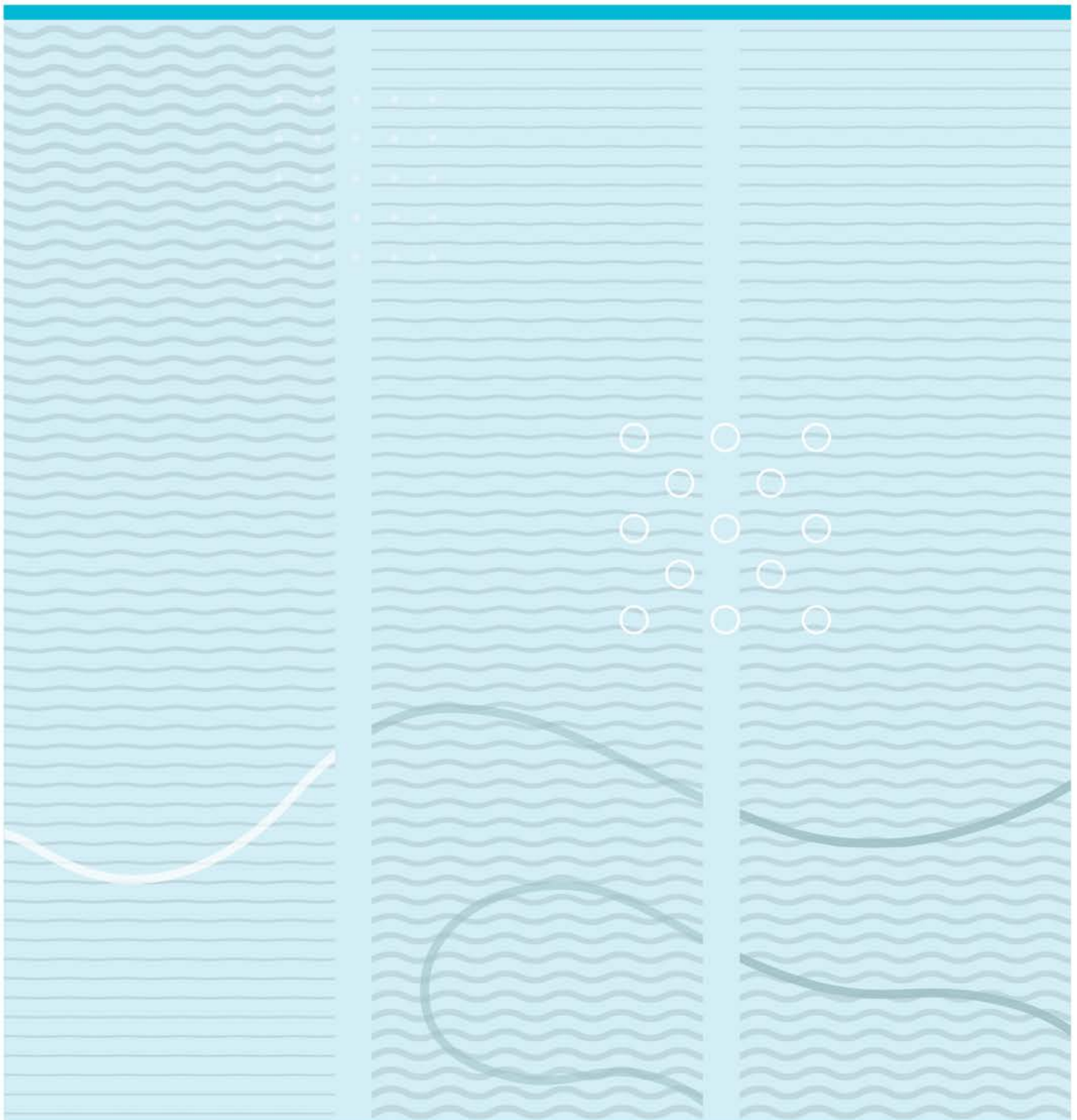


Inessa Mikkelsen

Evnerike barn i den norske barnehagen

En studie av hvordan barnehagestyrere oppfatter barnehagen sin rolle omkring evnerike barn



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603-Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2016 Inessa Mikkelsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven har vært ”Evnerike barn i den norske barnehagen”. I oppgaven problematiseres den norske barnehagens relasjon til og arbeid med evnerike barn. Selv om norsk barnehage preges av prinsippet *inkluderende felleskap med plass til den enkelte barn* (KD, 2011) ønsket jeg å finne ut hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver tolkes i forhold til evnerike barn, og hvordan barnehagen tilrettelegger for evnerike barns behov.

Knyttet til dette baserer denne oppgaven seg på følgende problemstilling:

