fik fingrene i opgaver eller deltog i aktiviteter, der ramte deres interessefelt, oplevede jeg dog en tilnærmelsesvis eksplosion af deltagelse, engagement, viden og motivation, der stod i stor kontrast til deres generelle indstilling til og i skolen. Eleverne viste i de engagerede perioder at besidde et intellekt langt over det forventede for deres alder, og særligt tre har gjort stort indtryk – de blev alle intelligenstestede inden slutningen af deres folkeskoletid og blev vurderet højtbegavede. Jeg havde mulighed for at tale nærmere med en del af disse elever og fik efterhånden et grundigere indblik i deres samlede institutionstid. Typisk fortalte eleverne at de allerede fra børnehævedalderen, så langt de kunne huske tilbage, oplevede en følelse af at ”være ved siden af” i forhold til deres jævnaldrende, som en grundlæggende følelse af ikke at blive forstået af både børn og voksne, og at kedsomhed var et omfattende, uundgåeligt grundvilkår i institution og skole.

Dette ledte mig til at undersøge emnet ”*høj begavelse*” i min resterende tid på læreruddannelsen. Emnet vedblev min interesse videre på kandidatuddannelsen i generel pædagogik, og nu hvor muligheden for at nærstudere læring, trivsel, opdragelse, uddannelse og dannelse har vist sig, ser jeg det som en gylden mulighed for at kombinere samtlige interesser og gå dybere ind i emnet højtbegavede børn i dagtilbud, 0-6 år.

Højtbegavede børn

I det følgende afsnit udfolder jeg begrebet *høj begavelse* med fokus på høj begavelse blandt børn. Gennem specialet vil aldersgruppen 0-6 år løbende blive nævnt.

Højtbegavede børn anslås, ifølge foreningen Gifted Children¹ (giftedchildren.dk, 2020), at udgøre 2-5% af børn i Danmark. Der er flere begreber i brug hvoraf de hyppigste er: Intelligens, talent, begavelse, dygtighed.

Intellektuel begavelse kendes fra den tidlige intelligensforskning, som blandt andet blev udført af Alfred Binet og Theodore Simon. De udviklede i 1905 den første intelligenstest, som blev en af grundstenene i senere intelligensforskning. Rettighederne til Binet og Simons test blev købt af amerikaneren Lewis Terman fra Stanford University, her videreudviklede han testen og præsenterede i 1916 'Stanford-Binet Intelligence Scale' (Nissen, Kyed, & Baltzer, 2011, s. 23).

Der er ingen klar definition på, hvad intelligens er, men et forsøg på at indkapsle og måle intelligens er ved at finde en fællesnævner for niveauet af kognitive færdigheder, kaldet *g-faktor*. Dette kan gøres gennem IQ-tests (på dansk intelligenskvotient), hvor fællesnævneren som talscore i en IQ-test rammer 100, hvilket angiver den gennemsnitlige målbare intelligens (Hansen, Laursen, & Nielsen, 2005).

Børn i Danmark kan testes efter flere forskellige tests, der hver især måler specifikke kognitive færdigheder, dog måler alle tests ikke alle færdigheder. De mest udbredte er Ravens Progressive Matricer (Raven), Wechler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI) og Wechler Intelligens scale for Children (WISC). En IQ-test vil kunne svinge i resultat alt efter testpersonens psykiske balance, mentale overskud generelt og i testsituationen samt trivslen på testtidspunktet.

Klokkekurven er et visuelt eksempel på intelligens, hvor midten – det højeste punkt på klokken – er IQ 100 og udgør gennemsnittet af befolkningen. Klokkekurven er et udtryk for *normalfordelingen*.

Der hersker dog kritik af begrebet *normalfordeling*. Oprindeligt blev begravet normalfordeling, også kaldet *den gaussiske kurve*, undersøgt ved at måle 5738 skotske soldaters bryst- og højdemål og på baggrund af målene, kunne astronomen Adolphe Quetelet sætte biologi på graf som statistik. Psykologer og psykometrikere (psykologer der arbejder med intelligensprøver) har taget denne formel til sig og overført den til det psykologisk- og pædagogiske felt. Kritikken lyder ydermere på at de benyttede Stanford-Binet tests er udviklet til at måle skolebørn og studerende, og gennem sit primært verbale og matematiske fokus måler et område, som skolebørn og studerende netop er

¹Gifted Children er en interesseorganisation som arbejder politisk for at fremme trivslen og skabe de bedst mulige vilkår for højtbegavede børn. De søger derfor bedre offentlig anerkendelse og understøttelse af børnene, så deres potentiale kan udvikles til glæde for dem selv og for samfundet.

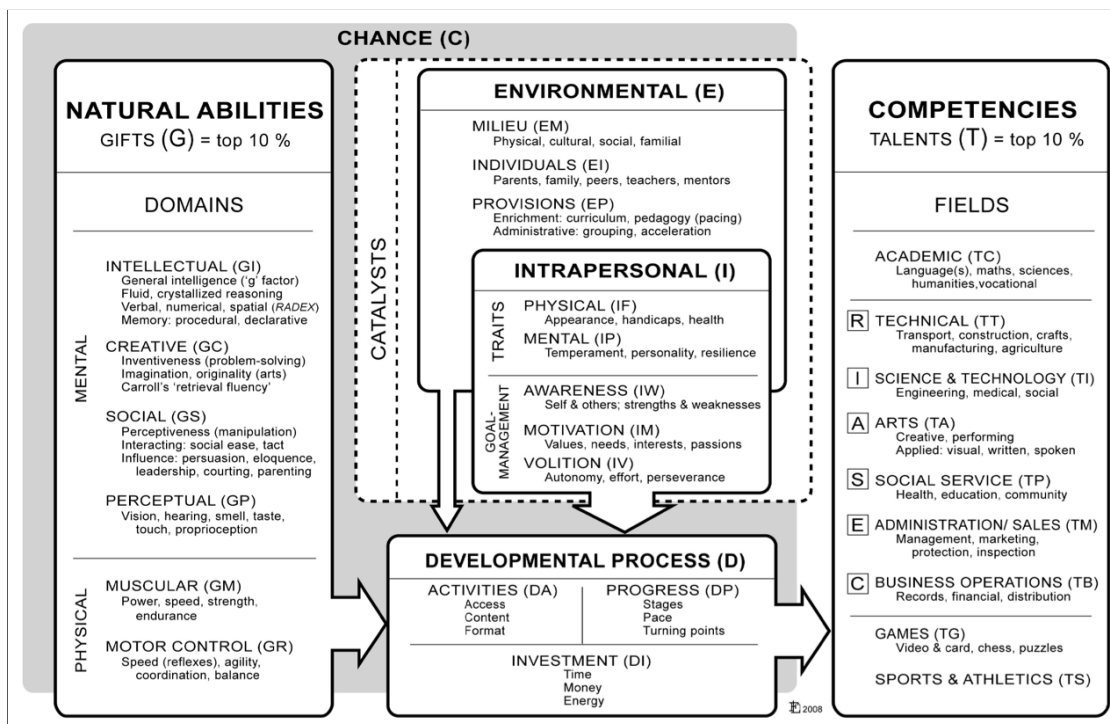
skolede i at kunne. Således bliver det en indavl af testresultater, der ganske vist indikerer en målbar intelligens, men indenfor en snæver befolkningsgruppe, der blot bekræfter intelligensprøvens anvendelighed (Hansen, Laursen, & Nielsen, 2005, s. 10-13).

Intelligens kan fx ved en Raven-test måle den matematisk-logiske intelligens, men gennem 1990'erne og frem er der også kommet fokus på det følelsesmæssige aspekt af menneskelivet. Høj begavelse er dels menneskets målbare, kognitive intelligens, dels det følelsesmæssige aspekt.

Begavelse er, ifølge Fracoys Gagné, en kombination af medfødte anlæg og udviklede kompetencer gennem katalysatorer som omgivelser og personlighedstræk (Gagné, 2018, s. 167). Gagné udviklede modellen "The differentiated Model of Giftedness and Talent" også kaldet DMGT-modellen for at vise og beskrive væsentlige komponenter indenfor sammenhængen mellem naturlig begavelse og talent. DMGT-modellen har fem overordnede komponenter: Naturlige evner og begavelse, omgivelser, intrapersonelle dynamiske faktorer, kompetencer og talenter samt udviklingsproces.

I Gagnés model beskrives menneskets intellektuelle udviklingsproces som afhængig af flere faktorer; først og fremmest de naturlige evner og begavelser mennesket fødes med. Udviklingsprocessen indeholder så de aktiviteter mennesket møder og de fremskridt, mennesket gør, kombineret med investeringen mennesket selv lægger i form af tid, penge og energi. Disse påvirkes i varierende grad af flere katalysatorer, 1) omgivelser og 2) intrapersonelle dynamiske faktorer. Den samlede kombination af alle de foregående faktorer resulterer således i en række kompetencer, mennesket besidder. Disse kompetencer er dynamiske og ændrer sig, hvis mennesket ændrer på en eller flere af de tilgrundliggende faktorer.

Gagné bygger således bro mellem den første intelligensforskning og det følelsesmæssige aspekt i mennesket.



Figur 1: Gagnés model (Gagné, 2018, s. 167)

Dette speciale vil beskæftige sig med intelligensbegrebet inspireret af Gagné.

Det højtbegavede barn kommer med sine iboende evner og begavelse som udgangspunkt. Barnets udviklingsproces, som dagtilbuddet er en del af og medvirkende til, indebærer både en investering fra barnet og fra institutionen. Katalysatorerne for udviklingsprocessen er for barnet dennes intrapersonelle træk og målorientering. Træk som fysiske; fremtoning, handicaps, sundhed og psykiske; temperament, personlighed, resiliens. Målorientering som opmærksomhed; sig selv og andre, styrker og svagheder. Motivation; værdier, behov, interesser og passioner. Vilje; autonomi, indsats, vedholdenhed. Kombinationen af alle disse intrapersonelle mekanismer i barnet er den ene af de to katalysatorer for udviklingsprocessen. Den anden katalysator er det miljømæssige, og i denne forbindelse indgår daginstitutionen.

Miljømæssigt er der tre kategorier: Miljø, individer og bestemmelser. Miljø indebærer det fysiske-, kulturelle-, sociale-, og familiære miljø. Individer er forældre, kammerater, lærere, pædagoger, mentorer. Bestemmelser er pædagogikken, pensum, grupperinger og tempo.

Daginstitutionen indgår i de miljømæssige faktorer i høj grad. Daginstitutionen er tilrettelagt ud fra de kulturelle opfattelser, der er i Danmark og de lovbestemmelser, der er vedtaget politisk for daginstitutionens formål.

Gennem de seks læreplanstemaer i dagtilbudsloven (Retsinformation, Pædagogisk læreplan, 2020), ses også hvordan det pædagogiske personale er lovmæssigt forpligtet til at tilrettelægge læringsmiljøet for barnet, og således også hvordan personalet skal agere professionelt overfor barnet, i samspil mellem barn-barn og i forventningerne til barnets udvikling. Yderligere samarbejder daginstitutionen med både forældre samt tidligere og kommende dag-, skole-, og fritidstilbud. Idet barnet befinder sig i daginstitutionens rammer en stor del af dagen, påvirkes barnet direkte og indirekte af alle disse faktorer.

Høj begavelse kaldes hos nogle ydermere også for *særlige forudsætninger* og *stort læringspotentiale*. Alle tre betegnelser kan dækkes ind under Gagnés intelligensbegreb, hvilket dette speciale også vil operere ud fra. Betegnelserne *høj begavelse* og *højtbegavede børn*, skal i dette speciale læses sidestillet med begreberne *særlige forudsætninger* og *stort læringspotentiale*. Dog vil det primære fokus være høj begavelse som akademiske evner og potentiale, og ikke yderligere fokusere på folk med særlige forudsætninger indenfor idræt eller kunst af hensyn til specialets omfang og graden af det empiriske materiale.

I USA er Linda Silvermann en af de nutidige hjørnesten indenfor høj begavelse, på engelsk betegnet *Giftedness*. Hendes forskning og arbejde breder sig over flere aldersgrupper og har således tag i både den tidlige barndom/preschool, grundskoletiden samt voksenalderen. Derudover arbejder hun også med høj begavelse i kombination med psykiske vanskeligheder som ADHD, autisme, dyspraksi, dyslexi etc. Denne dobbelthed kendes som *twice-exceptionals*, på dansk dobbeltexceptionelle. Særligt har Linda også fokus på høj begavelse hos piger.

I Danmark findes der begrænset forskningslitteratur om højtbegavede børn i førskolealderen. Der er en del litteratur om grundskolealderen, 6-16 år, hvor særligt Poul Nissen, Ole Kyed og Kirsten Baltzer har bidraget, og bidrager, med fokus på emnet. Ole Kyed benytter oftest betegnelsen *børn med særlige forudsætninger* i sit arbejde med højtbegavede børn. Han fungerer pt. som privatpraktiserende psykolog og tilbyder bl.a. intelligenstests af børn og unge.

På området for børnehavebørn markerer Pia Ryding sig som forfatter med bogen: ”Højtbegavede børn i dagtilbud” (Ryding, 2019). Pia er medstifter af foreningen Gifted Children, tidligere rådgivende konsulent i foreningen samt medarrangør af den 21. verdenskonference, der blev afholdt i Danmark for den internationale organisation World Council for Gifted and Talented Children.

Pias nyeste bog, der endnu er under udarbejdelse, vil indeholde dansksproget inspiration til konkrete aktiviteter for højtbegavede børn i dagtilbud og er tiltænkt både dagtilbudspersonale og forældre.

Kapitel 2

Kapitel 2 beskriver de videnskabsteoretiske overvejelser. I kapitlet redegøres for fænomenologi og hermeneutik, der anvendes i en kombination med et formål om at beskrive, forstå og fortolke den indsamlede empiri. Kapitlet indeholder desuden en redegørelse for specialets slutningsform.

Videnskabsteoretiske overvejelser

I det følgende kapitel redegør jeg for specialets videnskabsteoretiske grundlag, som hviler på en fænomenologisk tilgang, hvor: *"Fænomenologien vil beskrive, hvorledes verden fremtræder for 'mig', hin enkelte; måden, hvorpå man er i verden, er den til enhver tid givne måde, hvorpå verden fremtræder som et felt af muligheder for den enkelte; verden bliver fortolket og forstået i et konkret, partikulært perspektiv."* (Hyldgaard, 2018, s. 41). Den fænomenologiske tilgang muliggør netop at følge ønsket om at undersøge forældres perspektiv på deres højtbegavede børns trivsel og udvikling i dagtilbud – hvordan forældrene vurderer, at deres børns væren-i-verden er oplevet og kommet til udtryk. Analytisk indtager specialet en hermeneutisk tilgang, der tillader forskerens forforståelse for emnet, fortolkninger af de beskrevne fænomener samt forældrenes allerede tilstedefundne fortolkning af deres barns dagtilbudstid som den fremstod, og fremstår, for dem.

Abduktiv metode

I tidligere undersøgelser og opgaver, både på dette kandidatstudie og på uddannelsen til folkeskolelærer, er jeg typisk gået hypotetisk-deduktivt til værks. Hypotetisk-deduktiv metode indebærer et *hvis-så* regel: *Hvis* den valgte teori er sand, *så* må empirien vise X resultat. Et eksempel er en opgave i klasserumsledelse: Teorien beskrev, hvordan klasseledelse effektivt udføres samt hvilke tegn, der skal kigges efter. Et observationsstudie i samarbejde med medstuderende blev foretaget, og empirien viste at den effekt, som vi ønskede på baggrund af teorien, fandt sted. Således blev det almene til det præcise, som den hypotetisk-deduktive metode foreskriver.

Anderledes tager det sig ud i dette speciale, hvor jeg har valgt en abduktiv metode. Abduktion forudsætter en tilgang til undersøgelsen, hvor der dels ønskes et analytisk mål, men særligt ønskes der at give plads til, at forældrenes fortællinger kan brede sig ud, og spørgeskemarespondenternes tilbagemeldinger kan åbne sig op for i samspil at skabe *slutning til den bedste forklaring* (Klausen, 2016, s. 126). Jeg leder i min proces efter mulige forklaringer på hvorfor forældrenes oplevelser er,

som de er, hvorfor børnene havde det, som de havde, hvorfor daginstitutionstiden var, som den var, og hvordan den eventuelt alternativt kunne tage sig ud. Alle disse *hvorfor* refleksioner ønsker jeg at finde svar på ved at operere med flere mulige forklaringer på fænomenerne for at finde frem til den bedste og mest sandsynlige forklaring.

Denne fremgangsmåde kommer til udtryk i mit valg af mixed methods som undersøgelsesdesign.

Den kontinuerlige sammenholdning på tværs af data som mixed methods tillader, anser jeg for et fordelagtigt skridt i at nå *slutning til den bedste forklaring*.

Fænomenologi

Fænomenologi beskriver fænomener, som de fremtræder for den enkeltes bevidsthed. Den tager særligt sin begyndelse hos Edmund Husserl (1859-1938) og er gennem tiden også bearbejdet og kommet til udtryk gennem Martin Heidegger (1889-1976), Jean-Paul Satre (1905-1980) og Maurice Merleau-Ponty (1907-1961). Grundlaget i fænomenologien er en verdensanskuelse, hvor der ikke er tale om et subjekt overfor et objekt eller det at anskue verden i et 'udefra' perspektiv kiggende ind på 'den virkelige verden' eller en objektiv mulig verden: "*Fænomenet fremtræder altså både for en bevidsthed, og bevidsthed er altid bevidsthed om noget*" (Hyldgaard, 2018, s. 40). Fænomener er både sansninger, erindringer og forventninger, som de fremtræder for den enkelte i kraft af den enkeltes perception i tid og rum (Skirbekk & Gilje, 2004, s. 312).

Naturvidenskaben har indtil Edmund Husserls tid haft en fremtrædende plads i videnskabsteorien, hvilket fænomenologien stiller sig kritisk overfor. Fænomenologien afviser ikke naturvidenskaberne, men forholder sig kritisk til hvorvidt naturvidenskaben er den eneste måde at percipere verden på. Hvor naturvidenskaben ønsker at beskrive lovmæssigheder og strukturer, ønsker fænomenologien at lægge et erkendelsesteoretisk grundlag; at være meningskonstituerende for den livsverden hvori naturvidenskaben fungerer. Mennesket sanser ikke blot tilfældigt og passivt, tværtimod er bevidstheden om den udførende handling, mennesket foretager sig, kernen i fænomenets væren. Når mennesket handler, sker det forankret i tid og rum. Handlingen foretages og foregår fordi mennesket perciperer og fortolker kontinuerligt; når hammeren løftes for at banke et søm i væggen, kan hammeren ikke løsrives fra situationen og betragtes enkelt – at se hammeren og tage den op for at banke sømmet i væggen, forudsætter menneskets bevidsthed om, hvad hammeren kan benyttes til i samspil med mennesket, væggen og sømmet samtidigt og først der *er* hammeren sig. Der sker således en meningskonstituering ved fænomenet 'hammer'.

Når forældre til højtbegavede børn beskriver en given situation fra barnets daginstitutionstid, det være sig en afleveringssituation i børnehaven fx, så er dette et udtryk for den individuelle forældres oplevelse af det specifikke barns reaktioner (fænomenet), og den enkelte forælders fortolkning af barnets reaktion (hermeneutikken). Børnehavepædagogens oplevelse af situationen kan være en helt anden uden at nogle af opfattelserne kan tilskrives mere objektiv værdi eller sandhed end den andens. Således er grundantagelsen i specialet i både interviews og spørgeskemaundersøgelsen, at de fremkomne data belyser en specifik udgave af forskellige situationer, og at interviews eller spørgeskema rettet mod andre personer unægtelig ville kunne adskille sig i fortællinger og data.

Hermeneutik

Hermeneutik er blandt andet et greb til fortolkning af fx tekst eller som her, fænomener. Det er ikke i hermeneutikken ønsket at finde forklaringer på det givne, men i stedet at forstå og fortolke særligt menneskets gang i verden. Måden hvorpå mennesket udtrykker sig udadtil er et billede af, hvordan mennesket er i sit indre. Det ydre bliver et udtryk for det indres intention (Hyldgaard, 2018, s. 31).

Dog kan forklaring, forståelse og fortolkning ikke finde sted i en objektiv verden, men snarere er den hermeneutiske tilgang grundlaget for, at fænomener kan perciperes i det hele taget. Mennesket er her allerede, mennesket er så at sige kastet ind i en given tid i verdenshistorien og et givet sted i verden, og det er ikke muligt at opdele forklaring og fortolkning, da vi i kraft af vores eksistens allerede fortolker og forklarer. Martin Heidegger skaber med sit perspektiv en sammenkobling af fænomenologien og hermeneutikken til hermeneutikken som eksistentiale: *"Menneskets værensmåde er imidlertid ikke et værende, der i tilgift også besidder den evne at kunne noget. Snarere er mennesket dets muligheder, spørgsmålet er ontologisk snarere end psykologisk."* (Hyldgaard, 2018, s. 34).

Når fænomenologien og hermeneutikken mødes, ses der således på fænomener, som de optræder for den enkelte, samtidig som der forstås, forklares og fortolkes. Denne dobbelthed kræver bevidsthed om flere samtidige mekanismer. Der kræves en evne fra mig som forsker til at stille mig i baggrunden, og lade forældrene udtrykke deres erfaringer og fortællinger uden indgriben og fortolkning. Samtidig danner mine forforståelser og fordomme grund for min evne til at fortolke den livsverden, forældrene åbenbarer for mig. Det indebærer en nødvendighed af, at jeg forholder mig i baggrunden i f.eks. en interviewsituation, en slags sætten parentes om min rolle, men en evne til også at være åben overfor forældrenes perspektiver og fænomenologiske beskrivelser.

Denne dobbelthed er også på spil i indsamlingen og analysen af spørgeskemaundersøgelsen.

Min forforståelse om begrebet *høj begavelse* har betydning for de spørgsmål, undersøgelsen indeholder, den målgruppe, jeg har mulighed for at tage kontakt med, samt den beskrivelse af begrebet, respondenterne møder i starten af undersøgelsen. Respondenternes besvarelser skal jeg dog, i kraft af mit valg om abduktiv metode, indhente uden at pege undersøgelsen, svarmulighederne eller fortolkningen i en bestemt retning. Det fænomenologiske grundlag anser respondenternes besvarelser som udlægninger af deres oplevelser og udtryk for deres livsverden. Den hermeneutiske fortolkning af disse besvarelser foregår cirkulært, hvor respondenternes besvarelser og forældrenes fortællinger udvider min forforståelse og i samspil medvirker til nye forforståelser, så jeg i analyseprocessen kontinuerligt oplever en vekselvirkning, der tillader nye og tydeligere forståelse af sagen.

Kapitel 3

Kapitel 3 gør rede de metodiske overvejelser før, under og efter indsamlingen af empiri. Herunder argumenteres for valget af en mixed-methods tilgangen.

Mixed methods

Dette afsnit præsenterer kort baggrunden for mixed methods samt de metodologiske greb indenfor feltet: *Skalering, integration og integrationsformer*, hvori en kort gennemgang af de seks integrationsformer også vil indgå. Derefter sættes præsentationen i relation til de metodologiske beslutninger, dette speciale bygger på.

Mixed methods – blandede metoder – er kombinationen af flere forskellige metoder i samme undersøgelse på tværs af kvantitative og kvalitative tilgange. Det kan fx være som i dette speciale, hvor det kvalitative interview kombineres med det kvalitative spørgeskema.

Indenfor både interview og spørgeskema vil forskellige spørgsmål søges besvaret på forskellig vis, fx vil interviewgenren oftest vedrøre *hvad slags*, mens spørgeskemaundersøgelsen vedrører *hvor meget af hvad slags* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 138).

Brugen af mixed methods-forskning ses blandt andet i Piagets undersøgelser, hvor iagttagelser og interviews kombineres (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 137). Ligeledes kendes blandede metoder fra Max Weber og Emile Durkheim også (Frederiksen, Gundelach, & Nielsen, 2014, s. 10), men det er først i nyere tid, de sidste tyve år, hvor en egentlig methodediskussion af mixed methods har fundet vej.

Historisk har brugen af mixed methods som eksplicit metode ikke vagt større diskussionsmæssig interesse, bortset fra spørgsmålet om metodetriangulering. Metodetrianguleringen baserede sig på idéen om, at kombinationen af kvalitative og kvantitative metoder ville skabe en øget gyldighed i resultaterne i de tilfælde, metodernes styrker supplerede hinanden uden at deres vagheder tilsvarende lå samme sted. Resultatet af en sådan opfattelse bliver, at indsamlede data blot vil bekræfte overlappende fund og således kunne overse andre potentielle vinkler.

En anden måde at anskue triangulering på var, at det overvejende var et kvalitativt foretagende, hvor flere kvalitative metoder kombineredes for derved at give en dybere indsigt i et givent fænomen. Det blev en årelang diskussion med øget opfattelse af, at en kvalitativ/kvantitativ kombination ikke kunne lade sig gøre.

Denne diskussion førte gennem 1990'erne til en fornyet debat om mixed methods i sig selv, og derudaf voksede en metode, der ikke udelukkende søgte at forene det kvalitative og det kvantitative med hver deres særpræg, men derimod et metodevalg i sig selv med egne kendetegn og forskningsgreb.

Et mixed methods metodevalg med en ramme hvor ” (...) (1) at mixed methods-forskning er den bedst mulige tilgang, og (2) at de konkrete metoder, der kombineres, er de bedst egnede til at indfri forskningsinteressen.” (Frederiksen, Gundelach, & Nielsen, 2014, s. 14).

Når det beslutes at mixed methods er det gældende metodevalg, er det væsentligt at se på indholdet i dennes metoder. Brewer & Hunter (2006) opdeler samfundsvidenskabelig forskning i fire forskningsstilarter på tværs af kvalitativ-kvantitativ-dikotomien, og konklusionen med deres tilgang bliver, at kombinationen af to eller flere af forskningsstilarterne (feltarbejde, interviewmetoder, eksperimenter og ikke-indgribende metoder) kan betegnes som mixed methods. Mixed methods kan dog anskues på en anden måde også ved at tilføje princippet om *skalering*, så metoden ikke blot kommer til udtryk i kombinationen af flere forskningsstilarter, men også i graden af stilartens brug. Der kan således være tale om mixed methods, når der i en undersøgelse benyttes både interviews og spørgeskema, da det er mængden af indkomne data på skalaen fra enkelte til mange enheder, der afgør hvilke forskellige aspekter af forskningsspørgsmålet, der kan undersøges og besvares (Frederiksen, Gundelach, & Nielsen, 2014, s. 15).

De fire forskningsstilarter har hver deres måde at generere pålidelige data og gyldig viden, men fælles for dem alle, når der medtænkes skalering, er, at de på hver vis beskriver væsentlige forskelle og ligheder samt styrker og svagheder i design og data.

Når det antages, at mixed methods er en forskningsstilart i sig selv, medfører dette også nogle kendetegnende tilgange til fænomenet, der undersøges, med selvstændige metoder. Dette kan blandt andet ske gennem *integration*. Integration indebærer overvejelser om, samt tilgang til, sammenkoblingen mellem forskellige forskningsstilarter og relationen mellem de enkelte dele i forskningen. Integration bliver således den måde forskningens dele undersøges og relaterer til hinanden på i en form, der skaber en samlet forståelse for den pågældende forskning uagtet eventuelle forskelle.

Der kan overordnet skelnes mellem seks forskellige *integrationsformer*, der på hver deres vis søger at skabe relation mellem forskningsstile, selvstændige metoder og datasæt. Valget om integrationsform har betydning for hvilke metodekombinationer, der træder frem.

De seks integrationsformer er:

- **Teoriintegration** er det teoretiske udgangspunkt, der sammenkobler undersøgelsens delelementer gennem en overordnet teoretisk ramme.
- **Designintegration** er det givne forskningsfelt, der undersøges, med dertilhørende forskningsspørgsmål og dets betydning for delelementernes rækkefølge i udførsel og prioritering i forhold til teori.
- **Metodeintegration** er metodernes indbyrdes forhold og betydningen af den ene metodes valg som muligt grundlag for næste metodes indhold og udførsel.
- **Dataintegration** er relationen mellem datasættene og deres mulige forbindelse på tværs af metoder i undersøgelser, hvor kvalitative interviews fx tilgås med typiske kvantitative metoder, eller at den kvalitative og kvantitative udvalgte informantgruppe er del af samme gruppe.
- **Analyseintegration** er måden, hvorpå forskellige analysedele forenes og udgør en samlet analyse.
- **Fortolkningsintegration** er den hele undersøgelses samling af teori, viden, hypoteser og analyser af de enkelte delelementer til en samlet meningsgivende fortolkning. Fortolkningen

vil tage form alt efter formålet med undersøgelsen; om det er at skabe ny teori eller forene ny viden med eksisterende teori eller begreber.

Integrationsformerne er ikke nødvendigvis alle forekommende i samme undersøgelse, og der er ikke nødvendigvis noget hierarki i rækkefølgen af integrationsformer i en given undersøgelse. Ofte vil arbejdet foregå skiftevis mellem forskellige integrationsformer og justeres efterhånden som delementerne i undersøgelsen bearbejdes og relaterer til hinanden. Anvendelsen af flere integrationsformer i samme undersøgelse vil styrke sammenhængen mellem undersøgelsens indbyrdes dele og undersøgelsen generelt, dog indebærer dette en øget opmærksomhed på overensstemmelse mellem integrationsformerne og de relationer disse skaber mellem delementerne (Frederiksen, Gundelach, & Nielsen, 2014, s. 20).

Interview

Den kvalitative interviewmetode er indsamling af data gennem forskelligartede spørgeteknikker, struktur og med et bevidst formål og benyttes særligt i tilfælde, hvor forskeren søger detaljerede beskrivelser af, samt indblik i, bestemte mennesker livsverden. Kvale og Brinkmann beskriver forskningsinterviewet som en specifik retning indenfor flere typer af interviews som en professionel samtale, hvor formålet er konstruktion af viden, der bygger på: ” (...) en udveksling af synspunkter mellem to personer, der taler sammen om et emne af fælles interesse.” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 18).

Det semistrukturerede interview

Det semistrukturerede interview er, modsat det strukturerede interview, kendetegnende ved at være et samspil mellem forsker og informant i en løsere form. Da min interesse er at belyse og vide mere om højtbegavede børns trivsel og udvikling i dagtilbud gennem forældrenes erfaringer, har jeg valgt at have nogle overordnede temaer klar i forvejen, men at lade forældrenes fortællinger stå i fokus og føre interviewet i den retning forældrene finder relevant for deres oplevelser. De overordnede temaer står således som det bærende element i interviewet uden forventning om besvarelse af nærmere fastlagte spørgsmål. Det semistrukturerede interview giver mulighed for, at informanten frit kan vende tilbage og uddybe eller få plads til yderligere tilføjelser, der måtte dukke op undervejs. En mulig ulempe ved den semistrukturerede form er, at nogle temaer ikke belyses så grundigt som den senere analyse kunne have gavn af at have adgang til. Min opfattelse i efterbearbejdningen er, at en mere fast struktur kunne give mere viden om særligt forældre-institutionssamarbejdets praktiske karakter, hvilket dog lader sig gøre at få et rimeligt indblik i trods alt.

Interviewguide

Interviewguiden består af de temaer, som jeg har haft til hensigt at vide mere om, fx børnenes generelle trivsel i dagtilbudstiden, viden om hvornår og hvordan den høje begavelse kom til udtryk og daginstitutionens konkrete håndtering af det pågældende barn gennem forældrenes fortællinger, erfaringer og oplevelser. Spørgsmålene har karakter af at lægge op til forældrenes refleksioner i den retning, de finder relevant for emnet, dog med øje for at spørgsmålene både skal være præcise og have sammenhæng med informantens livsverden. Interviewguiden er udarbejdet med udgangspunkt i temaer, der til sammen søger at besvare problemformuleringen.

Temaerne var fastlagt fra begyndelsen, ligeså de overordnede spørgsmål, men jeg erfarede gennem de tre telefoniske interviews, at nogle af spørgsmålene var for vage for informanten at besvare, hvorfor jeg omformulerede og til næste interview justerede med mere konkrete overordnede spørgsmål. Den endelige interviewguideudgave (bilag 5) efter tre telefoniske interviews er et sammendrag af spørgsmål, som informanterne til sammen har besvaret, og som ligeledes er den udgave, informant nummer fire fik tilsendt på mail til skriftlig besvarelse. Temaerne nævnes ikke eksplicit for forældrene og er ikke skarpt opdelt i interviewsituationen, bortset fra det skriftligt tilsendte til informant Sara – således er det muligt for forældrene at fortælle frit om det, de finder relevant, springe mellem erindringer og for både forældrene og jeg at vende tilbage til tidligere emner og spørgsmål.

Temaerne fremgår herunder:

1. Generel trivsel

Dette første tema i interviewet indeholder *indledende spørgsmål*, hvor informanterne kort fortæller om deres barns navn, køn, alder og hvorvidt barnet har gået i dagpleje, vuggestue, børnehave, aldersintegreret institution eller er blevet hjemmepasset. Dernæst blev informanterne mødt med en opfordring til at fortælle om deres børns dagtilbudstid og trivsel generelt set. Formålet med temaet er at få et indblik i forældrenes grundlæggende oplevelse af børnenes trivsel i dagtilbuddet gennem deres egne fokus og formuleringer. Efter forældrenes fortællinger fulgte jeg oftest op med en opfordring til at uddybe, hvordan deres barns trivsel/mistrivsel kom til udtryk hos barnet.

Dette første tema bidrager til at besvare underspørgsmålet: ”*Hvorledes trives højtbegavede børn i de danske daginstitutioner?*”

2. Høj begavelse: Hvornår og hvordan?

Dette tema er en forlængelse af det foregående og befinder sig endnu på det indledende plan. Hvor tema 1 koncentrerede sig om barnets generelle trivsel i dagtilbuddet, forsøger tema 2 at få indblik i den høje begavelse med spørgsmålet: *"Hvornår og hvordan vidste du, at dit barn var højt begavet?"* Her fortæller forældrene, hvornår de første gang bemærkede deres barns høje begavelse, og hvordan de fandt frem til, at det var høj begavelse. I forlængelse af forældrenes erfaringer med barnets begavelse fortsætter en del af dem med at uddybe dagtilbuddets indblik i samme – særligt de forældre hvis oplevelse er, at dagtilbuddet først bemærker begavelsen. Jeg fandt det relevant at stille mere *specificerede spørgsmål* for at gribe forældrenes fortælling og spørge ind til, hvordan reaktionen var fra dagtilbuddet, når forældrene præsenterede deres (nye) viden om høj begavelse og vice versa i de tilfælde, hvor dagtilbuddet først bemærkede det.

3. Trivsel og høj begavelse – udtryksformer og behov

Tredje tema forholder sig spørgende til, hvorvidt der er sammenhæng mellem trivsel/mistrivsel og høj begavelse, hvordan den høje begavelse mere specifikt kommer til udtryk i dagligdagen og hvilke behov dette potentielt medfører for barn, familie og institution. Forældrenes erfaringer med både egne og dagtilbuddets opdagelse af høj begavelse ledte ofte naturligt videre ind i dette tema, og interviewets faktiske forløb og erfaringsdeling veksler mellem at belyse tema 2 og 3. I dette og foregående tema finder jeg det fordelagtigt at bruge tavshed som interviewgreb – dette for at signalere interesse i fortællingerne ved ikke at stille nye spørgsmål og risikere mulige emneskift. Tavsheden medfører uddybelse af forældrene på eget initiativ og samtidig øges refleksionstiden ved tavsheden.

Tema 3 supplerer tema 1 og 2 og kredser yderligere om underspørgsmålet: *"Hvorledes har høj begavelse en betydning for barnets dagligdag i institutionskontekst?"*

4. Pædagogisk praksis og ønskelige tiltag

Tema 4 går i dybden med barnets hverdag i daginstitutionen og de konkrete aktiviteter barnet oplever, de pædagogiske bevæggrunde for aktiviteter og praksis samt både dagtilbuddets og hjemmets samarbejde og eventuel udvikling af barnets trivsel. Forældrene berettede om, hvad de vurderede, deres barn havde behov for, for at trives og udvikles, hvorledes hjem/dagtilbud delte opfattelse af disse behov, og hvordan det samarbejde kom til udtryk. Mod slutningen af interviewet blev alle forældrene stillet det samme spørgsmål omhandlende hvordan de – med den viden og erfaring de

sidder tilbage med efterfølgende – ville råde og hjælpe hhv. dagtilbud, pædagogisk personale og andre forældre i en lignende nutidig situation som den, de selv oplevede.

Temaet bidrager med indsigt i konkret pædagogisk praksis og forældrenes ønske til fremtidig pædagogisk praksis med udgangspunkt i netop deres barns liv og behov. Tema 4 orienterer sig mod udvikling af pædagogisk praksis og underspørgsmålene: *”Hvilke pædagogiske initiativer tilbyder dagtilbudsområdet højtbegavede børn, og hvorledes kan pædagogisk praksis i fremtiden tilrettelægges med øje for højtbegavede børns behov, trivsel og udvikling?”*

Gennem interviewprocessen har guiden overordnet fungeret som en tjekliste med det formål at sikre at de centrale temaer er berørt.

Valg af informanter

Forud for de konkrete interviews foregik deltagerudvælgelsen. Deltagerne er alle forældre til højtbegavede børn og medlemmer af foreningen Gifted Children. Jeg kontaktede Gifted Childrens sekretariat og fik derigennem udsendt en mail til samtlige medlemmer af foreningen med interviewforespørgsel indeholdende beskrivelse af emne for interview samt ønsker til interviewdeltagernes baggrund.

Forespørgslen fremgår af bilag 6 – interviewforespørgsel. Herunder et uddrag med ønsker til deltagernes baggrund:

1. En eller begge forældre til højtbegavede børn
2. Erfaring med daginstitution, gerne indenfor de seneste fem år
3. Bosiddende/mulighed for at mødes på Sjælland, gerne Syd-, Vest-, Midtsjælland eller Hovedstadsområdet

Bevæggrundene for deltagernes baggrund er flere.

Først og fremmest er det nødvendigt for den eksterne validitet at børnene – vis institutionsoplevelser specialet drejer sig om – er højtbegavede. Den eksterne validitet beskriver graden af generaliserbarhed for undersøgelsens befolkningsgruppe udenfor undersøgelsen. Høj ekstern validitet betyder heri, at den gruppe, der undersøges, højtbegavede børn, samt de resultater undersøgelsen præsenterer, kan generaliseres til samme befolkningsgruppe udenfor denne undersøgelses begrænsede deltagergruppe. Den eksterne validitet ville således forringes, hvis deltagergruppen var tilfældigt udvalgt blandt samtlige forældre i en dansk daginstitution i og med det anslås, at 2-5% af

alle børn er højtbegavede. Ligeledes vil den eksterne validitet muligvis forøges, hvis undersøgelsen beskæftiger sig med interview af de højtbegavede børn i stedet for børnenes forældre, idet børnene vil besidde førstehåndoplevelsen af dagtilbudstiden.

Der kan dog også forekomme ulemper, der kan påvirke undersøgelsens interne validitet ved interview af børnene, primært pga. børnenes alder i dagtilbudstiden (0-6 år).

Den interne validitet beskæftiger sig blandt andet med gyldigheden af en given undersøgelses metoder, spørgsmål og resultater; om undersøgelsen måler og viser det, forskeren har designet studiet til at måle og vise.

Risikoen for at børnene har glemt deres tidlige barndom er stor, begrebsliggørelsen af høj begavelse, trivsel og udvikling og evnen til at samtale om disse er også aspekter, der har betydning for resultaternes gyldighed. Den interne validitet risikerer at forringes ved brug af børnene som informanter, når emnet for undersøgelsen indebærer et bredere ordforråd og større begrebsverden end barnets alder typisk muliggør. Forældrene til de højtbegavede børn har til gengæld førstehåndoplevelser med interaktionen mellem forældre og institutionspersonale- og -ledelse, og viden om den pædagogiske praksis omhandlende barnets institution inklusiv både ønskelige og konkrete tiltag i barnets institutionstid.

En screening i Gifted Children kan ikke fastslå med garanti at barnet, der er medlem, er højtbegavet, i og med barnet ikke gennemgår en reel intelligencetest i forbindelse med medlemskab. Forældrene aflægger heller ikke nødvendigvis skriftlige testresultater til screeningskonsulenterne ved ønske om medlemskab. Det er min vurdering, at den screening konsulenterne foretager, hviler på et solidt grundlag af både ældre og nyere forskning – blandt andet af Linda Silvermann vis forskning også benyttes understøttende i dette speciale. På den måde er deltagergruppen udvalgt med størst sandsynlighed for, at børnene er højtbegavede, og at forældrenes oplevelser derfor afspejler et højtbegavet barns institutionshverdag. Dette medvirker til en øget intern validitet af specialets kvalitative, empiriske grundlag.

En anden overvejelse til deltagerens baggrund lød: ”Erfaring med daginstitution, gerne indenfor de seneste fem år”.

Daginstitutionsområdet er et område med mange forskellige aktører, der alle spiller ind på dagligdagen i fx en vuggestue eller børnehave. Politisk styres dagtilbudsområdet både på stats- og

kommunalplan, hvilket kommer til udtryk i *"Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge"*, også kaldet dagtilbudsloven (Retsinformation, Dagtilbudsloven, 2020). Dagtilbudsloven beskriver den overordnede lov for området udstedt af børne- og undervisningsministeriet, hvori rammerne for bl.a. dagtilbuddets formål, regler for optagelser og tilskudsordninger fremgår. Udover loven uddybes og udmøntes mere detaljeret, hvorledes en specifik lov skal komme til udtryk gennem bekendtgørelser. En af disse bekendtgørelser er *"Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer"* (Retsinformation, 2020). Bekendtgørelsen om de seks læreplanstemaer trådte i kraft 28. juni 2018 med en indfasningstid på to år for landets daginstitutioner.

En anden aktør med betydning for daginstitutionsoområdet er personalet i landets institutioner og derfor pædagoguddannelsen især. Pædagoguddannelsen gennemgår løbende ændringer i både opbygning og indhold, hvilket bevirker, at de ansatte i institutionerne kan have varierende teoretiske baggrunde som præger deres praksisarbejde.

En tredje aktør er kommunen, hvori den givne daginstitution fungerer. Kommunalbestyrelsen fastsætter det overordnede budget for institutionerne i kommunen og har derfor stor indflydelse på de økonomiske ressourcer, der er til rådighed for det pædagogiske personales mulighed for videre- og efteruddannelse.

Der er også en del andre aktører med indvirkning på de enkelte daginstitutioner som fx børnegruppens sammensætning, forældregruppen og ledelsen.

Kombinationen af de første to, dagtilbudsloven og pædagoguddannelsen, er i særlig grad direkte påvirkende for den enkelte institutions pædagogiske virke, hvilket leder mig til at søge forældre, der har haft børn i daginstitution indenfor de seneste fem år. Formålet med den afgrænsede periode er, at det er begrænset hvor store ændringer, der er sket i dagtilbudsloven og på pædagoguddannelsen indenfor de seneste fem år (2015-2020) – i forhold til en periode på fx 10 eller 20 år – hvorfor de indsamlede erfaringer er dannet indenfor en ydre ramme af rimelig ensartethed. Denne ensartethed vurderer jeg er nødvendig at sigte efter, hvis der på baggrund af interviews skal skabes et fundament for vurdering af eksisterende pædagogisk praksis og udvikling af fremtidig pædagogisk praksis.

Det tredje ønske til potentielle deltagere var muligheden for at mødes på Sjælland, gerne Syd-, Vest-, Midtsjælland eller Hovedstadsområdet. Hensigten med den geografiske placering skyldtes mit ønske om at foretage interviews ansigt-til-ansigt med de fordele, det kan have.

Da de gennemførte interviews var planlagt til at foregå medio marts til ultimo april, blev de påvirkede af pandemisationen og er derfor gennemført telefonisk i stedet. Dette uddybes i det følgende afsnit, **udførelse af interview.**

Udførelse af interview

Der er i alt foretaget fem interviews. Fire af disse er foregået telefonisk. Det femte er foregået over mail. Den femte deltagende havde af personlige årsager ønske om at deltage skriftligt i stedet for mundtligt. I det tilfælde tog interviewet nærmere form af spørgeskema i og med min udarbejdede tematiserede interviewguide måtte justeres med mere specifikke spørgsmål.

Det skriftlige interview var mit sidste, og jeg benyttede erfaringerne fra de foregående fire interviews, der alle blev foretaget over den tematiserede interviewguide, til at fokusere på de spørgsmål jeg oftest blev ledt hen mod, som basis for konkrete spørgsmål til mail-interview. Dette var ikke hensigtsmæssigt i forhold til mit udgangspunkt om at lade informanternes fortællinger ud fra tema lede mig på vej teoretisk, da mere specifikke spørgsmål hurtigere leder informanten i en bestemt retning. Således er informationerne fra femte interview indirekte påvirkede af de øvrige informanternes erfaringer.

De fire øvrige interviews, der er sket i marts og april 2020, er alle foregået telefonisk. Årsagen er – som nævnt i ovenstående afsnit om **valg af informanter** – pandemisationen i foråret 2020. Der var rejse- og forsamlingsrestriktioner samt en generel uvished om konsekvenserne ved at mødes fysisk, hvilket medvirkede til min beslutning om at ændre planen om ansigt-til-ansigt interviews til telefoninterviews i stedet.

En interviewsetting med fysisk møde mellem informant og forsker har visse fordele: Mødet ansigt-til-ansigt kan styrke relationen mellem forsker og informant og på den måde øge informantens tillid til forskeren, hvilket er af betydning for informantens lyst til at dele mere personlige oplevelser fra sin livsverden. Ligeledes kan det fysiske møde have betydning for den senere analyse af interviewet, da kropssprog og mimik kan have forskellig betydning, alt efter forskerens hensigt med interview og analyse.

Det har været min hensigt med specialet at undersøge forældre til højtbegavede børn om deres oplevelser og erfaringer med børnenes daginstitutionstid. I den forbindelse finder jeg det ikke af afgørende betydning at have adgang til informanternes kropssprog og mimik fx, idet fokus er på

indholdet af forældrenes fortællinger om blandt andet børnene og dagtilbuddene, og ikke på semantik eller diskurs.

I forhold til fortrolighed mellem forsker og informant vil det fysiske møde være at foretrække, hvis jeg skulle få mulighed for at gentage processen. Det er mit indtryk, at forældrenes tryghed ved at dele informationer om deres eget og deres børns følelsesliv vil have bedre betingelser – og dermed være af betydning for analysen – hvis forælderen kan se mig som interviewer. Dette baserer jeg blandt andet på en kommentar i løbet af tredje interview, hvor forælderen, efter at være blevet spurgt nærmere ind til en uddybelse af barnets reaktioner ved hjemkomst fra børnehaven, siger: *”Han var meget sådan, hvad skal man sige, aggressiv, eller, hmm – det ville være rart at kunne se dig lige nu for jeg føler ikke jeg forklarer mig godt nok – forstår du hvad jeg mener?”* (Katrine, 2020). Min tolkning er, at informanten i situationen havde behov for at kunne se min ansigtsmimik som nonverbalt udtryk for, om hendes uddybelser besvarede det stillede spørgsmål, eventuelt kombineret med nikken med hovedet, smil eller anden anerkendelse af fælles forståelse.

Den tekniske udførelse af interviewet foregik ved benyttelse af telefonens interne optagefunktion, så hvert opkald blev lagret til genafspilning i denne efterfølgende transskriptions- og analyseproces. Økonomisk er det en positiv mulighed, da det ikke kræver betaling for apps, leje eller køb af diktafon etc., til gengæld er lyd kvaliteten svingende og yderst påvirkelig af baggrundsstøj, hvilket besværliggør transskription. Hver sætning krævede mange afspilninger for at kunne transskriberes, og der var enkelte deciderede udfald, hvor det sagte gik tabt.

Transskription og meningskondensering

Transskription af interview er at sammenligne med oversættelse fra tale til tekst. En sådan oversættelse kan fungere som støtte til forskeren i analyseprocessen, både fordi det kan være lettere og mindre tidskrævende at springe mellem tekststykker end at spole i optagelser med tale, men også fordi den grundighed det kræver at genhøre interviewet ord for ord, styrker forskerens fortrolighed med materialet og deraf den følgende analyse. De fire udførte interviews er foretaget telefonisk og optaget med telefonens indbyggede opkaldsoptage-funktion. Efterfølgende er alle interviews transskriberede. Af hensyn til interviewdeltagernes anonymitet er optagelserne slettede efter færdiggjort transskription, ligeledes er der foretaget meningskondensering. Meningskondensering er forskerens tilgang til analyse af de indsamlede data og består heri at sammentrække længere kommentarer og passager i interviewet til kortere, mere koncise svar. Mit belæg for at gøre brug af meningskondensering er dels baseret på den større overskuelighed, der bliver over datamaterialet,

dels at det i højere grad sikrer interviewdeltagernes anonymitet, hvorfor vedlagte bilag 1-4, indeholder de udsagn og citater, der er relevante for analysen og ikke indeholder de fuldt transskribere interviews og oversigter over meningskondenseringens resultater. Desuden består meningskondenseringen i videst muligt omfang af forkortede beskrivelser af informanternes egne oplevelser med min forhåndsviden og rolle i parentes.

Brugen af meningskondenseringen sammen med spørgeskemaundersøgelsen har muliggjort en overskuelighed over potentielle faktorer i højtbegavede børns trivsel og udvikling som solidt udgangspunkt for videre analyse.

Spørgeskema

Spørgeskema, eller survey, er indsamling af data gennem spørgeskema, hvor respondenter selv besvarer og udfylder et på forhånd tilrettelagt antal spørgsmål, typisk enten i papirform eller elektronisk. Formålet med spørgeskemaundersøgelser er at indsamle data fra en større mængde respondenter og skabe mulighed for et sammenligneligt grundlag for videre afkodning og analyse, da et spørgeskema både kan nå ud til tusindvis af respondenter og i form og indhold kan gentages.

Spørgeskemaundersøgelser kan enten afprøve teoretiske positioner eller, som dette speciale, forholde sig mere åbent til indkomne data.

Fordelene ved den kvantitative spørgeskemaundersøgelse er blandt andet mulighed for statistisk analyse og indblik i korrelationer mellem variable, og samtidig kan en sådan undersøgelse relativt hurtigt konstrueres, sendes ud og besvares.

Ulemperne ved brug af spørgeskema kan særligt være, hvis respondenter ikke forstår spørgsmålene, som de er tænkt fra forskerens side. Det kan ske hvis forskeren ikke er konkret nok i sine formuleringer, hvis forskeren ikke formulerer sine spørgsmål eller svarmuligheder i et (fag)sprog, som respondenterne er fortrolige med, eller hvis populationen, der måles på, ikke stemmer overens med den målgruppe, forskeren ønsker at registrere svar fra, såkaldt sampling bias, der kan medføre lav intern validitet.

Opbygning af spørgeskema

Dette afsnit vil præsentere rammerne for spørgeskemaundersøgelsen, hvorledes respondenter er udvalgt og kontaktet, kort præsentation af formålet med undersøgelsen og undersøgelsens 11 spørgsmål.

Den udvalgte population i dette speciales tværsnitundersøgelse er fundet i en lukket facebookgruppe for forældre til højtbegavede børn, der samtidig er medlemmer af foreningen Giften Children. Personerne i gruppen har alle været igennem den telefoniske screening som uddybet i kapitel tre i afsnittet ”valg af informanter”, hvorved de ikke med beviselig garanti i form af intelligenstag kan siges at have et højtbegavet barn, men i kraft af de uddannede konsulenters viden og vurdering er medlem af foreningen, og derfor er i den derudover lukkede forældre-facebookgruppe.

Udvælgelsen af et spørgeskemas population kan have betydning for de besvarelser, der indsamles – den eksterne validitet. Havde jeg delt spørgeskemaet i en mail til gamle studiekammerater fra lærerseminariet, havde jeg næppe ramt en særlig repræsentativ gruppe mennesker.

For det første har størstedelen ikke fået børn endnu, og de, der har, vil udgøre en minimal gruppe, idet det anslås at 2-5% af befolkningen er højtbegavede. Sandsynligheden for en høj ekstern validitet stiger altså med valget om at udvælge medlemmer af foreningen Gifted Children som respondenter. En af ulemperne, en fejkilde, ved brugen af respondenter indenfor en gruppe af folk, der har kendskab til mig i forvejen, kan være ønsket om *social desirability*; at svare således, at respondenteren fremstår mere attraktiv, hvilket i tilfældet om trivsel/mistrivsel i daginstitutionstiden muligvis kan få nogen til at notere bedre trivsel end egentlig oplevet. Den fænomenologiske tilgang til både interviewpersoner og spørgeskemarespondenter er dog bærende, og ethvert svar antages at være udtryk for respondentens oplevelse af fænomenet i den livsverden personen er.

Spørgeskemaet er delt som opslag i den lukkede facebookgruppe i perioden 30/5-20 til 18/6-20 med et direkte link til spørgeskemaundersøgelsen på hjemmesiden www.surveymxact.dk. Præsentationen af undersøgelsen i opslaget var identisk med den beskrivelse, der mødte respondenterne på første side af spørgeskemaet. Herunder gengivet ordret:

”Højtbegavede børns trivsel i dagtilbud.

Formålet med denne spørgeskemaundersøgelse er at afdække trivslen i dagtilbud hos højtbegavede børn, i alderen 0-6 år.

Spørgsmålene retter sig til forældre til højtbegavede børn i foreningen Gifted Children Danmark.

Spørgeskemaundersøgelsen henvender sig både til forældre der har eller har haft højtbegavede børn i dagtilbud i Danmark.

Alle informationer behandles anonymt og personlige oplysninger udover de frivilligt afgivne indhentes ikke. Du kan til enhver tid afbryde undersøgelsen. Forventet svartid er 7-10 minutter.

Trivsel: *I undersøgelsen benyttes ordet trivsel som ”udtryk for et velbefindende, der giver det enkelte menneske, følelsen af overskud, gåpåmod, handlekraft og glæde ved livet.”*
(http://denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykologiske_termer/trivsel)

Trivsel vil være baseret på din opfattelse af dit barns almene tilstand, ud fra ovenstående.

Spørgeskemaet er inddelt i tre overordnede temaer der omhandler følgende:

- 1. Trivsel; omfang*
- 2. Trivsel; hvordan og hvorfor*
- 3. Trivsel; tiltag, faktiske som ønskede*

Spørgsmålene vil have karakter af både multiple-choice, vurderingsskala, åbne spørgsmål samt mulighed for at svare uddybende.”

Spørgeskemaet består af 11 spørgsmål inddelt i tre temaer som beskrevet ovenstående. Spørgeskemaet i sin fulde længde kan findes i bilag 7 – spørgeskema.

Sammenhængen mellem surveys i mixed-methods perspektiv

Dette speciale indeholder både kvalitative interviews med fire informanter samt en kvantitativ, elektronisk spørgeskemaundersøgelse med 71 deltagende respondenter. Begge undersøgelser skriver sig ind i forskningsstilarternes for survey-forskning/interviewmetode, hvor kendetegnet er indsamling og registrering af svar på spørgsmål, der er stillet en udvalgt deltagergruppe – men med tilføjelsen af *skalering* er der hermed ikke tale om en kvalitativ-kvantitativ-dikotomi. I stedet er der to undersøgelser, der favner samme forskningsstilart, men adskiller sig i mængden af indkomne data og derfor afdækker forskellige vinkler af samme emne i tråd med mixed-methods metodologien.

Gennem planlægningsprocessen for hhv. interviews og spørgeskemaet, i metodeovervejelserne samt i analyse af datamaterialet, har specialet bevæget sig gennem flere integrationsformer. Disse integrationer er foregået sideløbende og uden hierarki, dog med et grundlæggende fokus på *data-* og *designintegration*.

Designintegrationen kommer først og fremmest til udtryk i forskningsgenstanden – højtbegavede børn – og de forskningsspørgsmål, der er formuleret med henblik på at belyse aspekter af de højtbegavede børns trivsel og udvikling i dagtilbud. Designintegration kan bygge på et teoretisk udgangspunkt, hvilket dog ikke er tilfældet i dette speciale. Tværtimod er det forsøgt at undlade et teoretisk fundament for således at lade data i interviews og spørgeskema stå frem og forme eller afklare en mulig teoretisk ramme. Der eksisterer viden og forskning om høj begavelse hos både børn og voksne, og denne viden om høj begavelse som begreb er derfor valgt som genstand for yderligere indsnævring og fordybelse. I forlængelse af valget om forskningsgenstand blev der yderligere taget stilling til de to delstudier – interview og spørgeskema – som omdrejningspunkt for besvarelse af de opstillede forskningsspørgsmål. Vægtningen mellem interview og spørgeskema er forsøgt ligeligt fordelt – i og med de to metoder og delundersøgelser bidrager med hver deres information og ikke mindst antal enhedsbesvarelser. Delstudiernes indholdsspørgsmål blev planlagt samtidig og består af store overlap i spørgsmål, dog uden at være identiske. I udførsel blev interviews foretaget først og spørgeskema sidst. Indenfor både interview og spørgeskema, vil forskellige spørgsmål søges besvaret på forskellig vis, fx vil interviewgenren oftest vedrøre hvad slags mens spørgeskemaundersøgelsen vedrører hvor meget af hvad slags (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 138).

Dataintegrationen kommer til udtryk ved at informantgruppen for begge undersøgelser er fundet i samme gruppering af mennesker; forældre med højtbegavede børn der er medlemmer af foreningen Gifted Children. Således er der en konkret relation mellem de to delundersøgelser, som er direkte forbundet. Interviews blev foretaget først og indebar samtale samt mailkorrespondance med fire informanter. Spørgeskemaet blev tilgængeligt for informanter 30 dage efter udførsel af det sidste interview. Det kan ikke udelukkes, at informanter fra interviews har besvaret spørgeskemaet i og med besvarelserne i sidstnævnte var anonyme og derfor ikke mulige at krydstjekke for dobbeltdata. Da spørgeskemaet indeholdt flere og andre spørgsmål end de til interviewpersonerne, kan det dog også ses som positivt, hvis informanter fra interviews har besvaret spørgeskemaet, da det vil give en endnu dybere indsigt i deres oplevelse af deres børns trivsel og udvikling i dagtilbud. Spørgeskemaet belyser primært og dybdegående trivsel og perspektiver på trivsel, hvorimod interview giver et generelt indtryk som sætter en slags ramme hvori spørgeskemaets trivsel bearbejdes og gives mening.

Udover grundlæggende metodologiske overvejelser om design- og dataintegration, indgår også *analyseintegration* og *fortolkningsintegration*. Disse vil blive præsenteret her, men uddybet yderligere i afsnit om analysemetode/tilgang.

Analyseintegration er forskerens håndtering af analyse af flere forskellige datasæt, heri data fra hhv. interviews og spørgeskema og de fremgangsmåder, forskeren vælger i bevægelsen fra delstudier til sammenhængende analyse. En måde at gribe det an på, og som er valgt i dette speciale, er en dobbelt analyseproces, hvor de enkelte delstudiers resultater benyttes som basis for nye analyseprocesser og fører til en afslutningsvis fortolkning. Vigtigheden i analyseintegration er særligt at skabe en gennemsigtighed i de skridt, man gør sig, når man går, både mellem delstudier og til eventuel ny teoridannelse.

Fortolkningsintegration er sammenhængen mellem analysernes resultater, tidligere forskning, det teoretiske grundlag og forskerens samlede fortolkning af disse dele. Fortolkningsintegrationen er afhængig af de andre integrationsformers vægtning og indhold i den samlede undersøgelse, og forskeren vil have mulighed for at foretage både analyse- og fortolkningsintegration med forskellige udgangspunkter og resultater alt efter dette. Måden, hvorpå der skabes mening på tværs af de andre integrationsformer, resultater, teori og viden, kommer til syne i fortolkningsintegrationen.

Kapitel 4

Kapitel 4 præsenterer det teoretiske felt og består af tre dele. Som tidligere beskrevet baserer dette speciale sig på empiriske beskrivelser fra forældre, omhandlende deres højtbegavede børns dagtilbudstid samt teoretisk analyse der søger at indramme disse. Først en indførsel i feltet neuropædagogik, herunder også hjernens funktion samt Aaron Antonovskys begreb salutogenese. Derefter redegørelse for udvalgte begreber i Niklas Luhmanns systemteori. Tredje del består af en redegørelse af udvalgte begreber fra Maria Montessori. Afsnittet afrundes med et blik på teoriintegration i relation til mixed-methods.

Neuropædagogik og hjernen

Dette afsnit vil præsentere hjernens opbygning og funktion som grundlag for den videre udfoldelse af sammenhængen mellem hjerne, krop og omverden. Formålet med afsnittet er at skabe et overblik over neuropædagogik som tværvideenskabeligt genstandsfelt, indføre i grundlaget for sammenkoblingen mellem neurovidenskab og pædagogik samt den historiske udvikling indenfor kognitionsforskningen.

Hjernen

”Overordnet set består hjernens arbejde i – på baggrund af en fortolkning af information – at vælge aktivitet, at træffe beslutninger og udføre dem – og ovenikøbet lære af sine erfaringer.” (Thybo, 2013, s. 117).

Den menneskelige hjerne er den centrale del af nervesystemet og har overordnet set to funktioner, 1) opretholde livsvigtige fysiologiske funktioner gennem det autonome nervesystem som fx vejrtrækning og fordøjelsessystem, og 2) fungere som bindeled mellem omverden og indre, både fysiologisk, emotionelt og eksistentielt gennem fortolkning af sansestimuli udefra, analyse af nødvendig reaktion og udsendelse af impuls til nødvendige kropsdel som reagerer. (Thybo, 2013, s. 116).

Hjernen består af storhjernen, lillehjernen, hjernebroen og den forlængede rygmarv. Der er også dele af hjernen, der ikke udgør specifikke centre. De kaldes associationszoner, og heri skabes der kobling mellem et givent sanseindtryk og hukommelsen, som vil medvirke til hvilken handling det pågældende sanseindtryk skal udmønte sig i. Det limbiske system indgår ligeledes i afgørelsen af et sanseindtryks udførende handling, idet det limbiske system har indflydelse på, hvorvidt sanseindtrykket er noget, man kan lide eller ikke kan lide.

De basale hjerneganglier, hhv. *thalamus* og *hypothalamus*, er placeret i hver hemisfære og står for styring af bevægelser. Ved tillæring af ny bevægelse vil det kræve koncentration og opmærksomhed, men efterhånden som øvelse foregår, overlades bevægelsen med tiden til de basale hjerneganglier, som udfører bevægelsen mere automatiseret (Nielsen & Bojsen-Møller, 2016).

Et sanseindtryk vil således gennemløbe flere dele, centre, associationszoner og ganglier inden der sendes besked tilbage til muskelvæv eller anden nødvendig del og en given handling udføres.

Hjernen modtager altså sanseindtryk fra sanserne, sammenligner med hukommelsen og det limbiske system for at afgøre, om der er lignende indtryk tidligere, og i så fald hvilken reaktion de skabte, og hvorledes det var behageligt eller ej. Sanseindtrykkene sender signal til hjernen gennem nerveceller, *neuroner*, og disse nerveceller fungerer som stødimpulser, der forbinder kroppen med hjernen. Hver nervecelle er opbygget ens, men differentierer sig alligevel fra hinanden (Nielsen & Bojsen-Møller, 2016, s. 312).

Neuropædagogik

Neuropædagogik er sammenkoblingen mellem neurovidenskab, særligt kognitionsforskningen på den ene side, og pædagogik som katalysator for læring i praksis på den anden side. Hjernens opbygning og funktion i mennesket er den del, som grundlæggende er ens i alle mennesker. Pædagogikken er derimod afhængig af kulturen hvori den eksisterer, de sociale aspekter der er til stede og individets plads i relationer og samfund. Sagt på en anden måde så er neuropædagogik forsøget på at forene to videnskabsparadigmer med *neuroscience* på den ene side: Det naturvidenskabelige paradigme, der søger forklaring gennem biologien, og pædagogik på den anden side: Søgen efter forståelse af menneskelig udvikling gennem fx fortolkning (hermeneutik) (Thybo, 2013, s. 30).

Der kan skelnes mellem tre generationer indenfor kognitionsforskningen; kognitivismen, konnektionisme, embodiment og enaktiv tilgang (Mortensen, 2019, s. 29).

Den yngste gren af neuropædagogikken hviler på et grundlag af embodiment og den enaktive tilgang til kognition samt en systemforståelse, der er dynamisk. Det er et tværvideenskabeligt felt, og indenfor neurovidenskaben er der yderligere tre retninger: Den kognitive neurovidenskab, den affektive neurovidenskab og den sociale neurovidenskab. Videnskabsteoretisk befinder neuropædagogikken sig altså i et spændingsfelt mellem reduktionisme og konstruktivismen.

Historisk har neuropædagogikken oprindelse i kognitivismen, som placerede tænkning og mental aktivitet som bevidst og styret af hjernen, hvilket i 1950'erne viste sig som opfattelsen af hjernen som en computer - en rest af 1700-tallets opfattelse af hjernen løsrevet kroppen og sanserne. Læringssynet i kognitivismen baserer sig på hjernen som center for informationsbehandling. Informationer, der kommer ind i hjernen, kategoriserer sig og danner mentale skemaer gennem logiske og matematiske regler og medfødte mekanismer (Mortensen, 2019, s. 37).

Konnektionisme som næste generation af kognitionsforskning indebærer et læringssyn ud fra hjernen som tredelt, hvor information udefra (omgivelserne) når hjernen, der bearbejder disse informationer og udtrykker respons i adfærd. Den tredelte hjerne, den treenige hjerne, består af neocortex (tænkende), det limbiske system (følelse) samt hjernestammen (sansende). Denne treenighed blev opfattet som resultat af evolution og afgrænset i funktioner. Nyere neurovidenskabelig forskning problematiserer tredelingen og finder, at selvom specifikke funktioner kan ses bestemte steder i hjernen, er der ikke tale om en opdeling, men tværtimod som stærkt forgrenede processer afhængige af flere faktorer. Der skelnes mellem bottom-up og top-down processer: Stimuli fra omverdenen

bearbejdes hierarkisk gennem de tre dele af hjernen bottom up, først i hjernestammen, dernæst i det limbiske system for at ende i neocortex hvorfra responsen sendes top-down som en kognitiv regulering og ender ud i adfærd. Således er den første bearbejdning primært ubevidst mens responsen, den reaktion vi vælger på baggrund af bearbejdningen, bevidst reguleret.

Tredje og nyeste generation – embodiment, enaktiv tilgang og dynamisk systemforståelse - som er i opblomstring nu, bygger på konnektionismens tilgang til læreprocesser, men uddyber med opfattelse af læreprocesser som non-lineære; input fra omverdenen kan ikke aflæses direkte i opførelse, men er derimod igennem cirkulære feedback ud fra både aktuelle og fortidige sansninger, følelser, tænkning og handlinger (Mortensen, 2019, s. 39).

Embodiement baserer sig på idéen om samspil mellem hjerne og krop; at kropslige aktiviteter og handlinger både spiller ind på og har betydning for kognitive funktioner og udvikling, en slags legemliggørelse af læreproces. Man kan læse om sportsudøvelse, men det er først i øjeblikket, man fx svinger ketcheren til badminton, at kroppen erfarer følelsen og således kan brede den kognitive forståelse af badminton som begreb ud.

Enaktivisme handler om opfattelsen af emotioner, tænkning, omgivelser og kroppen som indbyrdes påvirkende på hinanden, men uden at kunne adskilles, og bliver således et helhedssyn på al menneskelig ageren mentalt og fysisk.

Dynamisk systemforståelse indebærer et systemisk syn på mennesket og betyder, med sin inddragelse af begrebet *emergens*, at mennesket altid forsøger at finde mening for sig selv – kropsligt, emotionelt, ubevidst – og at der altid er processer i gang uden start eller afslutning i kontinuerlige nonlineære feedbackrelationer, hvorfor der heller ikke er direkte aflæselig sammenhæng mellem omverdenens information og mennesket som systems reaktion eller adfærd. (Mortensen, 2019, s. 58)

Aaron Antonovsky

Aaron Antonovsky (1923-1994) var professor i medicinsk sociologi og ophavsmand med begrebet salutogenese (saluto = sundhed; genese = årsag til; udvikling af). Pendanten til salutogenese er patogenese (pato = sygdom; genese = årsag til; udvikling af). Antonovsky interesserede sig i en ny vinkel på sundhed, og hvor sundhed tidligere havde være fravær af sygdom, stillede Antonovsky sig spørgende til, hvorvidt sundhed kunne have andre udtryk.

Salutogenese er et syn på sundhed, der ikke blot anser sundhed som rent fysisk, men også som det at trives, være sund og psykisk robust gennem en stærk følelse af mening og sammenhæng i livet.

Et menneske, der oplever en lavere grad af mening og sammenhæng, vil være i risiko for dårligere trivsel end hvis oplevelsen af mening var større. Antonovsky kaldte denne mekanisme oplevelse af sammenhæng, også forkortet OAS (Thybo, 2013, s. 72).

Oplevelse Af Sammenhæng

Følelsen af oplevelse af sammenhæng består af tre dele (Antonovsky, 2000, s. 34-36).

1. **Begribelighed** er personens opfattelse af, i hvilken grad både ydre og indre stimuli forekommer begribelige, både følelsesmæssigt og kognitivt. En tillid til at kunne forstå og begribe både sig selv og omverden.
2. **Håndterbarhed** er personens oplevelse af at kunne klare de eventuelle krav en given situation eller periode kræver, både af en selv og som tilgængelige ressourcer i nærmiljøet. Disse ressourcer i form af både egne evner, men også hjælp fra personer man kan stole på, fx ven, forælder, læge. En tillid til at personen kan håndtere situationer eller perioder, der måtte forekomme.
3. **Meningsfuldhed** er personens kognitive og særligt følelsesmæssige opfattelse af både at være i situationer i livet, der føles meningsfulde, at beskæftige sig med meningsfulde interesser og at kunne dele følelser med sine relationer. Når personen kan dele oplevelser eller følelser med andre, kan personen skabe sammenhæng i sin livsfortælling og således medvirke til at se udfordrende situationer eller perioder som grundlæggende meningsfulde at gennemgå – som udfordringer snarere end forhindringer.

Den samlede definition af OAS er: *"Oplevelsen af sammenhæng er en global indstilling, der udtrykker den udtrækning, i hvilken man har en gennemgående, blivende, men også dynamisk følelse af tillid til, at (1) de stimuli, der kommer fra ens indre og ydre miljø, er strukturerede, forudsigelige og forståelige; (2) der står tilstrækkelige ressourcer til rådighed, for en til at klare de krav, disse stimuli stiller; og (3) disse krav er udfordringer, det er værd at engagere sig i"* (Antonovsky, 2000, s. 37).

I spædbarnsårene og barndommen udvikler barnet sin oplevelse af sammenhæng i vekselvirkning med det omkringliggende miljø, og mange faktorer i dannelsen af OAS spiller ind, fx indre sammenhæng, medbestemmelse og belastningsbalance.

Når de basale behov som tryghed og omsorg varetages af omverdenen, forventer barnet respons på sine fysiske og psykiske behov.

Barnet erfarer også, at den primære omsorgsperson kan forsvinde, men dukke op igen og gennem gentagelse, med tiden, lagrer denne erfaring sig som en vis begribelighed i barnets liv. Alt dette styrker barnets følelse af indre sammenhæng og medvirker til dannelsen af begribelighed.

Barnet erfarer fra fødslen at have indvirkning på sin omverden, når omverdenen reagerer på barnets efterspørgsel af behov, både positivt og negativt. Ligeledes forsøger barnet også at have medbestemmelse i sit liv. Hvis andre både bestemmer hvad barnet skal, hvornår og hvordan, oplever barnet ringe eller ingen grad af medbestemmelse og oplever således ikke en meningsfuldhed i sin livsoplevelse. Når medbestemmelse opleves, og responsen fra relevante personer udvises positivt fx i form af leg, berøring og omsorg, styrkes meningsfuldheden, hvorved OAS også styrkes.

Ved håndterbarhed for barnet nævnes ordet belastningsbalance; når barnet oplever ligevægt mellem de stillede krav, barnets evner til at imødekomme disse krav samt barnets mulighed for at få hjælp af omverdenen hvis egne evner ikke rækker, skabes tilsammen en balance af passende belastning. Barndommen består af en lang række krav til både spisesituationer, social ageren, biologiske behov etc. Forsøges disse krav forceret inden barnet er parat, forøges belastningsbalancen, og barnet vil opleve negative konsekvenser. Hvis barnet får mulighed for at modnes motorisk, kognitivt og emotionelt vil det selv evne at træffe beslutning om en given reaktion i en given situation og kan således mødes med passende krav. Barnet virker ind på sin omverden, og omverdenen virker ind på barnet. Responsen, som barnet mødes med, er afgørende for udviklingen af OAS og under- eller overbelastning. Barnet skal primært mødes med kanalisering (neutral visen eller fortælleren om udførelse af en given opgave fx) og opmuntring for en hensigtsmæssig oplevelse af håndterbarhed. Skæld ud, ignorering, afvisning og afstraffelse mindsker barnets følelse af håndterbarhed (Antonovsky, 2000).

Niklas Luhmann – systemteori

Systemteorien, ifølge Niklas Luhmann, er teorien om systemer, hvor alt andet end verden er systemer. Et system består af sig selv og dennes omverden, hvorfor verden ikke kan være et system, da verden ikke har en omverden.

Formålet med systemerne er at reducere den kompleksitet, som omverdenen konstant præsenterer og stiller fx mennesket overfor. I og med at alt er systemer, er der selvsagt mange forskellige systemer. Herunder følger et overblik over de væsentligste, relevante for dette speciale:

Mennesket – et komplekst system: Består af bevidsthedssystemet og hjernen, begge er omverden for hinanden men kan ikke eksistere uden hinanden. De er hinandens forudsætninger og alligevel adskilte i to – dette kendes som et strukturelt koblet system (Kneer & Nassehi, 1997, s. 67). Mennesket er dog ikke udelukkende dets psykiske system, da mennesket både indeholder fx immunsystemet og det neurofysiologiske system udover det tankeproducerende bevidsthedssystem og hjernen. Mennesket er således en flerhed af autopoietiske enheder, men vil i følgende blive refereret til som ”mennesket” eller ”psykisk system” for overskuelighedens skyld.

Sociale systemer, tre typer (Kneer & Nassehi, 1997, s. 46-47):

1. **Samfundssystemer** er et overordnet system i sig selv, men kan indeholde flere andre systemer, såsom interaktions-, organisations-, og socialsystemer
2. **Organisationssystemer** er fx daginstitutionen, hvor relationen mellem barn og pædagog sker og skabes i kraft af deres fælles deltagelse i organisationssystemet ”børnehave”.
3. **Interaktionssystemer** er når flere psykiske systemer (mennesker) kommunikerer i hinandens tilstedeværelse.

Formålet med systemerne er at sortere, udvælge og bearbejde information fra omverdenen, men på grund af den enorme mængde tilgængelig information i omverdenen, skal denne information først reduceres kraftigt. Verden – som ikke-system – rummer den samlede mængde af tilgængelige informationer og muligheder.

Måden, systemet vælger information relevant for systemet, sker gennem valg. Ethvert valg indebærer et fravalg, og der sker således et frafald af information for hver gang et tilvalg af information foretages. Gennem denne udvælgelse reduceres informationerne for til sidst at kunne adapteres i systemet.

Egenkompleksitet

Når systemer stilles overfor information fra omverdenen, skal kompleksiteten reduceres. Måden, hvorpå denne kompleksitet foregår, afhænger af systemets eksisterende viden. Reduktion af kompleksitet indebærer både til-, og fravalg, og således vil en større eksisterende viden øge systemets evne til at se de forskellige tilgængelige muligheder. Dette kaldes egenkompleksitet. Systemets egenkompleksitet afgør hvilken mængde, samt i hvilken grad, information fra omverdenen kan reduceres (Kneer & Nassehi, 1997, s. 45).

Autopoietiske og selvreferentielle systemer

Informationen, der præsenteres fra omverdenen, møder systemet og alt hvad dette består af. Systemer er ikke andet og mere end den viden, den selv besidder – ny information præsenteret fra omverdenen tages ikke ind i systemet som en direkte spejling, men gennemgår kompleksitetsreducering gennem egenkompleksitet, baseret på hvad systemet allerede indeholder. Således refererer systemet til sig selv i processen; det er selvreferentielt.

Systemet kan ikke eksistere for sig selv uden information eller forstyrrelse fra omverdenen, men den information, der udvælges til yderligere udbygning af systemet, adapteres ind og bliver en integreret del af systemet. Denne selvreferentielle mekanisme opretholder konstant systemet – systemet er autopoietisk (autos = selv; poiein = at skabe) (Kneer & Nassehi, 1997, s. 52).

Kommunikation mellem systemer

Når systemer kommer i kontakt med hinanden, kaldes dette kommunikation. Intet system kan komme i direkte kontakt med et andet system, idet systemernes indhold og derfor autopoiesis er forskellig med forskellig egenkompleksitet, men systemer kan kommunikere. Alle systemer kommunikerer i en tredelt proces som indeholder: Information, meddelelse og forståelse. Når to psykiske systemer kommunikerer har det ene system noget information, der skal videregives, systemet vælger en måde hvorpå denne videregivelse skal ske, fx gennem tale eller tegnsprog, og det modtagende system møder dette med enten forståelse eller ikke forståelse, afhængigt af det modtagende systems egenkompleksitet. Det ene system kommunikerer, og denne kommunikation mødes af det andet systems kommunikation. Det er på den måde kommunikation, der kommunikerer med kommunikation, når systemer interagerer (Kneer & Nassehi, 1997, s. 71-72).

Maria Montessori

Maria Montessori (1870-1952) var den første kvindelige læge i Italien. Siden blev hun også professor i antropologi og psykologi. I 1907 stod hun bag åbningen af "Casa dei Bambini" – børnenes hus – et sted for de mest forhutlede børn, der ellers var overladt til sig selv i hjem og på gaden, mens deres forældre arbejdede.

Børnenes hus var indrettet med møbler, der størrelsesmæssigt passede til børn, niveaudelt legetøj og materialer, som medvirkede til at udvikle det enkelte barns intelligens og motorik. Indretningen var i det hele taget foretaget med barnets størrelse og styrke for øje; skabe med lettilgængelige hylder i en højde så børnene selv kunne tage ud og sætte på plads, af redskaber, køkkenting og materialer med

hver deres faste pladser, samt fri adgang mellem stue og legeplads (Constantin-Hansen, Hoff, Mortensen, & Rifbjerg, 1950, s. 13)

Montessori tænkte på hygiejne og fysisk sundhed, men hvor andre i begyndelse af 1900-tallet havde sit primære fokus på legemets renhed, lagde Montessori særligt vægt på den kognitive og psykiske udvikling; børnene skulle også, gennem selvstændig udforskning med en lærer i baggrunden, udvikle selvhjulpethed, koncentration, initiativ og intelligens (Montessori, Barndommens gåde, 1998, s. 101). ”*I en ikke fjern fremtid vil børnenes intelligens blive målet for en langt omhyggeligere og mere gennemtænkt behandling end den, der nu bliver deres legemer til del. Nu bliver der lagt stor vægt på behandlingen af deres tænder, negle og hår. Når man tænker på at en moder, som er fuldstændig hjemme i behandlingen af sit barns hår, intetanende kan undertrykke og slavebinde dets intelligens, må man indrømme, at den nye vej, som fører til menneskehedens civilisation, er lang; det ligegyldige og overflødige spiller en stor rolle; det der virkelig har betydning, har man endnu slet ikke fået øje på.*” (Constantin-Hansen, Hoff, Mortensen, & Rifbjerg, 1950, s. 50)

Sofie Rifbjerg (1886-1981), lærer og børnepsykolog, var toneangivende for Montessoripædagogikken i Danmark og var derudover med til at oversætte og standardisere den første intelligencetest på dansk, ud fra Binet-Simon, som udkom i 1930. Rifbjerg skriver i ”Bogen om Montessori”, at den gængse misforståelse af pædagogikken er et ensidigt fokus på anvendelse af bestemte undervisningsmaterialer efter bestemte retningslinjer. Tværtimod, skriver Rifbjerg: ” (...) og denne metode bestod i at iagttage frie børn, lade disse iagttagelser være afgørende for det materiale, hun gav børnene at arbejde med, og så igen at iagttage dem for at se samspillet mellem børnenes spontane livsytringer og det miljø, der var lagt til rette for dem”. (Constantin-Hansen, Hoff, Mortensen, & Rifbjerg, 1950, s. 7)

Maria Montessori havde særligt følgende kendetegn for Montessori pædagogikken:

1. Frihed
2. Sensitive perioder
3. Sansernes opdragelse

Frihed

Barnet opfattes i Montessoripædagogikken som værende kompetent i sig selv. Barnet drives af en indre motivation for læring, udfoldelse og udvikling og vil søge mulighed for at prøve sig selv og egne evner af, hvori det er det pædagogiske personales opgave at sørge for, at det omgivende miljø

skaber mulighed for at forfølge og afprøve disse (Andersen, Ellegaard, & Nuschinsky, 2007, s. 40). Barnet har et iboende potentiale, som kan styrkes eller svækkes, alt efter hvilke muligheder for udvikling, barnet tilbydes i sin opvækst. Det centrale begreb for Montessori er *frihed*; en frigørelse fra de ting, der står i vejen for en normal udvikling. Ikke forstået som *laissez faire*, hvor barnet gør, hvad det føler behov for til hver en tid uden retningslinjer eller omsorg, men en frigørelse hvor barnet under ansvar fra en voksen (underviser) observeres i sit eget miljø for derefter at blive præsenteret for omgivelser og materialer, der understøtter barnets individuelle interesser og udviklingstrin. Når barnet i sin dagligdag får lov til at arbejde med det, der interesserer barnet, så er barnet frit, og med friheden vil barnet selv ønske og oparbejde disciplin, fx håndvask og generel hygiejne (Andersen, Ellegaard, & Nuschinsky, 2007, s. 628).

Sensitive perioder

Gennem talrige observationer af børns udvikling, leg og interesser, kom Montessori frem til, at der i hvert barn var perioder hvor der var særlig interesse i bestemte emner eller aktiviteter. Disse kaldes *sensitive perioder*. Med sensitive perioder skal ikke forstås en periode, hvor man udefra kan påvirke barnet til at lære mere, bedre eller hurtigere end i andre perioder, som kritikken af Montessori pædagogikken ofte lyder. Der er ikke en fast struktur eller et fast tempo barnet normalvis udvikler sig i, for så at være mere åben for lærdom på specifikke tidspunkter. Grundlæggende i pædagogikken er netop teorien at barnet lærer dét, barnet selv finder meningsfuldt eller mening i og fortsætter med at beskæftige sig med aktiviteter og materialer, der fordrer denne interesse, indtil barnet har lært det, barnet ønskede at lære. En instinktiv fornemmelse af hvilke sider i deres udvikling, som skal stilles tilfreds. Sensitive perioder afløser kontinuerligt hinanden hele tiden, men formår pædagogen/læreren at forholde sig opmærksomt på barnet, som en Montessoripædagog/lærer forventes at gøre, opfanger personen hurtigt hvilken interesse barnet har særligt interesse i, i det givne øjeblik, og kan således tilrettelægge omgivelserne så de bedst muligt tilgodeser barnets behov for at beskæftige sig med materialer, der stemmer overens med interessen og at "(...) børn, der anbringes i et rigtigt miljø, spontant vil vælge de beskæftigelser, som er mest fremmende for deres naturlige udvikling." (Constantin-Hansen, Hoff, Mortensen, & Rifbjerg, 1950, s. 78)

Når børn har mulighed for at udfolde deres virketrang – deres instinktive fornemmelse af deres egen udvikling – i et miljø, der imødekommer deres trang til aktivitet, fordyber de sig nemt og koncentrerer sig i en ganske tidlig alder om nøjagtig den aktivitet eller det materiale, der understøtte periodens interessefelt.

Sansernes opdragelse

Et kernepunkt for Montessori er udvikling af sanserne. I forlængelse af de sensitive perioder er sansernes opdragelse en måde at anskue de sensitive perioders mere praktiske udtryk. Omgivelserne kan ikke indrettes således at barnet skal lære *af omgivelserne*, men på en måde så barnets omgivelser klargøres på baggrund *af barnet*. Barnet lærer gennem sanserne, gennem de sansemæssige erfaringer i miljøet omkring barnet, og gennem sammenkædning af abstrakte begreber med håndgribelige virkelighedserfaringer. Dette er også en af årsagerne til det størrelsestilpassede møblement og fx husholdningsartikler og køkkenredskaber i børnestørrelse; så barnet kan *sanse* materialerne og aktiviteterne gennem praktisk brug. Sansningen af materialet anses bl.a. for gavnligt for den samlede hukommelse og for evnen til at lære og bevare det tillærte, da flere forskellige sansninger som det vi har set, hørt, sagt flyttet på, konstrueret, skrevet, analyseret, genopbygget vil støtte hinanden: *”Nogle børn husker bedre ved hjælp af den ene, andre bedre ved hjælp af den anden hukommelsesmåde, alle husker bedst ved at bruge flere måder angående den samme ting.”* (Constantin-Hansen, Hoff, Mortensen, & Rifbjerg, 1950, s. 103)

Måden at lære på er også væsentligt, og brugen af særlige materialer udviklet til formålet vil støtte en læringsproces. Psykologen Séguin anvender en tredelt inddeling af en læringsproces:

1. Forbindelse mellem benævnelse (det talte) og sanseindtrykket
2. Genkendelse
3. Erindring af benævnelsen, som svarer til den benyttede genstand

Der bruges et eksempel på et Montessori-materiale: To farvede kort, rød og blå, der præsenteres for barnet. I første periode vil den voksne fremvise farven, der passer til benævnelsen/begrebet, fx fremvise det røde kort ved benævnelsen ”rød”. I anden periode vil barnet kunne udpege det korrekte farvekort ved forespørgsel, og i tredje periode vil barnet evne at udpege og sige kortets farve, når barnet spørges til pågældende korts farve (Montessori, Montessori metoden - videnskabelig pædagogik som anvendes for børn i Montessori-skolerne, 1917, s. 150) . Et eksempel på princippet i sansernes opdragelse er da, at brugen af et materiale både tilgodeser synssansen samtidig med, det arbejder med det noget abstrakte begreb ”farver”, og på den måde styrker barnets hukommelse og begrebsdannelse på flere parametre samtidig.

Ovenstående opfattelse af hvordan læring bl.a. foregår er en af årsagerne til møbler og redskaber i børnestørrelse, så børnene får sansemæssige erfaringer for at knytte det abstrakte med det virkelighedsnære.

Teoriintegration

Valget om en abduktiv tilgang i *slutningen til bedste forklaring* gør, at der ikke på forhånd, inden tilrettelæggelsen af specialeprocessen, var besluttet et teoretisk perspektiv. Den overordnede ramme var emnet ”højtbegavede børn i dagtilbud”. Gennem interview- og spørgeskemaudvikling samt dataindsamling viste forældrenes fortællinger og tilbagemeldinger en sammenhæng mellem børnenes følelsesmæssige tilstand og udtryk og deres evne til at indgå i dagtilbuddets rammer. Der lader således til at være sammenhæng mellem børnenes intellektuelle tilstand og de omgivende rammer i deres hjem og dagtilbud, der tilsammen forårsager mere generelle følelsesmæssige udtryk for hhv. trivsel og mistrivsel. Kombinationen af intellekt og emotioner leder mig mod ønsket om at gå dybere ind i biologien, gennem hjernens funktion, men også med ønske om at undersøge og forstå eventuelle sammenhænge mellem kognition, emotioner, arv, miljø og omverden. Dette forekommer mig at blive muligt at udfolde gennem en neuropædagogisk tilgang, hvorfor neuropædagogik er en stor faktor i specialet.

Ydermere bidrager forældrenes fortællinger med konkrete forslag til pædagogisk praksis, både praksis, der fungerer for deres børn, og ønsker til en alternativ praksis, der formentlig kan fungere bedre for deres børn. Dette leder mig på sporet af Montessori pædagogikken som i store træk er sammenlignelig med de efterspurgte pædagogiske tilgange. Dette spor ønsker jeg at forfølge dybere i den følgende analyse.

Kapitel 5

Kapitel 5 anvendes citater, uddrag og tabeller fra empirien i analyser, der har ført mig til anvendelsen af den teoretiske forståelse, der er belyst i foregående kapitel. Mit ønske med dette speciale er blandt andet, at andre forældre (til højtbegavede børn) med interesse for højtbegavede børns trivsel og udvikling i dagtilbud kan læse med, få indblik i ligesindedes hverdag og oplevelser samt idéer til egen hverdag og dagtilbudstid. Ydermere er det min intention at belyse emnet ”højtbegavede børn” til gavn for både pædagogisk personale og studerende indenfor det pædagogiske felt; for øget indsigt i hverdagen og institutionslivet set fra børn og forældres perspektiv samt lægge op til refleksion og udvikling af den pædagogiske praksis fremadrettet.

Analysen er delt op i fire temaer. Dette kapitel vil i de første to temaer præsentere læseren for de grundlæggende indsigter, der er vokset ud af første del af det empiriske materiale, med formålet at danne et fundament for læserens videre indføring i dybdegående analyse og fortolkning.

- Tema 1 – Generel trivsel
- Tema 2 – Høj begavelse, hvornår og hvordan?
- Tema 3 – Trivsel og høj begavelse – udtryksformer og behov
- Tema 4 – Pædagogisk praksis og ønskelige tiltag

Hvert tema vil behandle et eller flere underspørgsmål, relevante for undersøgelsesfeltet og den samlede problemformulering.

I afsnittet om interviewguide beskrives de fire temaer som interviewpersonerne har svaret på og fortalt om, hhv. 1) generel trivsel, 2) høj begavelse, hvornår og hvordan, 3) trivsel og høj begavelse – udtryksformer og behov samt 4) pædagogisk praksis og ønskelige tiltag. De første to temaer behandler første undersøgelsesspørgsmål: *”Hvorledes trives højtbegavede børn i de danske daginstitutioner?”* og uddyber med indblik i hvornår og hvordan forældrene vidste, at deres barn var højtbegavet.

Refleksioner over disse to temaer kombineres med data fra spørgeskemaundersøgelsen, og vekselvirkningen i datasættene og de fremtrukne tabeller, grafer og uddybninger, fungerer i overensstemmelse med valget om mixed-methods tilgangen, heri særligt fokus på *analyseintegration*.

Undervejs drages parallel til Dagtilbudsloven. Der findes dog to udgaver af denne: Den nuværende som den blev vedtaget i 2018, samt udgaven fra 2007 som 2018-udgaven erstattede. Størstedelen af datagrundlagets børn er både begyndt og har afsluttet deres daginstitutionstid mens 2007-udgaven var gældende, og altså inden 2018 udgaven trådte i kraft. Dog vil jeg, hvor dagtilbudsloven er inddraget, henvise til 2018-udgaven, som er lovmæssigt gældende i perioden for udarbejdelsen af dette speciale. Årsagen til den beslutning er, at specialet har et fremadrettet sigte i at foreslå udvikling af pædagogisk praksis, hvorfor jeg mener, at de erfaringer og fortællinger, der kommer til syne gennem specialet, er væsentlige for kendskabet til højt begavede børn i dagtilbud og viden om høj begavelse generelt, både nu og i fremtiden. Denne frembragte viden kan med fordel sættes i relation til gældende lovgivning for øget forståelse og mulighed for at sammenkæde (ny)erhvervet viden med aktuel pædagogisk praksis. Den største forskel i de to udgaver er 2018-udgavens tilføjelse af de seks læreplanstemaer uddybet.

De seks læreplanstemaer – temaer, som først er lovmæssigt uddybet i 2018, med fuld implementering fra 2020 – har størstedelen af institutionerne for respondenternes børn dermed ikke skulle leve op til eksplicit, men jeg vælger at inddrage passager fra disse, hvor det giver mening som begrundet ovenfor. Der er dog overvejende ligheder mellem de to udgaver af dagtilbudsloven, og bortset fra tilføjelsen af indholdet i de seks læreplanstemaer, er det korte formuleringer, der udgør forskellen. Formålet med loven i både 2007 og 2018 er da også enslydende: ”§ 1. Formålet med denne lov er at 1) fremme børns og unges trivsel, udvikling og læring gennem dag-, fritids- og klubtilbud samt andre socialpædagogiske fritidstilbud” (Retsinformation, Dagtilbudsloven, 2020).

En af forskellene kommer til udtryk i kapitel 2, hvor ordet ”dannelse” som noget nyt optræder i 2018. Ordene ”selvværd” og ”alsidig udvikling” er forsvundet, men erstattet af detaljerede begreber som trivsel, læring, udvikling og dannelse. Fokus på leg som grundlæggende præmis i det pædagogiske læringsmiljø med udgangspunkt i et børneperspektiv, er også skrevet tydeligt ind i 2018. I 2007 fremgik det at: ”Dagtilbud skal fremme børns læring og udvikling af kompetencer gennem oplevelser, leg og pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, der giver børn mulighed for fordybelse, udforskning og erfaring” (Retsinformation, Dagtilbudsloven 2007, 2020).

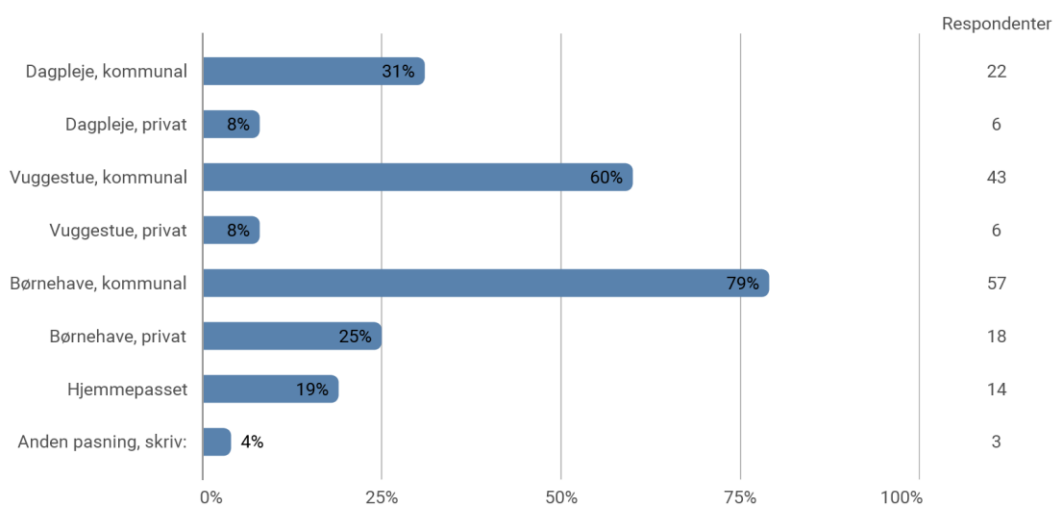
Tema 1 – Generel trivsel

Dette første tema belyser de højtbegavede børns generelle trivsel i alderen 0-6 år set fra forældrenes perspektiv. Der vil være fokus på trivslen i daginstitutionen, men med forståelsen af at barnets liv, dagligdag og deraf trivsel, er et sammenhængende hele, der ikke er løsrevet tid og sted eller kan analyseres fuldstændig opdelt mellem institution og hjem. Temaet vil have mere redegørende karakter end de tre følgende temaer og fungere som ramme for de efterfølgende temaers mere dybdegående analyse.

Tema 1 henter eksempler i empirien fra både spørgeskema og interviews og bidrager til at besvare underspørgsmålet: ”Hvorledes trives højtbegavede børn i de danske daginstitutioner?”

De danske daginstitutioner har hver dag omsorgsansvaret for størstedelen af den danske befolknings børn indtil skolealderen, hvorefter folkeskolen som oftest overtager dannelsesopgaven og det begyndende uddannelsesliv.

De højtbegavede børn, der indgår i dette speciales empiriske grundlag, er ingen undtagelse og pasningstilbuddene fordeler sig således²:



Tabel 1: Pasningstilbud

Den grundlæggende tendens i forhold til institutionsvalg indebærer flere skift mellem tilbud, også flere end barnets alder og derfor forventelige skift, normalvis indebærer. Der er kommunale forskelle på i hvilken alder et barn skifter fra dagpleje/vuggestue og til børnehave.

Dette skift sker oftest i måneden, hvor barnet fylder 3 år, men varierer fra 2 år og 8 måneder til 3 år og 2 måneder, alt efter om der er tale om en integreret institution, hvor der ofte vil være en mellemstue for de 2,5-3,5-årige, eller fast aldersopdelte pasningstilbud.

For både interviewdeltagere og respondenter i spørgeskemaundersøgelsen er tendensen den samme. Det kan diskuteres, hvorvidt det er de ekstra skift, der har betydning for trivslen, både positivt og negativt. Barnet kan have været tilknyttet en institution hvor et skifte derfra vil medføre bedring af trivsel, men det kan også ske, at det ekstra skift skaber en uro i barnets hverdag, som vil medføre dårligere trivsel i den nye institution. Jakob fortæller blandt andet om dette: ” (...) vi har jo flyttet ham, både i vuggestuen og i børnehaven. Så, man kan sige den (trivslen) har været dårlig, og så er den blevet bedre, og så blev den dårlig igen, og så er den blevet bedre, og det har været sådan rundt i skift, men det har været os, der har taget et valg; vi kunne se han ikke trivedes, og første gang vidste vi ikke, at det var høj begavelse, der spillede ind, det vidste vi med den anden her, der kunne vi bedre italesætte det. (...) vi har også lovet os selv at være hurtig til at reagere på dårlig trivsel, så vi har

² Valgmuligheden ”anden pasning” dækker over: 1) Hjemmedagpleje, koncept under fritvalgsordningen i bl.a. Københavns kommune 2) Fritvalgsordning med privat ansat familiemedlem som passer 3) Selvejende børnehave med driftsoverenskomst med kommunen.

fået gjort noget ved det, men vi skulle have været endnu hurtigere. Sådan kan man altid sige det” (Jakob, 2020). Jakobs reaktion på dårligere trivsel hos sit barn i en aktuel institution har således været medvirkende til skiftet til en ny institution udover det skift, der naturligt ville ske ved 3-års-alderen.

Flere respondenter har uddybet valget af dagtilbud – og tilhørende skift i institution – hvilket viser en umiddelbar tendens til, at skiftet sker pga. dårligere trivsel i den pågældende institution, som så ofte bedres ved skiftet til en ny.

Respondenternes børn har overvejende været i institution med start indenfor de seneste fem år, hvilket også er tidsrammen for interviewpersonernes børn, og som jeg efterspurgte i interviewforespørgslen. Spredningen i de interviewede børns alder endte dog med at strække sig fra fødselsår 2010 til 2016. Således er respondenternes erfaringer med daginstitutioner af nyest dato. Fordelingen ses i tabellen herunder. Tabellen viser årstal for institutionsstart samt antal besvarelser, tilsammen 71 besvarelser:

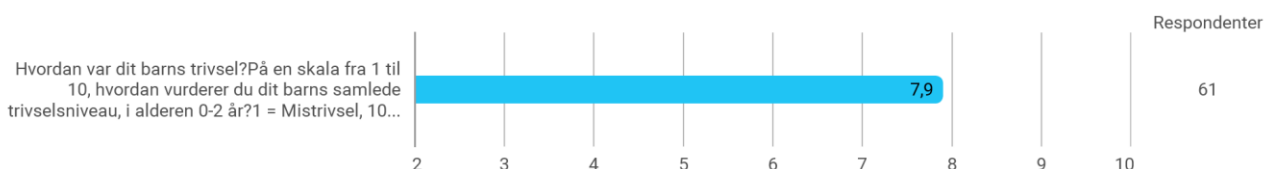
Tabel 2 – årstal for institutionsstart

Årstal	Antal	Årstal	Antal	Årstal	Antal
2002	2	2008	0	2014	7
2003	1	2009	2	2015	14
2004	0	2010	3	2016	12
2005	2	2011	4	2017	6
2006	1	2012	6	2018	3
2007	2	2013	5	2019	1

Hvordan vurderes barnets samlede trivselsniveau 0-2 år?

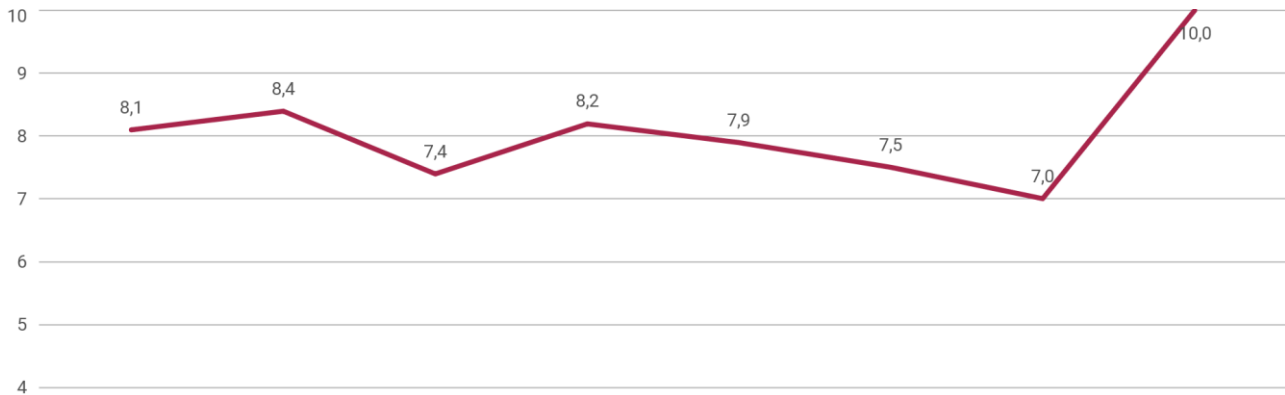
Tabel 3 - gennemsnitlige trivselsniveau 0-2 år

Det gennemsnitlige trivselsniveau i alderen 0-2 år, på en skala fra 1-10, er 7,9.



Tabel 4 – samlede trivselsniveau 0-2 år

Det samlede trivselsniveau i alderen 0-2 år, sorteret på institutionstype, fordeler sig som følger:



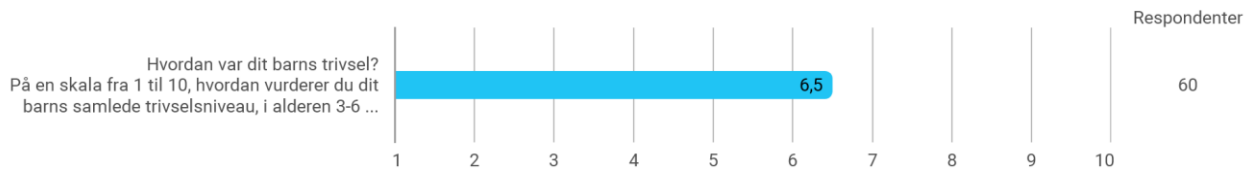
Tabel 6 – samlede trivselsniveau 3-6 år



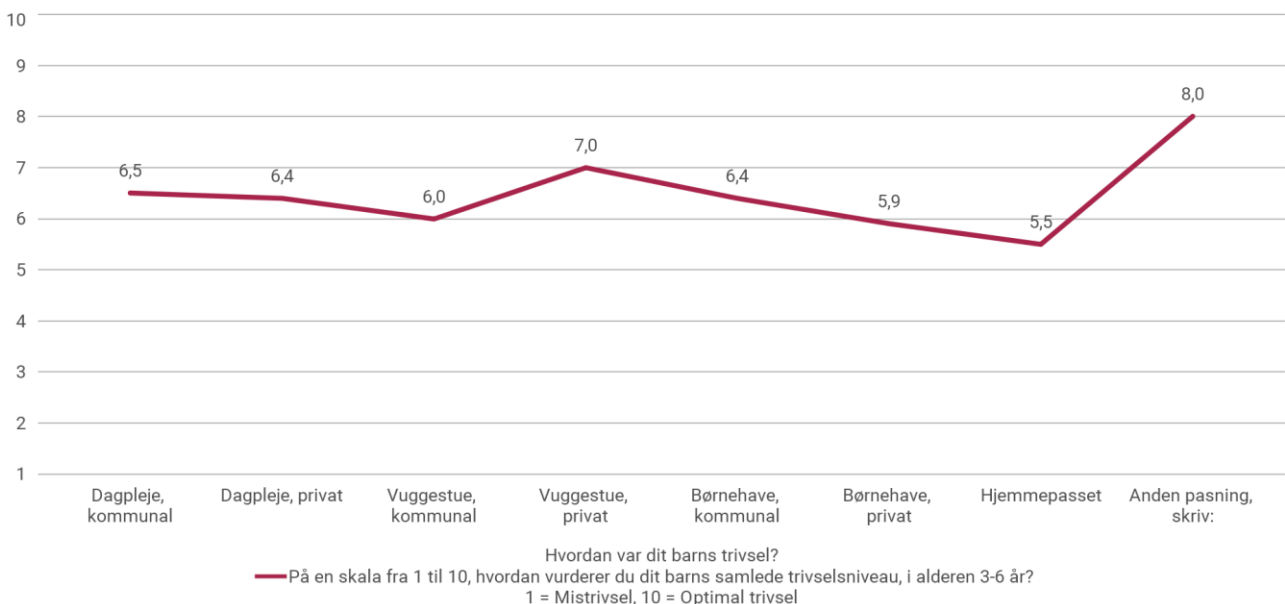
Hvordan vurderes barnets samlede trivselsniveau 3-6 år?

Tabel 5 – gennemsnitlige trivselsniveau 3-6 år

Det gennemsnitlige trivselsniveau i alderen 3-6 år, på en skala fra 1-10, er 6,5.



Det samlede trivselsniveau i alderen 3-6 år, sorteret på institutionstype, fordeler sig som følger:



I forlængelse af skift i dagtilbud og trivslen er det interessant at se nærmere på gruppen af hjemmepassede børn: Den gennemsnitlige trivsel for hjemmepassede børn scorer lavest med hhv. 7,0 i alderen 0-2 år (tabel 2) og 5,5 (tabel 3) i alderen 3-6 år på numerisk skala interval 1-10. En direkte aflæsning viser således, at de hjemmepassede børn har generel dårligere trivsel end deres jævnaldrende i institution. Ingen af de interviewede har hjemmepasset deres børn, men Anja siger dog følgende: ” (...) *det er sådan; jeg ville ønske, jeg kunne gå med ham hjemme, men det er jo heller ikke godt, og jeg ville ønske, jeg kunne finde sådan et sted, hvor de var fem-seks børn, så der kan være, ja, en roligere hverdag.* ” (Anja, 2020) Hun har tidligere givet udtryk for, at rammerne i hendes sønners dagtilbud ikke stemmer overens med de behov, hun ser hos dem, fx at de kunne have fordel af mere voksenkontakt end institutionen kan tilbyde, og som det at hjemmepasse dem ville kunne give i stedet. Hendes udtalelse indikerer, at sønnerne kunne have bedre trivsel hjemme grundet normering, eller som alternativ et sted med blot fem-seks børn i alt.

Flere af respondenterne i spørgeskemaet har uddybet baggrunden for deres valg af institution/hjemmepasning, og i analyse af disse uddybelser tegner billedet sig anderledes for trivslen blandt de hjemmepassede børn. En respondent har fx valgt at markere ”6” i trivsel og uddybe med følgende: ” *I en periode var h*n i børnehaven (ellers hjemmepasset fra 2 til 4 år), der var trivsel nok på 2-3... H*n bliver hjemmepasset igen og trivsel er i top igen.* ” Den pågældende forælder vurderer, at barnets trivsel i børnehavetiden svarer til 2-3 på en 1-10 skala, mens trivslen som hjemmepasset er ”i top”, hvilket på 1-10 skalaen vil svare til 8-9-10. Forælderen vælger at markere ”6” som generel trivsel, og dette tal trækker således ned i det samlede billede for hjemmepassede børn. Havde respondenterne haft mulighed for at markere flere svar, eller havde jeg lavet yderligere aldersopdeling med smallere rum end 0-2 og 3-6, kunne det gennemsnitlige tal have fremgået anderledes. Dette går igen både i uddybelserne for de 0-2-årige og for de 3-6-årige og fremhæver en klar fejlkilde i min tilrettelæggelse af spørgeskemaet og valget af svarmuligheder. Jeg vurderer dog, at undersøgelsen generelt er valid og kan benyttes både i dette eksempel og resten af datamaterialet, når jeg tager højde for respondenternes uddybende kommentarer og gør opmærksom på det i de tilfælde, hvor viden om eventuelle uddybelser er relevante for den fulde forståelse af resultatet.

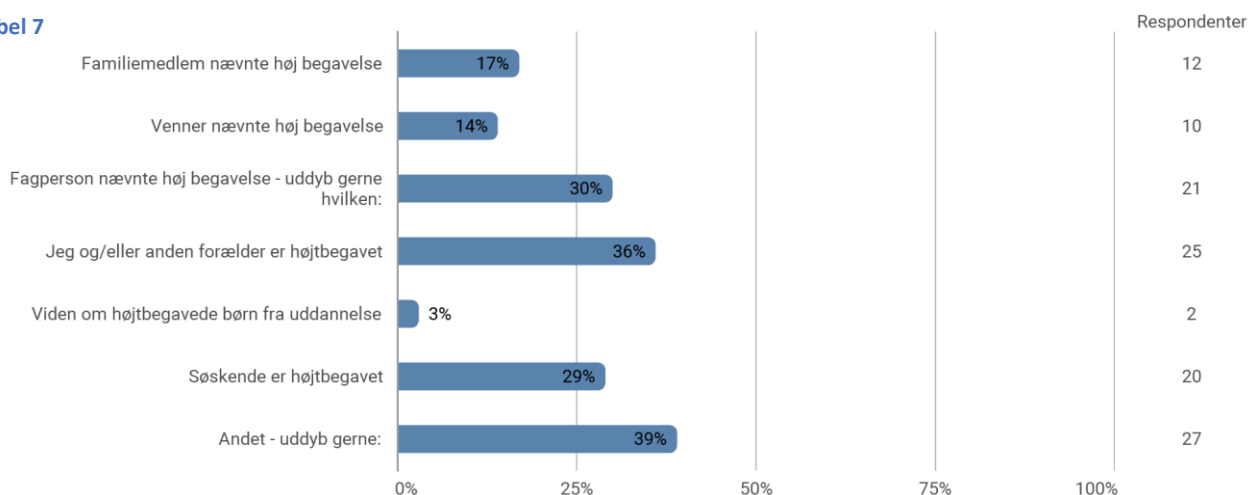
Tema 2 – Høj begavelse, hvornår og hvordan?

Dette andet tema bygger videre fra foregående tema om den generelle trivsel. Dette tema giver et indblik i hvornår og hvordan den høje begavelse viste sig for hhv. forældrene og dagtilbud. Dette sker blandt andet gennem det specificerede spørgsmål: ”*Hvornår og hvordan vidste du, at dit barn var*

højt begavet?” og supplerer tema 1 i undersøgelsen af hvorledes højtbegavede børn trives i de danske daginstitutioner. Der hentes eksempler og uddrag fra både interviews og spørgeskema.

Det er gennemgående for den brede empiri, at forældre til højtbegavede børn oftest selv observerer, at deres barn skiller sig ud og derfra finder frem til viden om høj begavelse. Nedenfor ses tabel over mulige kilder til viden om barnets mulige høje begavelse.

Tabel 7



Det fremgår, at størstedelen, 39%, af forældrene har noteret ”andet” i deres besvarelse. Et kig på uddybningen viser, at det ofte sker på baggrund af 1) ringe trivsel hos barnet, som forældrene forsøger at finde grund til, 2) kognitive evner udover det forventelige for alderen. Herunder et uddrag fra spørgeskemabesvarelserne under ”andet”:

Tabel 8

Ringte trivsel som forældre søger svar på:	Kognitive evner over det forventelige for alderen:
<i>”Tilfældigt, fordi vores søn ikke havde det godt. Jeg googlede på forskellige ting og stødte tilfældigt på højt begavede børn, hvor næsten alle karaktertræk passede.”</i>	<i>”Kunne læse som 2-3-årig, tænkte på abstrakte begreber meget tidligt, som f.eks. uendelighed og død.”</i>
<i>”Søgte information om trivselsproblemer og læste faglitteratur. Herefter konsultation med GC.”</i>	<i>”Oplever en ekstrem god hukommelse.”</i>

<p><i>"Vi googlede, da tøsen var i mistrivsel, og der kom høj begavelse frem. Så ringede vi til GC og hun blev tilbudt medlemskab."</i></p>	<p><i>"Jeg søgte selv info om høj begravelse og hvad et barn skal kunne på de forskellige alderstrin, da jeg undrede mig."</i></p>
<p><i>"Googled mig til hvad asynkron og kvik gav sammen."</i></p>	<p><i>"Han kunne alfabetet før han blev to, så vi googlede."</i></p>
	<p><i>"Hun var markant anderledes, og jeg begyndt at søge rundt ift. hvornår man normalt kunne hvad. Det fik mig ledt hent til nogle sider om HB."</i></p>
	<p><i>"Søgte information på nettet, da jeg kunne se han skilte sig ud især ved sin faglige kunnen efter at være startet i skole."</i></p>

Samme billede tegner sig for de interviewede, bl.a. Jakob, der fortæller om sin søn: *"Man kan sige vi, man kan jo ikke teste så små børn, så i hvert fald ikke sådan retvisende, men altså allerede fra han var 2-3 år, havde vi godt en idé om, at han var ikke gennemsnitlig på det punkt. Altså han, han kunne huskespil udenad, kunne regne og meget mere sprog end man kunne forvente af en dreng på 2-3 år. Så, han var på nogle områder bare langt fremme, og så var han på nogle andre, hmm, jeg ved ikke om du har hørt om asynkron udvikling?"* (Jakob, 2020). Jakob fortæller, at han som forælder havde observeret hans søns udvikling som afvigende fra gennemsnittet. Jakob fortsætter yderligere med at tale om sønnens asynkrone udvikling; at der var stor forskel i sønnens kognitive- og følelsesmæssige færdigheder.

Samme tendens til asynkronitet fortæller både Anja og Katrine også om, og denne har været medvirkende til, i begge deres tilfælde også, at lede forældrene ind på sporet af høj begavelse: *"(...) den ene af mine sønner som altså på det tidspunkt viste tegn på den her asynkrone udvikling, et barn der stiller mange spørgsmål og rigtig gode spørgsmål, om hvordan verden hænger sammen og jeg tror han har, der har han nok været omkring 3-4 år, (...) altså en dreng, som ikke kunne finde ud af at tage sit tøj ordentligt på, altså, og hele tiden på vrangen ikke, og havde svært ved at lytte efter beskeder, så længe de ikke handlede om ham, så på den måde også den der asynkronitet ikke, som kan blive opfattet som trods, at man ikke vil indordne sig, at man ikke vil opføre sig ordentligt, ikke?"* (Katrine, 2020).

I alle tilfældene har den asynkrone udvikling haft indvirkning på pågældende barns dagligdag og overordnede trivsel i dagtilbuddet, som har fået forældrene til at reagere.

En anden faktor i opdagelsen af mulig høj begavelse er fagpersoner i kontakt med barn eller forældre. Her noterer 30 %, at en fagperson har præsenteret dem for høj begavelse. I gruppen af respondenter, der har uddybet hvilken type fagperson, der var tale om, fordeler svarene sig jævnt over professioner som:

- Læge (2)
- Lærer (2)
- Pædagog (6)
- Psykolog (3)
- Dagplejer (3)
- Sundhedsplejerske (2)
- Privat jordemoder
- Ergoterapeut
- Familieterapeut
- Intelligenstest hos Ole Kyed

Dette viser vigtigheden af at fagpersoner i børns nærhed har viden om, eller som minimum kendskab til begrebet høj begavelse og de umiddelbare tegn, der kan være herpå. Disse personers viden kan have betydning for, om og hvordan, barnet mødes i verden af sin omverden. Det kan have betydning for, hvornår i livet forældrene får syn for, at deres barns trivsel potentielt kan have sammenhæng med høj begavelse, og derfor hvilke løsningsmuligheder der søges i, hvis det skulle blive relevant.

Dagtilbud i Danmark er ifølge lovgivning et samarbejde mellem hjem og institution, så barnets samlede trivsel må forventes at blive håndteret begge steder. I den forbindelse er det bemærkelsesværdigt, at det kun er et fåtal af det pædagogiske personale, som børnene omgås med i dagligdagen, der har påpeget høj begavelse som en mulighed. Det er sandsynligt, at forældre, hvor en del af børnene med ældre højtbegavede søskende, er blevet peget i retning af begavelse tidligere, og at det i så fald ikke kan læses ud af denne undersøgelses statistik, at pædagogisk personale har været handlende på viden om høj begavelse tidligere.

Forud for forældrenes vidende om høj begavelse lå – som beskrevet i begyndelsen – oftest oplevelser med enten nedadgående trivsel hos barnet, kognitive evner ud over det forventelige for alderen eller kombinationer af disse.

Trivselsudtryk

Både informanter og respondenter har i interviews og spørgeskema fortalt og uddybet, hvordan deres børns trivsel kom til udtryk fysisk og psykisk i institution og hjem.

Det vil fremadrettet betegnes som barnets *trivselsudtryk* og indebærer de fysiske og psykiske udtryksformer, barnet har udvist i både tale, kropssprog, emotioner og reaktioner. Trivselsudtryk dækker over både konkret trivsel og konkret mistrivsel og er således betegnende for udtrykket uanfægtet graden af (mis)trivsel.

Børnenes trivselsudtryk er beskrevet både i stikordsform og som længere sekvenser. For de interviewede er der både perioder af trivsel og mistrivsel blandt børnene. En af måderne ringe trivsel kom til udtryk for Jakobs søn var vægring mod aflevering i vuggestuen: *”Da han var i mistrivsel i vuggestuen, der ville han ikke afleveres. Og han var meget irritabel, og vi blev kaldt til samtale et par gange med institutionen, som mente, at han var udadreagerende, og at han havde problemer med at samarbejde med andre børn, og han ikke formåede at deltage i legene i det hele taget”* (Jakob, 2020).

Her fortæller Jakob, hvordan han observerer en adfærdsændring hos sønnen i en af de perioder, hvor sønnen mistrivedes. For Jakobs søn var det et fysisk udtryk med udad reagerende adfærd samt det, personalet anså som samarbejdsproblemer med de andre børn i institutionen.

Anja oplevede noget lignende: *”Han var en glad og fin dreng i vuggestuen og blev 3 år og blev rykket over i børnehaven, og så begyndte det ret hurtigt at gå ned ad bakke (...) han begyndte altså at være mere ked af det, og hvad kan man sige? Han søgte meget de større børn, og det gik også fint, men der var nogle lidt af de store drenge, der var meget voldsomme; de slog ham, og det troede vi, var problemet, så vi satte fokus på det i børnehaven, men efter et halvt år så begynder han at være selv udadreagerende. Vi tænkte, der var et eller andet galt, han var meget vred, den glade rolige dreng gik til at blive en meget vred dreng, som blev sur over ingenting og ret hurtigt gik fra nul til ti ikke?”* (Anja, 2020) Anja observerer, ligesom Jakob, ændringer i sønnens adfærd udadtil samt psykiske ændringer i temperament med vredesudbrud og skiftende humør.

Respondenterne i spørgeskemaet blev præsenteret for spørgsmålene: ”Hvilke tegn viste dit barn i trivsel i dagtilbudstiden?” og: ” Hvilke tegn viste dit barn i mistrivsel i dagtilbudstiden?” Ved begge spørgsmål skete der en yderligere differentiering i svarmuligheder, da respondenterne skulle skelne mellem hhv. fysiske og psykiske tegn, i besvarelsene.

Det gennemgående for trivselstegnene er:

- 1) Overgang mellem hjem – institution – hjem foregår med barnets accept, og barnet forholder sig positivt i skiftet mellem indtræden i institutionen og afsked med forældre.
- 2) I fysisk og psykisk balance både i institutionen og i hjemmet. Særligt humør, opførsel, interaktion med andre går igen.

I tabellen herunder et uddrag af respondenternes uddybelser.

Tabel 9

Overgang hjem – institution – hjem:	I fysisk og psykisk balance:
<i>”Hoppende, smilende og glad.”</i>	<i>”Nem at aflevere. Sund, rask og fuld af energi og virkelyst.”</i>
<i>”Stort smil og en masse snak når vi kom hjem.”</i>	<i>”God søvn, god vækst og udvikling.”</i>
<i>”Løb ofte bare ind og så tydeligt smilende ud ved afhentning.”</i>	<i>”Snakkede i et væk, og fortalte alt fra børnehaven. Rummelig overfor storesøster.”</i>
<i>”Glad for at blive afleveret, fortæller ofte med begejstring om dagens aktiviteter, taler om sine gode venner, forekommer for det meste i balance og falder let i søvn om aftenen.”</i>	<i>”Han er glad, når han kommer hjem fra skovbørnehaven, og han glæder sig til at se sine venner.”</i>
	<i>”Ro til natten, grundlæggende glæde, overskud, snakkende.”</i>
	<i>”God vækst, sjældent syg, sov godt, når først han sov, gode lege, smilede og grinende.”</i>

"Legede meget med andre børn."

Det gennemgående for mistrivselstegnene er:

1) Overgang mellem hjem – institution – hjem foregår under protest fra barnet. Her beskrives størstedelen af børnene, og der uddybes. Fælles for langt størstedelen af respondenterne er, at de markerer overgang fra hjem til institution som et mistrivselstegn.

2) I ubalance fysisk og psykisk, både i institutionen og hjemme. Særligt humør, opførsel og at trække sig fra social interaktion beskrives heri.

I tabellen herunder et uddrag af respondenternes uddybelser:

Tabel 10

Overgang hjem – institution – hjem:	Fysisk og psykisk ubalance:
<i>"Brok over at skulle i børnehave, gråd i 20 min ved aflevering hos dagplejemor, stor fysisk modstand om morgenen, lige fra han vågnede, til døren blev lukket bag ham. Raserianfald derhjemme om aftenen."</i>	<i>"Snak om ensomhed, dårligt liv, ked af det. Var ikke sig selv. Mistede lysten til at lære, manglende overskud, grådlabil."</i>
<i>"Ked af det ved aflevering. Vredesudbrud hjemme."</i>	<i>"Blev mere alvorlig, indadvendt og ked af det. Generelt mere bekymret."</i>
<i>"Ville typisk ikke afleveres, havde svært ved at omstille sig ved afhentning. Hyperaktiv om eftermiddag og nedsmeltninger."</i>	<i>"Mere gråd, større brug for sut og svært ved at slippe bleen."</i>
<i>"Da det var værst i den ene institution: angst, intens, langvarig, daglig gråd, separationsangst både ved aflevering og hjemme, ingen bedring hen over tid."</i>	<i>"Nedsmeltninger efter hentning. Fuldstændig opløst af gråd når jeg henter, råber og skriger på stuen indtil han har brugt alle sine kræfter og derefter er han helt rolig."</i>

<p><i>”Gråd, ville ikke forlade huset derhjemme, ville ikke med i bilen.”</i></p>	<p><i>”Ondt i maven, ondt i hovedet, kvalme. Perioder med 40 i feber pga. Overbelastning.”</i></p>
<p><i>”Tigger om at måtte blive hos mig/at jeg bliver hos hende, HJEMME; græder i timevis, er meget lyd-, lugt- og taktilfølsom, magter ingen ting og har brug for hjælp/støtte til næsten alt, vil ikke ses af andre end mig (mor), Nervøs/uroelig, bekymrer sig meget.”</i></p>	<p><i>”Vil ikke afsted, tisse i sengen selvom hun var renlig. Gråd. Sad altid på gynge uden at registrere hvad der sket omkring hende, eller i en "osteklokke" indenfor.”</i></p>
	<p><i>”Træt, grædende, omklamrende.”</i></p> <p><i>”Hun holdt op med tale i børnehaven.”</i></p>

Når børnene skaber erfaringer med daginstitutioner og deres hverdag deri, kommer trivselsudtrykket primært til syne for omverdenen gennem fysiske og psykiske reaktioner, særligt i overgang mellem hjem – institution – hjem, og gennem barnets generelle emotionelle og fysiske tilstand gennem dagen, både i hjem og institution.

Den neuropædagogiske tilgang, som den kendes i dag, anlægger et dynamisk, systemisk perspektiv på menneskets ageren kropsligt og mentalt, hvor der ikke er en klar adskillelse mellem følelser (emotioner) og kroppens fysiske placering eller funktion.

Barnet i daginstitution er deltagende i organisationssystemet ”daginstitution” sammen med blandt andet personalet, der her er barnets omverden. Pædagogens omverden er blandt andet barnet. Organisationssystemet ”daginstitution” rummer således det enkelte barn, de andre børn og det pædagogiske personale og de normer, der hører sig til netop det system. Idet barnet har sin dagligdag i institutionen, er den kommunikation som dette organisationssystem foretager, væsentlige for barnets udvikling. Heri netop de oplevelser og erfaringer som barnet gør sig med andre psykiske systemer og normer i et givent system. De stimuli barnet stilles overfor; den mængde af information, der præsenteres for barnet, skal barnet reducere ud fra den egenkompleksitet, barnet allerede besidder. Lagringen af stimuli fra omverdenen, de oplevelser barnet har i og med daginstitutionen, reduceres og tolkes af barnet i tråd med barnets eksisterende viden, tidligere erfaringer og forventninger til stimuli.

Når systemer kommer i kontakt med hinanden, kommunikerer systemerne tredelt gennem information, meddelelse og forståelse. Når to psykiske systemer kommunikerer, har det ene system noget information, der skal videregives, og systemet vælger en måde, hvorpå denne videregivelse skal ske, fx gennem tale, tegnsprog eller fysisk som spark og lignende, og det modtagende system møder dette med enten forståelse eller ikke forståelse, afhængigt af det modtagende systems egenkompleksitet. Dette indebærer, at der ikke nødvendigvis kan drages en direkte slutning mellem omverdenens information og menneskets (barnets) reaktion eller adfærd. Barnet kommunikerer sin valgte information ud – det kan være ønsket om at fortælle at hverdagen i daginstitutionen ikke er meningsfuld for barnet. Barnet vælger så en måde hvorpå denne information skal videregives – det kan være ved at holde op med at tale i institutionen, nægte at følge med til bilen, der skal fragte barnet til institutionen, eller afvisning af social interaktion med andre børn og personale. Omverdenen, herunder forældre og pædagogisk personale, møder nu denne information, videregivet gennem verbal eller fysisk udtryk, med enten forståelse eller ikke-forståelse, afhængig af personens selvreferentielle proces og egenkompleksitet. Hvorvidt denne videregivne information forstås eller ej har dernæst betydning for barnets videre oplevelser i institutionen alt efter om barnets information forstås og handles på, eller om informationen ikke opfattes af omverdenen, som den blev ment af barnet.

Hvorledes trives højtbegavede børn i de danske daginstitutioner?

Overordnet set placerer den gennemsnitlige trivsel sig over middel i både gruppen for 0-2-årige sat for de 3-6-årige med hhv. 7,9 og 6,5. Dog ses der bredt fra både interview og spørgeskema, at der sker et markant fald i graden af trivsel, når barnet går fra 0-2 års gruppen til 3-6 års gruppen. For respondenterne ser det ud til, at særligt voksenkontakten reduceres, hvilket barnet kan reagere på med ringere trivsel.

I både interviews og spørgeskema er børnenes fysiske og psykiske trivsel beskrevet, hvorefter disse er fortolket og samlet under betegnelsen *trivselsudtryk*. Disse trivselsudtryk viser sig både i tale, kropssprog, emotioner og reaktioner.

”Forskning indikerer med andre ord, at læring, hukommelse, beslutninger og sociale funktioner både bliver påvirket af og er indlejret i emotionelle processer. Desuden kan vi knytte følelser til motivation, interesse, opmærksomhed, engagement, problemløsning og logik i læringsituationer” (Flobakk-Sitter, 2020, s. 163).

De emotionelle processer, der sker i barnet i kommunikationen med omverdenen, påvirker barnets videre følelser, blandt andet i forhold til læring, sociale funktioner, interesse og engagement.

De bliver en del af barnets system i en autopoietisk proces, som igen har indvirkning på måden, barnet perciperer og tackler omverdenens stimuli samt kommunikerer fremadrettet.

Den trivsel barnet oplever i dagtilbud og dagtilbudstiden kan på den vis have gennemgribende betydning for barnets videre liv. Trivslen, de højtbegavede børn i dagtilbud oplever, fordeler sig på en 0-10 skala overordnet over middel, men dybdegående undersøgelse af tallene viser store udsving i børnenes trivsel, hvoraf særligt lavere rangeret trivsel er vigtig at tage hånd om for barnets mulighed for trivsel og udvikling fremadrettet.

Tema 3 – Trivsel og høj begavelse; udtryksformer og behov

Tredje tema supplerer tema 1 og 2 og arbejder yderligere med besvarelse af underspørgsmålet: *”Hvorledes har høj begavelse en betydning for barnets dagligdag i institutionskontekst?”* og søger at finde ud af, hvad højtbegavede børns behov i dagtilbudsalderen er.

Dette gennem fortsat undersøgelse af børnenes trivselsudtryk og forældrenes opfattelse af – og konkrete arbejde med – pågældende trivselsudtryk. Ydermere reflekteres der over, hvad der skal til, for at højtbegavede børn støttes i deres trivsel, sundhed, udvikling og læring. Dette gennem det teoretiske grundlag og dagtilbudsloven.

Hvorledes høj begavelse har betydning for barnets dagligdag i institutionskontekst har mange potentielle svar. Først og fremmest må det afklares, hvad en dagligdag i institution indebærer, både i forhold til gældende lovgivning og i forhold til, hvordan børnenes dagligdag reelt set forløber. Dernæst hvordan den høje begavelse hos de pågældende børn kommer til udtryk, og hvilke behov disse udtryk fordrer.

Dagtilbudsloven kapitel 2, stk. 3 beskriver en del af dagtilbuddets formål således: *”Børn i dagtilbud skal have et fysisk, psykisk og æstetisk børnemiljø, som fremmer deres trivsel, sundhed, udvikling og læring”* (Retsinformation, Dagtilbudsloven, 2020).

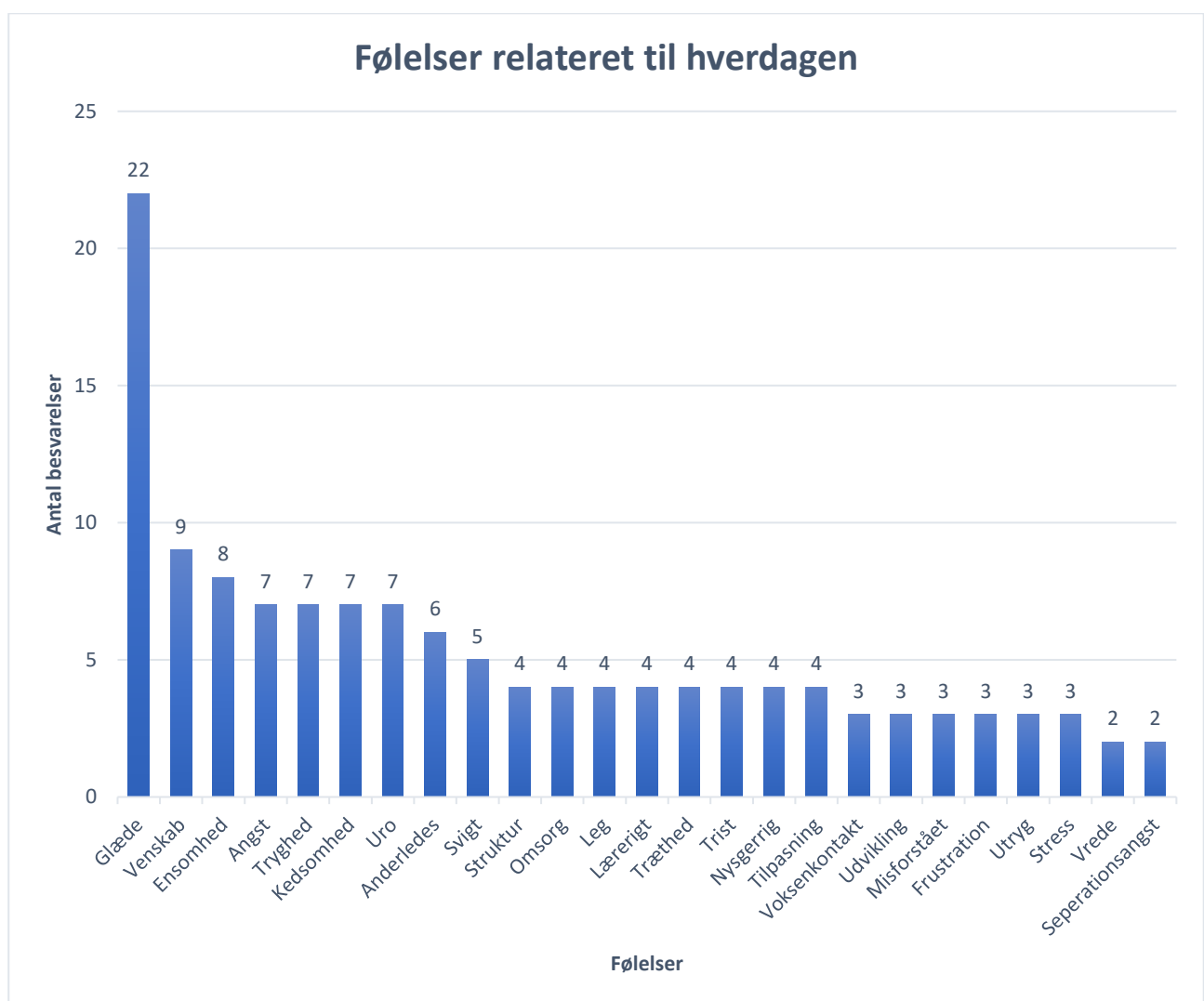
En dagligdag i daginstitution skal altså have et miljø for børnene, hvori disse både kropsligt, mentalt og sansemæssigt fremmes i deres trivsel, sundhed, udvikling og læring. Begreberne *trivsel, sundhed, udvikling og læring* vil i det følgende behandles kronologisk.

Trivsel og sundhed

Spørgeskemaundersøgelsen operer med definitionen af trivsel som den beskrives i Den Store Danske: *”Trivsel er et udtryk for et velbefindende, der giver det enkelte menneske, følelsen af overskud, gåpåmod, handlekraft og glæde ved livet.”* (Den Store Danske, 2020)

Dette ligger i tråd med Aaron Antonovskys OAS, Oplevelse Af Sammenhæng, som yderligere uddyber som følgende: ”Oplevelsen af sammenhæng er en global indstilling, der udtrykker den udtrækning, i hvilken man har en gennemgående, blivende, men også dynamisk følelse af tillid til, at (1) de stimuli, der kommer fra ens indre og ydre miljø, er strukturerede, forudsigelige og forståelige; (2) der står tilstrækkelige ressourcer til rådighed, for en til at klare de krav, disse stimuli stiller; og (3) disse krav er udfordringer, det er værd at engagere sig i.” (Antonovsky, 2000, s. 37)

I spørgeskemaet blev respondenterne præsenteret for muligheden til, med tre stikord, at beskrive deres barns tid i dagtilbud. Jeg har samlet disse ord nedenfor.



Figur 2

Figuren illustrerer sammenhængen mellem respondenternes stikord (deres opfattelse af børnenes følelser i daginstitutionstiden) og det antal respondenter, der har noteret pågældende følelse.

Den samlede mængde stikord er 165. For overblikkets skyld er ord, der kun fremkommer en enkelt gang, ikke medtaget i figuren³.

Det fremgår, at glæde med 22 topper listen som den hyppigste følelse efterfulgt af venskab, ensomhed, angst og tryghed i top-5.

Følelserne kan også listes som hhv. *trivselsfremmende* og *trivselshæmmende*, som det fremgår i tabel 11 nedenfor. Følelsen, markeret med fed, er det udvalgte nøgleord, som dækker over besvarelser der er identiske med, eller nært beslægtede med, nøgleordet. Fx nøgleordet ”anderledes”, hvori betegnelser som ”anderledes”, ”forkert” og ”at føle sig forkert” er udvalgt som dækkende for samme følelse.

Tabel 11

Trivselsfremmende:	Trivselshæmmende:
Glæde Glæde, glad	Ensomhed Ensom, ensomhed, alene
Venskab Venskab, venner, fællesskab, socialisering	Angst
Tryk Tryk, tryghed	Kedsomhed Kedsomhed, keder sig, kedeligt
Omsorg	Uro Uro, uroligt
Struktur Struktur, forudsigelig	Anderledes Anderledes, forkert, føle sig forkert
Leg Leg, legende	Svigt Svigt, omsorgssvigt, overgreb
Lærerigt Lærerigt, læring	Træthed Træthed, fyldt op, udmattet
Nysgerrig Nysgerrig, udforskende	Trist Trist, tristhed, ked af det
Voksenkontakt	Tilpasning Tilpasning, overgivelse

³ Enkeltstående ord er: Skæld ud, pædagogisk og fagligt tilbageholdt, udfoldelse, sjov, observerende, udfordringer, tvivl, tillid, mobning, nærvær, energisk, understimuleret, begejstring, mistrivsel, savn, overvældende, kreativ, kærlig, elsket, fordybelse, uforløst, isolation, harmoni, hygge, mavepine, støtte, venten, forståelse, konflikter, udeliv, accept, sprogudvikling, positive udfordringer.

Udvikling	Misforstået
	Frustration Frustration, frustreret
	Utryg Utryg, utryghed
	Stress
	Vrede
	Separationsangst

Opdelingen i trivselsfremmende og trivselshæmmende skal ses i lyset af Antonovskys OAS. De trivselsfremmende ord beskriver følelser, der medvirker til bevaring eller fremmelse af trivsel. De trivselshæmmende ord beskriver følelser, der medvirker til at hæmme eller mindske trivsel.

I OAS beskrives begribelighed i første punkt: *"De stimuli, der kommer fra ens indre og ydre miljø, er strukturerede, forudsigelige og forståelige."* Heri kan følelserne glæde, tryghed, struktur kategoriseres. Børn, der føler glæde ved deres dagligdag, tryghed i deres rammer og struktur i dagens forløb, har en dagligdag, hvor de kan begribe input fra deres eget indre og fra deres omgivelser.

Andet punkt beskriver håndterbarheden: *"Der står tilstrækkelige ressourcer til rådighed, for en til at klare de krav, disse stimuli stiller"*. Heri kan følelserne venskab, voksenkontakt og omsorg kategoriseres. Børn, der oplever at have venner, tilstrækkelig voksenkontakt og at der drages omsorg for dem, har en dagligdag, hvor de har tilgængelige ressourcer til at klare dagens aktiviteter, forventninger og input; de har mulighed for at håndtere livet i dagligdagen.

Tredje punkt beskriver meningsfuldheden: *"Disse krav er udfordringer, det er værd at engagere sig i."* Heri kan følelserne leg, lærerigt, nysgerrig, udvikling kategoriseres. Børn, der oplever en dagligdag med leg, at deres omgivelser og aktiviteter er lærerige og udviklende, fysisk, psykisk og æstetisk, må antages at føle en vis grad af meningsfuldhed i deres daglige liv.

Katrine, vis drenge blev flyttet fra den omtalte institution, blandt andet på grund af manglende trivsel, fortæller følgende: *" (...) så havde de ikke så mange gode venner i den institution de var i, i Kbh., og de var altså, der blev ikke gjort ret meget for børnene, og de fik lov til at, hvad kan man sige, være meget alene (...)"* (Katrine, 2020). Katrines oplevelse er, at hendes drenge ikke trives optimalt i deres børnehave.

De havde ikke så mange gode venner, de pædagogiske aktiviteter med og for børnene oplevedes som mangelfulde, og samtidig var børnene ofte meget alene.

Katrines oplevelse er et eksempel på en dagligdag i institutionen, hvor der både var mangel på håndterbarhed, i den mangelfulde kontakt til venner og voksne, og mangel på meningsfuldhed ved at indholdet af alderssvarende, meningsfulde, udviklende aktiviteter og omgivelser var utilstrækkelige.

Katrine oplevede en øget trivsel hos sine sønner, da de blev flyttet til en anden børnehave, hvor særligt rammerne var anderledes end den første børnehave: ” (...) *det var også meget hjemlige rammer; det lå i et parcelhus, ombygget parcelhus, og så havde de en have, de kunne lege i, skov og så videre, og så synes jeg de var, pædagogerne var exceptionelt gode til at se de enkelte børn, uanset hvem de var. Der var meget fokus på trivslen, og den synes jeg generelt var bedre der*” (Katrine, 2020). I dette tilfælde vurderer Katrine, at specielt de ændrede rammer hjalp til at øge trivslen. Med Antonovskys perspektiv kan de ændrede omgivelser give mulighed for udforskning og at få stimuleret nysgerrigheden og sandsynliggøre en mere udviklende hverdag i aktiviteter; øget meningsfuldhed i børnenes dagligdag. Pædagoger, der *ser* hvert enkelt barn for dets individuelle person, medvirker til børnenes oplevelse af at have voksne, der er tilgængelige for støtte i hverdagens krav; øget følelse af håndterbarhed.

Trivslen for Katrines to højtbegavede børn har sammenhæng med deres følelse af begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed i hverdagen.

Blandt besvarelserne fra spørgeskemaet er der ligeledes eksempler på, hvordan trivsel og OAS hænger sammen. Herunder følger tre udsagn:

1. Respondenten har noteret tallet 5 på en skala fra 0 til 10, hvor 0 = mistrivsel og 10 = optimal trivsel: ”*En meget svingende trivsel. Børnehaven ser ikke det barn, vi ser, da hun, efter egne ord, bare gør det, de siger, hun skal og derfor tilpasser sig. De vil ik udfordre hende, for hun skal have noget at lære i skolen. Og det kan vi tydeligt mærke hjemme*”

Her er barnets trivsel placeret midt på skalaen mellem mistrivsel og optimal trivsel. Det fremgår, at barnet tilpasser sig børnehavens præmisser. Det at tilpasse sig indebærer en diskrepans mellem ens indre ønsker og behov og de ydre rammer og muligheder, i dette tilfælde nogle rammer, som ikke ændres, med argumentet at barnet skal have noget at lave i skolen, implicit at udfordring i børnehaven som barnet behøver og ønsker aktuelt, ikke imødekommes.

Der bliver en negativ begribelighed hos barnet, idet indre og ydre stimuli ikke stemmer overens. Samtidig mødes barnets nysgerrighed ikke, og kimen til udvikling bremses; meningsfuldheden for barnet hindres eller ligefrem mindskes.

2. Respondenten har noteret tallet 5 på en skala fra 0 til 10, hvor 0 = mistrivsel og 10 = optimal trivsel: *”Glad og social, har gode venner, men er svær at forstå for vuggestue og børnehave. Passer ikke ind i smalle rammer og keder sig, særligt når der ikke er ældre børn at være sammen med. Har brug for meget voksenfeedback. Har en følelse af, at de ellers gode venner ikke deler hans interesser. Får ofte lov at gå over på anden stue med ældre børn for at finde ro. Er svært med lege i større grupper.”*

Her er barnet ligeledes placeret midt mellem mistrivsel og optimal trivsel. Dette indikerer en blanding af både trivselsfremmende og -hæmmende følelser. Håndterbarheden for barnet svinger, da barnet både har gode venner generelt i institutionen, men oplever at disse venner ikke deler barnets interesser og samtidig har brug for en del voksenkontakt for at kunne håndtere dagligdagens stimuli. Barnet keder sig også, dog får barnet mulighed for at søge ro på en anden stue i institutionen. Barnets trivsel er alt i alt middel og således er også følelsen af meningsfuldhed varierende.

3. Respondenten har noteret tallet 9 på en skala fra 0 til 10, hvor 0 = mistrivsel og 10 = optimal trivsel: *”Har det godt i den private børnehave. Elsker at lege rolige lege og snakke med de voksne især. Har endnu ikke fundet en god ven han leger godt med. Men vi synes, at pædagogerne er gode til at prøve at skabe situationer, hvor gode relationer kan dannes børnene imellem.”*

Her er barnet placeret nær toppen af optimal trivsel. Forældrene vurderer, at barnet trives rigtig godt på trods af, der ikke endnu er en specifikt god ven. Beskrivelsen af at barnet elsker at snakke med de voksne i forlængelse af den gode trivselsvurdering tyder på, at barnet oplever forventelige ressourcer til rådighed – håndterbarheden opfyldes – i form af tilgængelige voksne. Disse voksne støtter ligeledes barnet i at danne relationer til andre børn og potentielle venner, og viser i handling at barnet kan forvente støtte i håndtering af de krav, stimuli i institutionen sætter.

Delkonklusion

Barnets oplevelse af sammenhæng er af stor betydning for barnets trivsel i institution. Gennem Katrines oplevelser med sine sønners børnehavetid eksemplificeres Aaron Antonovskys OAS. Tre respondenters erfaringer i spørgeskemaundersøgelsen understøtter betydningen af begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed for barnets udvikling af følelse af mening og sammenhæng i livet. Indenfor salutogenese er sundhed både fysisk og psykisk, og en stærk oplevelse af sammenhæng øger sandsynligheden for bedre trivsel end ved svagere følelse af sammenhæng.

Erfaringerne fra Katrine og de citerede respondenter cementerer denne sammenhæng mellem følelse af mening og trivsel.

Udvikling og læring

Ligesom dagtilbudsloven foreskriver et børnemiljø, der fordrer fysisk og psykisk sundhed og trivsel, har børnene krav på et miljø, som fremmer deres udvikling og læring. De højtbegavede børns oplevelser med udvikling og læring i dagtilbud er sandsynligvis anderledes end det gennemsnitlige barns i kraft af den høje begavelses udtryksform.

Det følgende afsnit vil undersøge, hvordan den høje begavelse kommer til udtryk i institutionen, og hvordan disse udtryk mødes af forældre og institution, når barnets udvikling og læring skal fremmes.

I tema 2 indikerer fund hos både de interviewede og respondenterne, at der er forskellige udtryk for høj begavelse, fx *"kunne læse som 2-3-årig, tænkte på abstrakte begreber meget tidligt, som fx uendelighed og død"*, *"en ekstremt god hukommelse"* og *"kunne alfabetet før han blev to"*. Disse oplevelser deler både Anja, Jakob, Katrine og Sara.

Anja: Ved børnehavestart havde sønnen et meget veludviklet sprog – langt over niveau for alderen. Han byggede Lego mere kompliceret end jævnaldrende og lavede opgavebøger henvendt til en ældre målgruppe. Ved børnehavestart kunne han ydermere hele alfabetet og alle tal, ikke fordi forældrene havde øvet det med ham, men fordi de responderede på den interesse, deres søn viste, samtidig som læringen foregik hurtigt. Drengen stillede mange spørgsmål, var meget nysgerrig og ønskede kontinuerligt at få svar på, hvordan verden hang sammen.

Jakob: Da sønnen var 2-3 år, havde forældrene en god idé om, at sønnen ikke var gennemsnitlig. Han kunne memorere huskespil, havde talforståelse til at kunne regne og sprog forud for sin alder. På trods af sønnens øvre niveau på en del områder, var der andre områder, drengen var bagud i forhold til jævnaldrende på. Jakob beskriver det som asynkron udvikling. Asynkronitet beskriver Jakob som udtrykkende i forskellen mellem sønnens kognitive forståelse af en situation og hans følelsesmæssige reaktioner i situationen. Fx at sønnen nu som 8-årig i en given situation kan reagere instinktivt som en 5-årig følelsesmæssigt, men begrebsmæssigt ræsonnere som en 15-årig og således *vide*, hvad der er mest hensigtsmæssigt i situationen, men ikke kunne *agere* derefter.

Katrine: Katrines børn, hvoraf den ene søn særligt berettes om, beretter om asynkron udvikling der blandt andet kom til udtryk ved stor nysgerrighed og mange spørgsmål, bl.a. til hvordan verden hænger sammen, men samtidig svært ved at påklæde sig selv som jævnaldrende.

Fremhæver særligt det gode arbejde pædagogerne gjorde for inkludering af sønnen i daginstitutionen, blandt andet ved at fremhæve de enkelte børns styrker: ”Og så synes jeg, det de faktisk også var rigtig gode til, det var at fremhæve det gode som børnene gjorde. Nu fx O. som jo altså ikke kunne finde ud af at tage sit tøj ordentligt på, han lavede nogen tegninger som måske, de var ikke sådan kunstnerisk flotte, men der var noget ved dem som bare var sjove og fantasifulde og så blev de nogle gange hægt op. Det var ikke sådan at alle børnenes tegninger altid blev hægt op, fordi de var heller ikke bange for at sige: ”det her, det er fedt, det er lige den der hænger på køleskabet” og så den anden dag kunne det selvfølgelig være et andet barns, men det var ikke sådan noget med at der var sådan lighedsmageri” (Katrine, 2020).

Sara: Saras oplevelser er, at datteren grundlæggende trivedes godt i sin institutionstid. Datteren var enormt hurtig til at lære, havde mange spørgsmål, kunne huske stort set alt ordret og meget gerne ville lære nye ting. Datteren ønskede for det meste at snakke med de voksne fremfor at indgå i leg med de andre børn. Datteren oplevede leg på mere faktuel plan og ikke udelukkende som imaginær forestilling. Sara bringer et eksempel på en sådan leg: ”Fx fortalte hendes pædagog, at de en dag havde leget, at en flyvende krokodille kom efter dem, hvortil vores datter havde sagt, at det var en underlig leg, fordi krokodiller ikke kan flyve. For hende kom fakta før fantasi og leg” (Sara, 2020). Både respondenter og informanter fra interviews fortæller om oplevelser, hvor deres børn viser evner udover det forventelige for alderen. Den høje begavelse, som børnene har, viser sig både i kognitive færdigheder som bogstav- og talbrug samt genkendelse i en tidlig alder, og i interessen for at vide mere end den umiddelbare hverdag viste, fx i nysgerrigheden på verdens sammenhæng og død.

Der fortælles om en tydelig asynkronitet i udviklingen, og særligt ses der en grundlæggende motivation for at tilegne sig mere viden og flere færdigheder gennem spørgsmål og særligt med ønsket om samtale med voksne fremfor leg med andre/jævnaldrende børn. Alt i alt udviser disse børn tegn på høj begavelse i en tidlig alder. Karakteristika som Pia Ryding blandt andet har uddybet i bogen ”Højtbegavede børn i dagtilbud” (Ryding, 2019, s. 39), efter bearbejdning og oversættelse af Linda Silvermans forskning⁴.

I dagtilbudsloven er de seks læreplanstemaer udvidet i bilagsform, hvor ordet *læringsmiljø* gentagne gange indgår. §8 stk. 3 beskriver hvorledes den pædagogiske læreplan, der er pålagt ethvert dagtilbud

⁴ Af hensyn til ophavsret kan skemaet ikke gengives eller vedlægges som bilag.

at udforme, skal etablere et pædagogisk læringsmiljø der: ” (...) med leg, planlagte vokseninitierede aktiviteter, spontane aktiviteter, børneinitierede aktiviteter og daglige rutiner giver børnene mulighed for at trives, lære, udvikle sig og dannes. Det pædagogiske læringsmiljø skal tilrettelægges, så det inddrager hensynet til børnenes perspektiv og deltagelse, børnefællesskabet, børnegruppens sammensætning og børnenes forskellige forudsætninger.” (Retsinformation, Pædagogisk læreplan, 2020).

Et pædagogisk læringsmiljø er således udtryk for den samlede dags indhold og udmøntning, som barnet i institution kan forvente at opleve.

Et af formålene med dagtilbud er at fremme børns udvikling og læring. Denne udvikling og læring må da forventes at finde sted i det pædagogiske læringsmiljø for daginstitution jvf. §8 stk. 3, der indeholder et varieret udbud af både voksen- og børneinitierede aktiviteter, både planlagte og spontane. Disse aktiviteter skal tilrettelægges, så de inddrager *børnenes forskellige forudsætninger*.

Når børns læring og udvikling skal fremmes, er det først og fremmest vigtigt at de trives som vist i afsnittet ”trivsel og sundhed”, så børnenes hverdag både opleves begribelig, håndterbar og meningsfuld. Som led i udviklingen af OAS ses det, at barnet har en indvirkning på sin omverden, og at omverdenen har en indvirkning på barnet. Når barnet mødes med hensigtsmæssig respons på sine initiativer og ytringer, oplever barnet en øget håndterbarhed. Hensigtsmæssig respons indebærer fx opmuntring, og hvor en uhensigtsmæssig respons som ignorering eller afvisning mindsker oplevelsen af håndterbarhed, øges denne følelse ved kanalisering gennem opmuntring.

Oplevelserne hos forældrene til højtbegavede børn, der indgår i dette speciale, tyder på, at det ikke altid (endnu) er tilfældet at aktiviteter i praksis mødes hensigtsmæssigt eller inddrager disse børns forskellige forudsætninger.

Jakob fortæller her om situationer fra sønnens ene børnehave, hvor pædagogen på stuen reagerer på Jakobs forslag til meningsfulde aktiviteter for sønnen: ”Vi nævnte, at han var glad for tal og bogstaver, og at han fandt ro i at sidde og lege med det, det afviste hun fuldstændig. (...) vi forklarede, at han faktisk godt kunne bruge en time eller to på bare at sidde og arbejde med tal og bogstaver, fordi han fandt ro i det, og han kunne godt lide det. Men det var hun bare lodret uenig i, hun mente, at han var for meget i sit hoved og for lidt i sin krop, så han skulle på legepladsen sammen med alle de andre 40 børn og løbe rundt” (Jakob, 2020).

Jakob uddyber for stuepædagogen, at sønnen finder ro og glæde i at arbejde med tal og bogstaver. Dette er et uddrag fra et længere forløb, hvor Jakob har forsøgt at kommunikere med institutionen om tiltag, der kan øge sønnens ringe trivsel i børnehaven, men som Jakob og sønnen ikke oplever at blive mødt i.

Det fremgår i eksemplet, at sønnens interesse og tydeligvis meningsfulde aktivitet, mødes med afvisning af pædagogen. Sønnen bliver dagligt bremset i at forfølge sine interesser for i stedet at skulle på legepladsen som de andre børn. Sønnen oplever gang på gang, at hans initiativ afvises. Hans erfaring bliver, at hans daglige læringsmiljø ikke byder på hensyntagen til hans børneperspektiv, deltagelse og forskellige forudsætninger, men tværtimod at hans trivsel, læring, udvikling og dannelse risikerer at hindres.

Respondenten i tidligere afsnit oplever lignende i institutionen: *"Børnehaven ser ikke det barn, vi ser, da hun, efter egne ord, bare gør det, de siger, hun skal, og derfor tilpasser sig. De vil ik udfordre hende, for hun skal have noget at lære i skolen. Og det kan vi tydeligt mærke hjemme"*. Personen oplever, at barnet ikke udfordres, og at dette sker med argumentet om, at hun skal have noget at lære i skolen. Det fremgår ikke hvilke udfordringer, der specifikt menes, men jeg udleder, at der henvises til materiale eller aktiviteter enten med tal og bogstaver, som er særligt kendetegnende som forskel mellem skoletid og daginstitutionstid, eller generelt materialer og aktiviteter, der normalvis forventes, at børn beskæftiger sig med i en ældre alder end børnehavealderen.

Barnet til denne person oplever, ligesom Jakobs søn, at blive afvist i sine ønsker om meningsfulde aktiviteter i dagligdagen, hvilket kan føre til underbelastning og en svækket oplevelse af sammenhæng og dermed påvirkning af trivsel og sundhed.

Når mennesket lærer, sker det i kommunikation med omverdenen, blandt andet gennem hjerne og bevidsthed. Dette foregår i en vekselvirkning mellem hjernen, der modtager et indtryk fra sanserne, sammenligner med tidligere lignende situationer og indtryk i hukommelsen, og det limbiske system for hvilken følelse, lignende situationer har resulteret i. Børnene i de to foregående eksempler erfarer, at der ikke responderes på deres interesser og behov. Disse erfaringer lagrer sig i hukommelsen sammen med de reaktioner, omverdenen har givet på det engagement, barnet viste. Barnets udvikling er afhængig af, at barnet erfarer, at der responderes hensigtsmæssigt på disse ytringer og engagementer, så senere situationer, fx med tal og bogstaver, bliver lagret som oplevelser, der er behagelige og ønskelige at gentage.

De to eksempler hvor børnene afvises, når de giver udtryk for en indre motivation for læring, risikerer på den måde, at senere oplevelser med tal og bogstaver eller andre indre motiverede aktiviteter, er lagret som negative og dermed hæmmende og ikke fremmende for deres udvikling og læring. Denne bremsning i udvikling gennem afvisning af engagement gavner heller ikke barnet i den kommende skolegang.

Dagtilbudsloven §7, stk. 5 indebærer, udover de indtil nu behandlede formål, også følgende formål: ”Dagtilbud skal endvidere i samarbejde med forældre og skole sikre børn en god sammenhængende overgang mellem dagtilbud og fra dagtilbud til fritidstilbud og skole ved at udvikle og understøtte deres grundlæggende kompetencer og lysten til at lære.” (Retsinformation, Dagtilbudsloven, 2020).

Daginstitutionen har, ifølge lovgivning, et ansvar i at udvikle og understøtte børnene i **deres grundlæggende kompetencer og lysten til at lære**. Udvikling og understøttelse af lysten til at lære, indebærer evnen til at følge barnets initiativ.

I eksemplet med Jakobs søn fortæller Jakob, hvordan sønnen kan forbyde sig i en eller to timer, så længe aktiviteten indebærer tal eller bogstaver, fordi sønnen finder ro og kan lide det. Med Maria Montessoris ord ser vi et eksempel på en *sensitiv periode*.

Sensitive perioder er kendetegnende ved at barnet har en fordybet interesse i et specifikt emne eller aktivitet i videre udstrækning end i andre perioder. I Jakobs søns tilfælde finder sønnen på et tidspunkt i sin børnehavetid øget interesse i at beskæftige sig med aktiviteter, der indebærer tal og bogstaver. I sensitive perioder vil barnet søge så meget viden og stimuli, som det kræves at tilfredsstille den pågældende interesse og opfylde det behov for læring, som barnet mærker. Montessori opererer med begrebet *virketrang* som dækkende for den trang, barnet føler – et instinkt for den del af egen udvikling, der behøver stimuli – og når denne virketrang imødekommes, vil barnet nemt kunne fordybe sig og koncentrere sig, hvis aktiviteten eller materialet understøtter pågældende periodes interessefelt – nøjagtig som Jakob påpeger er tilfældet for sønnen.

Sønnen mødes af et pædagogisk personale, der har en anden opfattelse af, hvad drengen behøver; leg på legepladsen med andre børn, så drengen kunne udfolde sig mere fysisk og mindre kognitivt. Hermed negligeres drengens initiativ i stedet for at gribe muligheden for udvikling og læring på baggrund af indre motivation.

Udvikling og læring er en konstant vekselvirkning mellem barnet og dennes omverden.

For Montessori er denne daginstitutionsomverdens personales opgave at værne om barnets allerede eksisterende kompetence. Barnets læring er styret af indre motivation og udfoldelse. I daginstitutionskontekst styrkes barnets læring og udvikling ved det pædagogiske personales tilrettelæggelse af læringsmiljøet og hensigtsmæssig respons på barnets signaler som iboende potentialer, der kan styrkes ved den rette respons, og svækkes ved ugunstige, gennem opvæksten.

Delkonklusion

Udover et pædagogisk læringsmiljø, der foreskriver trivsel og sundhed, er også udvikling og læring en del af læringsmiljøet. De interviewede forældre har forskellige erfaringer fra dagtilbud, men deler alle samme oplevelse af, at deres børn adskiller sig fra normen i deres interesser for puslespil, tal, bogstaver, voksenkontakt, samtaleemner etc. Disse interesser forsøger børnene at få mulighed for at forfølge gennem deres valg af aktiviteter blandt andet. Børnene har et iboende instinkt for hvilken del af deres udvikling, der behøver stimuli, udtrykt i en sensitiv periode for specifikke aktiviteter og materialer, og barnet både lærer og udvikler sig mest optimalt, når denne forfølgelse af interesse imødekommes.

Hvorledes har høj begavelse betydning for barnets dagligdag i institutionskontekst?

Det højt begavede barns dagligdag i institutionskontekst er på mange måder som det gennemsnitlige barns dagligdag. Der er de samme rammer for dagens gang; de samme pædagogiske mål og metoder, den samme struktur og det samme indhold (for gennemsnitlige børn og højtbegavede børn indenfor samme institution og aldersgruppe). Der hvor forskellen lader til at være, er i børnenes forskellige interessefelter og i graden af de trivselsfremmende og trivselshæmmende følelser.

I starten af afsnittet for tema 3 bringes figuren over følelser i hverdagen frem. I den figur fremgår de stikord, som forældrene har udpeget som kendetegnende for deres børns daginstitutionstid. Disse er efterfølgende opdelt i hhv. trivselsfremmende og trivselshæmmende følelser og gengives herunder med tilføjelse af antal besvarelser for hver følelse:

Tabel 12

Trivselsfremmende		Trivselshæmmende	
Glæde Glæde, glad	22	Ensomhed Ensom, ensomhed, alene	8
Venskab Venskab, venner, fællesskab, socialisering	9	Angst	7
Tryk	7	Kedsomhed	7

Tryk, tryghed		Kedsomhed, keder sig, kedeligt	
Omsorg	4	Uro Uro, uroligt	7
Struktur Struktur, forudsigelig	4	Anderledes Anderledes, forkert, føle sig forkert	6
Leg Leg, legende	4	Svigt Svigt, omsorgssvigt, overgreb	5
Lærerigt Lærerigt, læring	4	Træthed Træthed, fyldt op, udmattet	4
Nysgerrig Nysgerrig, udforskende	4	Trist Trist, tristhed, ked af det	4
Voksenkontakt	3	Tilpasning Tilpasning, overgivelse	4
Udvikling	3	Misforstået	3
		Frustration Frustration, frustreret	3
		Utryk Utryk, utryghed	3
		Stress	3
		Vrede	2
		Separationsangst	2

Børnene i daginstitutionen melder overvejende tilbage at glæde – med 22 indikationer – topper listen. Men listen er ikke overvejende positiv. Negativt ladede udtryk, de ord, der fremgår i trivselshæmmende, placerer sig stort set på linje med antallet af positive stikord, med kun fire til forskel. Nogle af ordene kan siges at opveje hinanden, fx føler flere trods alt venskab end ensomhed, men forskellen er blot én besvarelse, og så kan det diskuteres, hvorvidt følelser som ensomhed, anderledeshed, tristhed, uro, svigt, kedsomhed og angst overhovedet er følelser, et lille barn bør have nærkontakt med i en ramme som institutionen er, hvor en stor del af barnets vågne timer tilbringes. Det er i den forbindelse relevant at huske på, at de ord, respondenterne vælger, er deres fortolkning af barnets følelsesudtryk og ikke nødvendigvis den følelse barnet selv har/havde. Forældrenes besvarelser er et resultat af en fortolkning, de har gjort sig af hele situationen omhandlende deres barns daginstitutionstid. I og med jeg har valgt at benytte forældrenes perspektiv og ikke børnenes, accepterer jeg et allerede fortolket perspektiv i besvarelserne, som jeg efterfølgende også fortolker.

Det er min vurdering, at forældrenes fortolkningsproces giver så dybt et indblik i børnenes følelser som muligt, når det at spørge børnene direkte ikke var en mulighed. Den fænomenologiske grundsten i specialet muliggør netop denne fortolkningsproces.

De behov, der gives udtryk for at de højtbegavede børn har, og som kan være baggrunden for blandt andet følelserne anderledeshed og kedsomhed, kan findes i den asynkrone udvikling, de højtbegavede børn ofte oplever. I daginstitutionerne er børnene ofte aldersopdelt og tilbringer derfor en stor del af tiden sammen med andre børn født indenfor samme afgrænsede tidsramme. Når de højtbegavede børn er asynkront udviklede, synes det muligvis tydeligere i netop den aldersopdelte ramme, de er i. Den menneskelige hjerne udvikler sig overordnet set i samme rækkefølge på tværs af befolkning, men specifikke områder i det ene menneskes hjerne kan afvige to år fra samme specifikke område i en anden persons hjerne.

Et barn på fire år i børnehaven kan mangle andre, der ræsonnerer som hun, men måske reagerer hun så følelsesmæssigt som en 2,5-3-årig, så de fællesskaber, der er, kræver mere voksenkontakt for at kunne guide og hjælpe det højtbegavede, asynkrone barn. Eller, som det ses nedenfor i eksemplet med Anja; at den sproglige udvikling kommer i vejen: ” (...) *det gør det bar ekstra svært for ham, fordi han tager alt ind og det er frustrerende når du står overfor en anden – han blev 4 år i fredags – du står overfor en 4 å-årig som sprogligt slet ikke kan det samme som dig, så når du prøver at forklare noget til din ven, så kan han ikke følge med (...) og du bliver ved med at forklare ham et eller andet og han forstår det bare ikke, de siger også at han er meget længere fremme og de oplever tit de andre forstår ikke hvad det er for en leg han vil. Han bliver frustreret*” (Anja, 2020). Anja beskriver hvordan hendes 4-årige søn der er sprogligt fremmelig, oplever at leg besværliggøres og medfører frustrationer, fordi de jævnaldrende børn ikke er på samme udviklingsplan.

Det pædagogiske personale må i et sådan tilfælde være opmærksom på denne asynkronitet og ikke betragte det højtbegavede barn som et gennemsnitligt barn, da den neurobiologiske udvikling ikke nødvendigvis sker i samme tempo. Det samme sker på området for leg hos Saras datter: Her ses asynkronitet også den anden vej, hvor det højtbegavede barn ikke (længere) er i samme legestadie som sine jævnaldrende og fx bringer fakta ind i et imaginært univers med jævnaldrende. Dette sker for Sara skriver: ”*Fx fortalte hendes pædagog, at de en dag havde leget, at en flyvende krokodille kom efter dem, hvortil vores datter havde sagt, at det var en underlig leg, fordi krokodiller ikke kan flyve. For hende kom fakta før fantasi og leg*” (Sara, 2020).

I stedet for at lege i en imaginær verden, ønsker en del af de højtbegavede børn stimuli af de kognitive færdigheder; bogstaver, tal eller bare svar på hvordan verden omkring dem hænger sammen. Den øgede evne til at ræsonnere er et udbredt træk ved høj begavelse og viser således eksempler på, hvordan hjernens associationsniveau kan være forskelligt fra barn til barn, selvom hjernen udviklingsmæssigt følger samme rækkefølge.

Ethvert barn har gavn af at blive mødt i sine interesser, sine initiativer og støtte, når den indre motivation for et givent emne viser sig. Hos børn med høj begavelse har denne betydning for barnets dagligdag i institutionskontekst på den måde, at barnets begavelse ofte viser sig i form af andre interesser end det gennemsnitlige jævnaldrendes barns. Denne asynkrone udvikling, eller de andre interessefelter, indebærer en risiko for at føle kedsomhed og anderledeshed. Kedsomhed pga. manglende kognitive stimuli, når en sensitiv periode er til stede for dette, og anderledeshed i de tydeligt anderledes interesser, men også anderledeshed i de følelsesmæssige og motoriske evner (tøj af/på fx), som jævnaldrende mestrer. Den voksenkontakt, der kan kræves for at guide barnet, kan barnet reagere ekstra på at mangle, da anderledesheden i så fald kan fremtræde tydeligere. De risici, der ligger i de medfølgende følelser, er af betydning for både trivsel, sundheden, udviklingen og læringen, og således har høj begavelse en betydning for barnets dagligdag i institutionskontekst.

Tema 4 – Pædagogisk praksis og ønskelige tiltag

Tema 4 orienterer sig mod udvikling af pædagogisk praksis og underspørgsmålene: *”Hvilke pædagogiske initiativer tilbyder dagtilbudsområdet højtbegavede børn, og hvorledes kan pædagogisk praksis i fremtiden tilrettelægges med øje for højtbegavede børns behov?”*

Disse spørgsmål søges belyst gennem empirien sat i relation til valgt teori og de foregående temaers fund, og vil have overvejende fortolkende karakter. I temaet præsenteres et sammendrag af de råd som forældre til højtbegavede børn kunne tænke sig at videregive til hhv. andre forældre til højtbegavede børn, dagtilbud generelt og pædagogisk personale. Det undersøges, hvilke konkrete aktiviteter barnet oplever i dagtilbud gennem forældrenes fortællinger og uddybninger samt dagtilbuddets og hjemmets samarbejde og eventuelle udvikling af barnets trivsel. Dette med henblik på en fortolkning af det samlede speciales fund til brug for videreudvikling af pædagogisk praksis, i overensstemmelse med fortolkningsintegrationen.

Hvilke initiativer foreslår forældrene?

Både informanter i de gennemførte interviews samt respondenterne i spørgeskemaet blev mødt af samme afsluttende spørgsmål:

1) Med den erfaring og viden du har nu, hvilke(t) råd vil så videregive til forældre, der står i en lignende situation?

2) Med den erfaring og viden du har nu, hvilke(t) råd vil så videregive til pædagogisk personale, der står overfor et højtbegavet barn?

Der viste sig en jævn fordeling af råd, forslag og erfaringer med særligt følgende temaer som gennemgående:

Forældre til forældre:

- Søge information gennem litteratur og/eller kontakt med andre forældre til højtbegavede børn
- Dialog mellem hjem/institution til gavn for barnet
- Kontakt til PPR og andre fagpersoner for støtte til håndtering af særlige behov i daginstitution

Forældre til pædagogisk personale:

- Dialog med forældre
- Følg barnet i interesser og trivselsudtryk
- Faglig nysgerrighed

Forældrene beretter, at det i stor grad har haft positiv betydning for dem at søge faktisk viden om høj begavelse gennem litteratur og personlig sparring og støtte i kontakt med andre forældre til højt begavede børn. En stor del af disse meddeler, at dette kan findes gennem foreningen Gifted Children.

Forældre peger i den forbindelse også på tidlig identifikation som et råd, de vil videregive til andre forældre, fulgt op af erfaringsdeling med andre forældre og faglig sparring med professionelle med viden på området. Ligeledes efterlyser en større andel af forældre viden og kompetencer om høj begavelse i institutionen. Mange forældre har erfaring med at udlevere brochurer og materialer om høj begavelse til dagtilbuddet, afholde møder og trivselsamtaler, men efterlyser derudover en grundlæggende viden om høj begavelse, kendetegn, hjælp til at kunne identificere og dermed støtte højtbegavede børn, evt. som fokus på pædagog- og læreruddannelsen. En respondent skriver bl.a.: *”Vi var helt uforberedte på den mistrivsel som opstod, da skoletiden begyndte, og det var derfor heller ikke noget, vi havde med i overvejelser om skolevalg og tidlig skolestart. En tidlig identifikation af høj begavelse og rådgivning om dette inden skolestart, kunne måske have gjort at vi havde været klogere og valgt anderledes.”*

Respondenten erfarede først den høje begavelse hos barnet efter skolestart, da der opstod mistrivsel i skoleregi, og forestiller sig at tidlig identifikation i daginstitutionsalderen muligvis kunne have gjort en forskel for skolevalg og trivsel. En del af dagtilbudsloven §7, stk.5 er at dagtilbud i samarbejde med forældrene og skole skal ” (...) sikre børn en god sammenhængende overgang mellem dagtilbud og fra dagtilbud til fritidstilbud og skole ved at udvikle og understøtte deres grundlæggende kompetencer og lysten til at lære.”

Barnets grundlæggende kompetencer – fx høj begavelse og det, det kan medføre – støttes bedst, når de er kendt af både dagtilbud, forældre og skole.

Nedenfor undersøges det hvilke initiativer der konkret blev sat i værk, for at støtte de højtbegavede børn.

Hvilke pædagogiske initiativer tilbyder dagtilbudsområdet højtbegavede børn?

Det fremgår i dagtilbudsloven §7, stk. 2 at: ”Dagtilbud skal i samarbejde med forældrene give børn omsorg og understøtte det enkelte barns trivsel, læring, udvikling og dannelse og bidrage til, at børn får en god og tryk opvækst.” (Retsinformation, Dagtilbudsloven, 2020). Barnets individuelle trivsel forventes understøttet i et samarbejde mellem forældre/hjemmet og dagtilbuddet. Deri må det antages at trivslen, udviklingen, læringen og dannelsen, påvirkes gennemgående i både hjem og institution uden at være begrænset til et bestemt sted og tidsrum.

I understøttelsen af barnets trivsel og udvikling ser det følgende afsnit på forældrenes rolle, forventninger og initiativer og de mulige årsager til disse samt dagtilbuddets håndtering af disse.

Forældre vil øjensynligt gøre, hvad der står i deres magt for at deres børn trives i livet. Dette er også tilfældet for de højtbegavede børns forældre, hvilket blandt andet viser sig i den brede palet af løsninger, de afprøver i forsøget på at give deres børn den bedst mulige dagligdag.

Det er gennemgående for både interviewede og respondenter, at der er foretaget mange varierede initiativer for børnene i dagtilbudstiden. En række initiativer går igen på tværs af datasæt. Herunder ses de hyppigst forekomne forsøg – fra forældrene – på at tilrettelægge en hverdag, der imødekommer barnets behov, rangeret efter antal besvarelser:

- Korte(re) institutionsdage
- Pauser fra det sociale og fritagelse fra aktiviteter/ture
- Oplyse institutionen om høj begavelse

- Medbringe sværere puslespil, bøger, opgavehæfter etc.
- Øve sociale spilleregler
- Kontakte PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning) for yderlige specialpædagogisk samarbejde

Kortere dage og pauser

Først for står korte/kortere institutionsdage. Sara fortæller: *”Det, vi selv gjorde, var at sørge for, at hun havde korte institutionsdage, så hun ikke bliver overstimuleret af alle de indtryk, at hun kunne suge til sig, fordi hun ikke behøvede at bruge hjernekapacitet på at lære de ting, man sædvanligvis lærer i en børnehave”* (Sara, 2020).

Sara omtaler, at årsagen til de kortere dage blandt andet skyldtes en tendens til at blive overstimuleret hos datteren. Det at være, eller blive, overstimuleret gentages hos en større del af respondenterne også. Herunder samles udvalgte besvarelser fra spørgeskemaet, der beskriver de tiltag hhv. forældre og dagtilbud har iværksat for børnenes trivsel i forhold til overstimulering:

Tabel 13

Forældrenes initiativer til trivsel:	Dagtilbuddets initiativer til trivsel:
<i>”Jeg var studerende og havde mulighed for at aflevere sent og hente tidligt. Samtidig med var jeg studerende og kunne give ham 3 dages uger tit.”</i>	<i>”Holdt sig fra fælles ture. Fik pauser fra de andre børn/lege.”</i>
<i>”Jeg lod ham blive hjemme ofte og talte meget med ham om hans oplevelser.”</i>	<i>”Faste pauser i løbet af dagen, når der var fyldt op af indtryk og krav.”</i>
<i>”Gav kortere dage.”</i>	<i>”De rummede ham og gav ham lov til at trække sig, når det hele var lidt svært. De så han for den han er.”</i>
<i>”Prøvede alle fysiske hjælpemidler, dyner, børster osv., besøgte ergoterapeuter, fik hjælp af tværfagligt team/forum, skærmede ved at blive hjemme fra aktiviteter, besøg, ture til offentlige steder med mange mennesker osv. Kom aldrig med at handle, aflevering først og hentet sidst</i>	<i>”Han fik en kuffert med ting som kunne udfordre ham kognitivt (spil, puslespil ol) men som også tjente til at give ham et break i løbet af dagen hvor han trak sig fra gruppen og lige kunne ’give hovedet fred’ for de mange sociale stimuli, mens han sad med kufferten. De beskrev at han</i>

<i>blandt søskende. (for at undgå at komme for mange steder hen i løbet af dagen) korte ture i dagtilbuddet, blev hjemme ved dagplejemors sygdom/fridage/ferie (ingen gæstedagpleje)."</i>	<i>nogle gange kunne være ved at 'brænde lidt sammen' hvis han ikke fik en halv times pause i løbet af dagen. Noget vi ikke har oplevet hjemme hvor der er færre sociale stimuli."</i>
<i>"Vi har haft flere gode snakke med børnehaven, og gjort opmærksom på hans "evner" og hvad vi ser hans udfordringer kan være. Vi har fortalt om at han kan være ret sensitiv på mange måder."</i>	<i>"Gav mere ro, flere pauser, lod hende blive hjemme fra ture mm."</i>
<i>"Stillede færre krav, som han ikke kunne møde, til min dreng for at lette dagene for ham."</i>	<i>"De skærmede hende fra indtryk, tog hende alvorligt."</i>

Linda Silverman opererer med betegnelsen overexcitabilities hentet fra psykologen Kazimierz Dąbrowski. Kazimierz beskriver overexcitabilities (forkortet OE) som en øget fysiologisk oplevelse af stimuli som resultat af øget neural sensitivitet. De fem typer af OE er, som nævnt i kapitel 1, som følger: Psychomotor OE, Sensual, Imaginational, Intellectual og Emotional (Silverman L. K., 2013, s. 139).

I forhold til disse *overexcitabilities* tyder ovenstående uddrag fra datasættene på, at de højtbegavede børn netop oplever denne form for ekstra sanselig årvågenhed, eller som Dabrowski formulerer det: en fysiologisk oplevelse af stimuli som resultat af øget neural aktivitet.

Børnene reagerer i dagtilbuddet på stimuli i tilsyneladende højere grad end deres jævnaldrende, eftersom der indikeres, at den samlede børnegruppe fx fortsatte aktiviteter i institutionen, på ture ud af huset eller i større grupper, når det højtbegavede børn behøvede pause. Sara fortæller, at hendes datter reagerer på indtrykkene i institutionen og har gavn af ro omkring sig i perioder. Hun uddyber yderligere hvordan dette blev tacklet i institutionen: *"For eksempel havde hun (pædagogen, red.) stor forståelse for, at vores datter bliver overstimuleret af alle de indtryk og derfor havde behov for nogle gange at blive inde med den af de voksne, som var inde hos de børn, der sover til middag, mens de andre var ude på legepladsen. På denne måde kunne hun få ro i hovedet. Og de lod hende også få fred og ro til at sidde med bøger i bibliotekshjørnet, og nogle gange havde en voksen tid til at sidde der med hende og snakke om de ting, der var i bøgerne"* (Sara, 2020).

De højtbegavede børn oplever, uafhængigt af hinanden, at de reagerer kropsligt på omverdenens stimuli, og at en tilbagetrækning fra yderligere stimuli har en positiv indvirkning på børnenes velbefindende. Neuropædagogikken sætter fokus på sammenhængen mellem hjerne, krop og omverden i de erfaringer og den læring, mennesket gør sig ved begrebet *embodiement*. Embodiement er også oversat *kropsforankring* og er et metaforisk begreb, der dækker over opfattelsen af kroppen og dennes processer som en integreret del af læring, både som grundlag for læring og som resultat af de konsekvenser af læring, som forankres i kroppen: *"Læringsrelevante erfaringer skabes i det kropslige møde med verden, i konkrete situationer og under bestemte fysiske og sociale betingelser – et forhold, der sandsynligvis gælder for både konkrete og abstrakte eller teoretiske læringsindhold."* (Moser, 2007, s. 127).

Hjernens bearbejdning af stimuli sker, som beskrevet i kapitel 4, ved at hjernen modtager sanseindtrykket fra sanserne, som derefter vil gennemløbe flere dele og centre af hjernen, sammenkobler med det limbiske system og tidligere erfaringer gennem hukommelsen og ved hjælp af associationszonerne vurderer respons på indtrykket.

Når børnene i sin dagligdag i institutionen kontinuerligt stilles overfor stimuli – sanseindtryk – der skal reduceres og bearbejdes, tyder deres reaktioner på, at de oplever disse fortsatte stimuli som overvældende og overstimulerende. Børnene beskrives som værende ved at "brænde lidt sammen" og "være fyldt op" af indtryk.

Sanseindtryk – stimuli – i daginstitutionen har således en klar kropslig forankring i og med de sansede indtryk perciperes og vurderes i neurale netværk i hjernen.

Dette lægger sig i tråd med Kazimierz OE; at højtbegavede børn kan have en øget neural sensitivitet overfor stimuli på flere områder. Vigtigheden af tilpasning og formidling af stimuli findes ydermere indenfor salutogenese gennem en stærk oplevelse af sammenhæng. Hvorvidt barnet udvikler en stærk OAS, afhænger netop af omverdenens, dagtilbuddets, evne til at skabe en belastningsbalance, der hverken er en over- eller underbelastning. Dette muliggøres, når barnet har muligheden for at modnes motorisk, kognitivt og emotionelt, så barnet dermed selv kan træffe beslutning om reaktion og respons i en given situation, hvormed dagtilbuddet kan møde barnet med passende krav.

Differentierede aktiviteter og særlige indsatser

Et andet punkt som forældrene følte behov for, for at vedholde eller styrke deres børns trivsel i dagtilbud, var opmærksomhed på differentiering i aktiviteter, særlig ved at medbringe sværere

puslespil, bøger, opgavehæfter etc. Dette var også en af de ting, de oplevede, at dagtilbuddet var behjælpelige med.

Herunder ses de hyppigst forekomne forsøg – fra daginstitution og personale – på at tilrettelægge en hverdag, der imødekommer barnets behov, rangeret efter antal besvarelser:

- Pauser fra aktiviteter og andre børn
- Differentiering af aktiviteter og legetøj
- Social træning
- Voksenkontakt

Forældrene oplever et behov for at supplere dagligdagen i institutionen med yderligere aktiviteter, der, i forældrenes optik, medvirker til at støtte deres børn. Anja oplevede at skulle påpege behovet for yderligere aktiviteter: ” (...) *han var meget fremme, og det var måske, han var meget understimuleret i børnehaven, og de skulle blive bedre til ligesom at guide ham, købe nogle sværere puslespil, og ligesom udfordre ham mere*” (Anja, 2020). Udover at medbringe puslespil eller opgaver fra hjemmet eller fra en stue med ældre børn hen til det yngre højtbegavede barn, oplevede nogle forældre også, at det var nødvendigt at kontakte Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR). Kontakten med PPR skete først og fremmest for at få støtte til at understøtte både barnet og dagtilbuddet i barnets videre trivsel, og i nogle tilfælde også for at intelligens-teste barnet til videre brug for dokumentation af høj begavelse i institutionen.

Det samme er også tilfældet for en del af respondenterne. Herunder er et uddrag fra respondenternes uddybninger i forhold til ekstra stimulerende aktiviteter samt kontakt med PPR og andre fagprofessionelle:

Tabel 14

Forældrenes initiativer til trivsel:	Dagtilbuddets initiativer til trivsel:
<p><i>”Hun har selv bøger med indimellem. Holder mig på rigtig god fod med pædagogerne. Foreslår at de kan tegne bogstaver Stimulerer meget især sprogligt og med bunker af puslespil.”</i></p>	<p><i>”Gode til at få børnene med i lege og samtaler. Til samling får alle børn lov til at svare på spørgsmål, og de differentierer spørgsmålene så vores dreng også bliver udfordret. Han fik en kuffert med ting som kunne udfordre ham kognitivt (spil, puslespil ol), men som også</i></p>

	<i>tjente til at give ham et break i løbet af dagen, hvor han trak sig fra gruppen og lige kunne 'give hovedet fred' for de mange sociale stimuli, mens han sad med kufferten."</i>
<i>"Vi var i dialog med pædagogerne og havde PPR inde over, som testede ham, hvilket gav anledning til tiltag i børnehaven."</i>	<i>"I vuggestuen tog de fx puslespil fra børnehaven ned til ham, og generelt havde de IQ-spil som han var meget glad for at lave."</i>
<i>"Tæt dialog med institution om HB og "indsatsområder"."</i>	<i>"Søgte hjælp fra PPR."</i>
<i>"Deltog i alle foreslåede møder med institution og PPR, var altid positivt indstillet overfor forslag/ændringer."</i>	<i>"Støttede og udfordrede ham på passende vis og deltog aktivt i forældresamarbejdet, med forståelse og gode relevant input."</i>
<i>"Opsøgte zoneterapi, kraniosakralterapi, talte med fysioterapeut i BH samt sundhedsplejerske. Modtog et Marte Meo forløb"</i>	<i>Børnehaven tog fat i problematikkerne med det samme, lavede observationer, tog det op på møder og lagde strategier. Vi holdt midtvejssamtale selvom de sagde det ikke var nødvendigt, så vi</i>
<i>"Vi har holdt et væld af møder med børnehaven. Været tilknyttet tværfagligt team, og har fået PPR og nu tale instituttet tilknyttet."</i>	<i>Mange samtaler, udviklingsplaner, observation af psykolog. Psykolog bekræftede høj begavelse og afkræftede børnehavens oplevelse af uroligt og impulsstyret barn.</i>
<i>"Tog fat i pædagogerne, lederen af børnehaven, psykolog alt."</i>	
<i>"Søgte hjælp hos privat psykolog."</i>	

Anja uddyber også sin oplevelse med sønnens høje begavelse og behovet for at inddrage PPR i samarbejdet med daginstitutionen: *"Vi tænkte slet ikke på det tidspunkt i de retninger, at han var højtbegavet. Vi vidste intet om det, vi vidste bare, han var meget, meget langt fremme og han var meget moden, altså meget moden dreng af sin alder, også de ting han talte om, så det jeg gjorde, fordi han ikke trivedes, det var simpelthen at kontakte PPR og presse lederen til at sætte PPR på, fordi "jeg vil gerne have ham observeret"* (Anja, 2020).

Anja har erfaringer fra sine to højtbegavede drenge og deres mistrivsel i integreret institution og oplevede en børnehave, der ikke anerkendte, at mistrivsel skulle have årsag i miljøet i børnehaven. Anja mente dog, at særligt den ene søn var understimuleret og kedede sig. For at afklare dette kontaktede hun PPR for at få observeret sønnen i institutionen. Derefter fandt både hun og børnehaven ud af, at drengen var højt begavet.

Jakob har ligeledes oplevet at (special)pædagogisk indgriben har støttet hans søns trivsel: ” (...) *der er tre stuer, men den ene stue er en specialstue, det vil sige, det er en stue for børn med altså, kraftig nedsat funktionsevne, men det gør bare, at pædagogerne forstår, at børn er meget forskellige, og det der med at man, at man accepterer, at nogle børn kan nogle ting og nogle andre børn kan nogle andre ting. Det virker så også, for der er rummelighed for, at de så også kan stikke ud i den anden ende. Det kunne man mærke i institutionen, at de var meget bedre til altså tage udgangspunkt i barnet og forstå at, at 80% af børnene er indenfor et normområde, men der findes altså bare nogle ude i enderne, så der er altså en stor del af børnene indenfor normområdet, men der er også nogle, der falder udenfor. Begge ender i øvrigt. De kan sagtens være en del af fællesskabet, hvis de får lov til at gå til at fra, hvis de får lov til at få afløb med noget, de synes er interessant, og de kan bruge deres tid på andre måder*” (Jakob, 2020).

Jakobs søn gik, efter flere flytninger mellem institutioner, i en børnehave, hvoraf en af stuerne var en stue rettet mod børn med behov for specialpædagogisk indsats. Jakob udtrykker, at tilstedeværelsen af pædagoger med specialpædagogisk indsigt og erfaring har haft betydning for anerkendelsen af, at høj begavelse også kan være årsag til andre behov i dagligdagen end normalvis hos et gennemsnitligt begavet barn.

Respondenternes uddybninger i spørgeskemaet understøtter denne opfattelse af, at mere specialiseret viden og indsats kan være nødvendig for højtbegavede børn, idet de kontakter PPR for både egen og institutions skyld.

Højtbegavede børn udgør en minoritet, som risikerer at have det svært i en institution, som er indrettet til majoriteten. Så hvordan indrettes en daginstitutionens fysiske, psykiske og æstetiske børnemiljø, så det fremmer barnets trivsel, sundhed, udvikling og læring?

Bud på pædagogisk praksis

Højtbegavede børn er først og fremmest børn med hver deres individuelle personlighed, interesser, værdisæt, udtryksformer, opførsel osv., og ret til at blive anerkendt for dette i sig selv.

Dernæst er der dog en lang række mulige udfordringer ved at være højt begavet, som disse børn ligeledes har ret til at blive set og støttet i.

Det højtbegavede barn vil ofte fra en tidlig alder, en del allerede fra fødslen gennem fx intens øjenkontakt (Ryding, 2019), vise og senere føle, at de adskiller sig fra majoriteten. Denne anderledeshed kan have betydning for barnets selvtillid og selvværd, for barnets selvopfattelse generelt, og indvirke på flere områder af barnets liv og dagligdag. Et barn, der føler sig anderledes, kan hurtigt føle sig ensom også i mangel på ligesindede at spejle sig i, hvilket igen kan føre til et fald i trivsel og dermed risiko for, at barnets generelle mulighed for udvikling hæmmes.

Barnets udviklingsproces er for så vidt den samme som det gennemsnitligt begavede barn, men adskiller sig på flere parametre, særligt i hastigheden af udviklingstrinnene og omfanget af disse.

Hvad virker i skoleregi?

Når det kommer til de lidt ældre højtbegavede børn i grundskolealderen, er der ganske lidt viden om hvad der med sikkerhed fungerer for de børn, når det drejer sig om deres faglige, sociale og emotionelle behov. En rapport fra det tidligere KORA, nu VIVE (Flarup, Iversen, & Mehlbye, 2015), peger dog på, at der er flere varierede indsatser der kan iværksættes, med forskellige fokusområder og resultater. Der nævnes bl.a. deltidsindsatser, hvor eleven et par timer om ugen flyttes fra sin almindelige klasse, for i stedet at deltage i undervisningsforløb med andre højtbegavede børn.

Effekten af dette ses særligt på det følelsesmæssige og sociale område, hvor det højtbegavede barn har ligesindede at spejle sig i, både psykisk og kognitivt. En anden indsats er specialskoler og specialklasser, hvor eleven går i en særlig klasse eller skole for højtbegavede børn. For børnene ses der en positiv faglig effekt af dette, men initiativet anfægtes samtidig, med henvisning til den danske folkeskole som enhedsskole, hvor formodningen er at børn lærer at rumme andre med anden baggrund end de selv, ved at gå i (folke)skolen. En formodning der således antager at dette ikke sker (fyldestgørende), hvis barnet placeres i en klasse eller skole med andre højtbegavede børn. Denne formodning er kulturelt betinget og hænger, ifølge Linda Silverman, sammen med en egalitær tankegang; det ses at de mest lighedsorienterede samfund som fx Danmark, Sverige, Norge og Island, har en lavere grad af differentierede tilbud til højtbegavede børn, end det fx er tilfældet i USA, hvor den egalitære tankegang ikke i samme omfang dominerer. Årsagen er, at den lighed der søges, skal implementeres gennem undervisning, hvormed undervisningen netop risikerer at sigte efter det brede gennemsnit af elever. Når både elever der lærer hurtigere og elever der lærer langsommere end gennemsnittet, bliver forelagt forventning om samme niveau i samme aldersgruppe, vil det afholde

de hurtigere at følge deres naturlige tempo og progression, og for de langsommere skabe frustration (Silverman L. , 2019, s. 7). Begge dele til ulempe for elevernes alsidige udvikling og læring, som skolen ellers forpligter sig til at understøtte ifølge folkeskoleloven §1 (Retsinformation, Folkeskoleloven, 2020).

En tredje indsats der peges på, er kompetenceudvikling af lærere og forældre: ”*En intervention kobler et specifikt pensum med kompetenceudvikling af lærerne i klassen. Interventionen viser, at undersøgelsesbaseret og problemorienteret undervisning plus professionel kompetenceudvikling af lærere i forhold til at kultivere elevernes begavelse har en positiv effekt omkring de højt begavede elevers faglige udvikling (...)*” (Flarup, Iversen, & Mehlbye, 2015, s. 13) Der er ikke meget forskning på inkluderende indsatser (indsatser hvor barnet forbliver i sin almindelige klasse fx), men citatet viser dog et eksempel fra en sådan, hvor viden om høj begavelse kombineres med specifikke aktiviteter og metoder bl.a. undersøgelsesorienteret og problemløsende undervisning, der udvikler lærerens kompetencer til gavn for barnet. Kompetenceudviklingen overfor forældre er rettet mod forældre som oplever behov for vejledning i forhold til højtbegavede børn med adfærdsvanskeligheder. Et studie i den forbindelse viser at forældre efter 8 ugers forløb føler en signifikant ændring i forældrerapporterede adfærdsvanskeligheder, hyperaktivitet og opdragelsesstil (Flarup, Iversen, & Mehlbye, 2015, s. 13).

Der peges på et paradoks for eleverne i grundskolen i Danmark, hvor de højtbegavede elever på den ene side er fagligt fremmelige, ofte kan stoffet hurtigere eller med det samme, i forhold til klassekammeraterne, og derfor kan ende med at kede sig i undervisningen, føle det meningsløst af bruge mere tid på undervisningen og som konsekvens heraf under-yde; blive passive og tillægge sig dårlige studiearbejdsvaner som følger dem videre i uddannelsessystemet. På den anden side er deres følelse af at være anderledes end deres klassekammerater. Når den højtbegavede elev forstår lærerens forklaringer med det samme, er det sandsynligt at eleven kan blive irriteret, eller ikke gider vente, hvilket kan bevirke reaktioner fra klassekammeraterne, der finder det underligt at pågældende elev forstår læreren hver gang eller bliver irriteret over at skulle gentage forklaringer overfor kammeraterne. Dette medfører en følelse af at være forkert (Nissen, Kyed, & Baltzer, 2011, s. 74). Alt i alt risici der kan have betydning for den højtbegavede elevs læring og udvikling, hvis denne opleves at skulle skjules eller dæmpes.

Der peges på samme type indsatser hos Nissen, Kyed og Baltzer, som i rapporten fra KORA: Inkluderende indsatser hvor eleven forbliver i sin almindelige klasse og derudover samles med andre

højtbegavede børn i særlige, tidsafgrænsede forløb parallelt, udvikling af daglig pædagogisk praksis med fokus på undervisningsdifferentiering med mulighed for elevdifferentiering.

Ekskluderende indsatser hvor barnet rykkes fra sin almindelige klasse, til permanente klasser tilrettelagt højtbegavede børn, enten placeret på skoler som fx Da Vinci linjen (Esbjerg kommune) (Nissen, Kyed, & Baltzer, 2011), eller som fri- og privatskoler for elevgruppen, fx Atheneskolen i Søborg, Mentiqa i Aalborg eller Bifrost i Roskilde.

Hvad virker i daginstitutionen?

Med de tiltag in mente, som umiddelbart har effekt for højtbegavede børn i skolen, er det interessant at undersøge om disse kan justeres til at komme børn i daginstitution til gode.

Ella Idsøe, ph.d., pointerer vigtigheden af leg som grundlæggende for børn, hvilket også ses i dagtilbudsloven som en af dagtilbuddets formål i Danmark. Ella peger på den asynkrone udvikling som et vigtigt opmærksomhedspunkt for pædagogerne; hvor mange højtbegavede er langsommere på sociale kompetencer er en del også fremmelig ift. jævnaldrende og benytter fx regler i leg tidligere. Det er vigtigt at pædagogen husker det højtbegavede barns perspektiv og giver frihed til at der også kan leges ”over alder”, så det ikke udelukkende er det højtbegavede barn der skal lege som majoriteten, men også selv kan opleve at blive udfordret positivt og udviklende i legesituationer ((Idsøe, 2019, s. 74). I forlængelse af leg som udvikling er det at overveje om den måde højtbegavede børn leger på, generelt kan anses som værende anderledes end det gennemsnitlige barn. Leg kan måske have tendens til at blive opfattet som ”den måde et jævnaldrende, normalt begavet barn leger”, og (u)bevidst kategorisere det højtbegavede barns leg som afvigende.

En udbredt kritik af Montessoripædagogikken er, at den *skolificerer* barnet i en for tidlig alder. Kritikken kan have sin berettigelse hvis man forestiller sig et normalt begavet barn med interesse for at lege rollelege med sine venner, der i stedet tages ud af leg og forventes at beskæftige sig med tal- og bogstavgenkendelse, eller andre aktiviteter barnet ikke selv har interesse i, eller ønske om, at deltage i. I så fald mødes det barn ikke i et børneperspektiv. Men et børneperspektiv er ikke for alle gældende at skulle indeholde identiske aktiviteter eller interesser. De højtbegavede børn i de empiriske data udviser generelt et ønske om at beskæftige sig med andet end jævnaldrende og ofte finder de netop ro og interesse i de aktiviteter der ellers anses som tilhørende skoleregi. Et af forældrenes råd til det pædagogiske personale er at følge barnets interesser og ikke være bange for at lade barnet beskæftige sig med områder der oftest hører skoleområdet til, som fx interessen for bogstaver og tal. En respondent skriver, i råd til pædagogisk personale:

*”Sig aldrig: det skal du ikke kunne før om et par år. Tro aldrig at et barn der fx interesserer sig for bogstaver, kan udsætte den interesse til skolen starter. Tro aldrig det hjælper at sige til barnet eller forældrene at h*n tænker for meget, bekymrer sig og spekulerer for meget. For det gør højtbegavede børn”.*

Maria Montessori anser frihed som det grundlæggende element for alle børns udvikling. Når barnet er frit til at beskæftige sig med materialer og aktiviteter der interesserer barnet, særligt i de sensitive perioder hvor en given interesse er i fokus, vil barnet gennem indre motivation, søge aktiviteter og emner der understøtter det udviklingsniveau barnet er på: *”Det frie arbejde med Maria Montessoris materiel fremkalder ofte skrive- og læsevnen ganske spontant hos børnehavens småfolk. Men dette vinder ikke altid bifald i skolerne, hvor sådanne børn ikke kan passes ind under klasseundervisningen, og derfor hæmmer man undertiden i børnehaven ligefrem denne naturlige drift hos børnene i stedet for at få skolens arbejde i første klasse påvirket til at lade læseundervisningen foregå under friere former, så at de børn, som hemmeligheden ved denne kunst allerede var gået op for, kunne sysle dermed på deres egen måde, medens de andre børn i klassen blev hjulpet frem dertil på deres måde.”* (Constantin-Hansen, Hoff, Mortensen, & Rifbjerg, 1950, s. 21) Citater viser at der allerede for mere end 70 år siden, har været børn der har oplevet at blive bremsede i deres nysgerrighed og interesser, under påskud af at interessen hører sig skolen til og ikke børnehaven. Det pædagogiske personale i dagtilbuddet må lade barnets interesse gå foran, uagtet om denne interesse ellers normalvis først viser sig senere, i skolen, end i daginstitutionstid.

Kritikken om skolificering kommer Montessori i møde ved at påpege, at det ikke er materialet der benyttes eller interessens udtryk der er vigtigt, men derimod det at handle på sin indskydelse, der er væsentligt (Constantin-Hansen, Hoff, Mortensen, & Rifbjerg, 1950, s. 28). Når barnet interesserer sig for emner indenfor skolens domæne, som tal og bogstaver, bør barnet ikke bremses af frygt for at interessen ikke bør finde sted endnu, da man så afviser barnets livsbetingelse; at beskæftige sig med noget meningsgivende for ens selvvirksomhed.

Det er det pædagogiske personales arbejde at være opmærksom på de signaler barnet viser, for periodens interesse, så læringsmiljøet kan udformes derefter.

Interessante omgivelser, fysiske såvel som psykiske og æstetiske fremmer barnets udvikling og trivsel og der sker da en dobbelt indvirkning når barnet udtrykker et behov, pædagogen responderer ved at ændre læringsmiljøet som igen indvirker på barnets adfærd. Barnet vil opleve en følelse af

sammenhæng ved at erfare at dets signaler forstås; barnet kan have tillid til at den voksne reagerer på barnets behov (håndterbarhed), ved at skabe et miljø der passer til barnet og dennes behov følelsesmæssigt og kognitivt (begribelighed) og medvirke til barnets følelse af mening ved at muliggøre aktiviteter der tilgodeser barnet og dennes interesser (meningsfuldhed).

På baggrund af den tilvejebragte indsigt i højtbegavede børns behov, gennem empiri og teori, stiller særligt en pædagogisk retning sig i front som en slutning til den bedste forklaring, som mulig tilgang til højtbegavede børn i dagtilbud: den pædagogiske linje der blev lagt af Maria Montessori. Med en sådan pædagogisk tilgang kan det højtbegavede barn i daginstitution have et fast forankret sted fysisk, i sin institutionstid – på linje med de inkluderende tiltag der viser sig effektivt i skolen – og samtidig opleve en mere individualiseret dagligdag, til gavn for det enkelte barns trivsel, sundhed, udvikling og læring.

Det praktiske element i Montessoripædagogikken, at opdrage sanserne, synes ligeledes at stemme overens med de behov børnene viser og de måder hvorpå læring foregår og lagres, som det ses i kognitionsforskningen og hjernens funktion. Nervebaner dannes og styrkes ved at blive udsat for stimuli gentagne gange, og gennem flere sanser. Autopoiesis foregår på baggrund af eksisterende indhold men samtidig øges denne med udsættelse for flere stimuli. Hjernen knytter sammenhæng mellem sanseindtryk, tidligere oplevelser med associerede situationer i hukommelsen og dannelse af nye erfaringer på baggrund af disse. Således er Montessoripædagogikken et bud på en pædagogisk praksis, der potentielt evner at rumme de højtbegavede børns behov i dagtilbud og samtidig sandsynliggøre at disse børn føler en oplevelse af sammenhæng i deres liv og dagligdag. Således muliggøres for børnene ”et fysisk, psykisk og æstetisk børnemiljø, som fremmer deres trivsel, sundhed, udvikling og læring.”

Kapitel 6

Kapitel 6 er specialets konklusion, hvor specialets problemformuleringen besvares på baggrund af de fremførte redegørelser og analyser, hvorefter perspektiveringen følger.

Konklusion

Børn i dagtilbud i Danmark, kan lovmæssigt forvente at få understøttet deres individuelle trivsel, læring, udvikling og dannelse så de får en tryk og god opvækst, som det skrives i dagtilbudsloven.

Dette speciale har til formål at undersøge hvorvidt denne lovmæssige sikring forholder sig sådan i praksis, for højtbegavede børn, gennem problemformuleringen:

”Hvordan oplever forældre til højtbegavede børn at børnenes trivsel og udvikling sker i overensstemmelse med børnenes behov? Hvorledes kan pædagogisk praksis udformes og foregå for at tilgodese højtbegavede børns behov i dagtilbud?”

Forældre til højtbegavede børn oplever som udgangspunkt at deres børn trives i dagtilbud, dog viser en nærmere undersøgelse af denne trivsel, at der er store variationer i graden af trivsel, hos de højtbegavede børn. Forældrene oplever at børnenes behov adskiller sig fra det almindeligt forventelige for alderen og særligt opleves en asynkron udvikling hos børnene, med store følgevirkninger for både trivsel og udvikling, som indgribende og af stor betydning for børnenes dagligdag i institutionskontekst. De højtbegavede børns behov er i vid udstrækning at kunne skærmes for stimuli når disse bliver for overvældende. Det at kunne følge en given interesse for et emne eller en aktivitet, påpeges også som af stor vigtighed. De nuværende initiativer som dagtilbuddet tilbyder disse børn, opleves af en del forældre som mangelfulde, men forældrene står som regel i en blanding af uvidenhed med hensyn til høj begavelse. Uvidenheden viser sig både i at høj begavelse som begreb eksisterer, hvad det indebærer og hvordan det kan identificeres og som udvidende om, at høj begavelse kan være en baggrund for barnets trivsel eller mangel på samme. Derved er både forældrenes og dagtilbuddets forudsætninger for at tilbyde initiativer der tilgodeser det højtbegavede barn minimale. En måde at øge denne viden, kan være større opmærksomhed på emnet i pædagoguddannelsen, videre- og efteruddannelse af pædagogerne og faglig nysgerrighed fra det pædagogiske personale, når forældrene præsenterer viden om, og mulige initiativer for, højtbegavede børn. Det ses hos forældrene, direkte og gennem deres råd til videre initiativer, at der med høj begavelse kan være behov for specialpædagogisk indsats, eller hvert fald at høj begavelse anses som en mulig specialpædagogisk opgave, hvorfor inddragelse af fx PPR eller fagpersoner med viden indenfor emnet, kontaktes for samarbejde i institutionskontekst. En måde at rumme disse børn, så også de føler sig spejlet, og draget omsorg for, med øje for deres behov og høje begavelse, kan være at anlægge en Montessori inspireret tilgang, hvor frihed til at følge eget initiativ, i det tempo interessen åbenbarer sig for barnet, med fokus på inddragelse af flere sanser, kan være et kvalificeret bud på fremadrettet pædagogisk praksis.

Perspektivering

Konklusionen lægger op til videre undersøgelse af højtbegavede børns trivsel i dagtilbud med særlig fokus på overgangen mellem daginstitution og skole.

Disse børns, ofte asynkrone, udvikling sætter børnene i en position, hvor deres læringspotentiale muliggør hurtig faglig progression, mens deres sociale- og emotionelle udvikling, risikerer at have negativ indvirkning på deres møde med skoleverdenen. Den negative indvirkning kan vise sig i mødet med klassekammerater og lærere, hvis børnene keder sig og deraf bliver udadreagerende og forstyrrende. Den kan også vise sig i barnets eget selvværd og manglende tro på egne evner, hvis forskellen mellem det højtbegavede barn og klassekammeraterne forekommer så stort, at barnet føler sig forkert og ensom. For både barn, forældre og skole kan sandsynligheden for at imødekomme barnet, og derved komme adfærdsvanskeligheder og trivselsproblemer i forkøbet, øges ved en tidlig identifikation og indsats, rettet mod høj begavelse i dagtilbuddet. Denne identifikation og de dertilhørende indsatser, forudsætter personale med den nødvendige viden om høj begavelse, både i daginstitution og skole. En interessant videre undersøgelse vil være at gå i dybden med, hvordan pædagogisk personale kan styrkes i deres kendskab og arbejde med høj begavelse, samt hvordan samarbejde på tværs af institution og skole, mellem lærere og pædagoger med hver deres kompetenceområder, kan foregå for at give de højtbegavede børn den bedst mulige overgang til grundskoletiden.

Bibliografi

- Andersen, P. Ø., Ellegaard, T., & Nuschinsky, L. J. (2007). *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Anja. (Marts 2020). Bilag 1. (E. S. Nordgård, Interviewer)
- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium - At tåle stress og forblive rask* (1. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Constantin-Hansen, T., Hoff, R., Mortensen, I. K., & Rifbjerg, S. (1950). *Bogen om Montessori*. København: Rosenkilde og Bagger.
- Den Store Danske*. (15. Oktober 2020). Hentet fra denstoredanske.lex.dk: <https://denstoredanske.lex.dk/trivsel>
- Flarup, L. H., Iversen, K., & Mehlbye, J. (2015). *Indsatser målrettet højt begavede børns faglige trivsel og udvikling*. København K: KORA - Det nationale institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning. Hentet fra <https://www.vive.dk/da/udgivelser/indsatser-maalrettet-hoejt-begavede-boerns-faglige-udvikling-og-trivsel-8936/>

- Flobakk-Sitter, F. (2020). *Pædagogik og hjernen - En introduktion til fagområdet pædagogisk neurovidenskab*. Hogrefe Psykologisk Forlag A/S.
- Frederiksen, M., Gundelach, P., & Nielsen, R. S. (2014). *Mixed methods-forskning*. Hans Reitzels Forlag.
- Gagné, F. (2018). Academic Talent Development: Theory and Best Practices. I *APA Handbook of Giftedness and Talent* (s. 163-185). Washington, DC: American Psychological Association.
- giftedchildren.dk*. (11. September 2020). Hentet fra Gifted Children: <https://giftedchildren.dk/om-gc/>
- Hansen, M., Laursen, P. F., & Nielsen, A. M. (2005). *Perspektiver på de mange intelligenser - introduktion - diskussion - kritik*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Hylgaard, K. (2018). *Videnskabsteori - en grundbog til de pædagogiske fag* (1 udg.). Roskilde Universitetsforlag.
- Idsøe, E. C. (2019). *Barn med stort læringspotensial i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jakob. (April 2020). Bilag 2. (E. S. Nordgård, Interviewer)
- Katrine. (Marts 2020). Bilag 3. (E. S. Nordgård, Interviewer)
- Klausen, S. H. (2016). *Hvad er videnskabsteori?* København: Akademisk Forlag.
- Kneer, G., & Nassehi, A. (1997). *Niklas Luhmann - introduktion til teorien om sociale systemer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kyed, O. (2015). *De intelligente børn - Børn med særlige forudsætninger*. København K: Akademisk Forlag.
- Montessori, M. (1917). *Montessori metoden - videnskabelig pædagogik som anvendes for børn i Montessori-skolerne*. København: Pios boghandel.
- Montessori, M. (1998). Barndommens gåde. I U. Liberg, *Pædagogiske tænkere - et tekstudvalg* (s. 101-119). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Mortensen, A. (2019). *Neuropædagogik med mennesket i centrum - Relationer, neuroner og emotioner*. Dafolo.
- Moser, T. (2007). Kropsforankret læring og aktivitet som pædagogiske begreber. I T. S. Schilhab, & B. Steffensen, *Nervepirrende pædagogik - en introduktion til pædagogisk neurovidenskab* (s. 120-142). København K: Akademisk Forlag.
- Nielsen, O. F., & Bojsen-Møller, J. M. (2016). *Anatomi og fysiologi - hånden på hjertet*. København: Munksgaard.
- Nissen, P., Kyed, O., & Baltzer, K. (2011). *Talent i skolen - identifikation, undervisning og udvikling*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Retsinformation*. (17. september 2020). Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/968>
- Retsinformation*. (17. september 2020). *Dagtilbudsloven*. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1326>

- Retsinformation. (11. oktober 2020). *Dagtilbudsloven 2007*. Hentet fra Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/eli/ft/200612L00170>
- Retsinformation. (29. oktober 2020). *Folkeskoleloven*. Hentet fra Retsinformation.
- Retsinformation. (19. oktober 2020). *Pædagogisk læreplanerpædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer*. Hentet fra Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/176>
- Ryding, P. (2019). *Højtbegavede børn i dagtilbud - Find dem og udfordr dem*. GeGe Forlag.
- Sara. (April 2020). Bilag 4. (E. S. Nordgård, Interviewer)
- Silverman, L. (april 2019). Hvorfor egalitære samfund har brug for særlig undervisning for højtbegavede børn. (P. Nissen, Red.) *Kognition og pædagogik - Talentudvikling og højtbegavede børn og unge*(111 & 112), s. 132.
- Silverman, L. K. (2013). *Giftedness 101*. New York: Springer Publishing Company, LLC.
- Skirbekk, G., & Gilje, N. (2004). *Filosofiens Historie 2 - Fra oplysningstiden til modernismen*. København: Gyldendal.
- Thybo, P. (2013). *Neuropædagogik - Hjerne, liv og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.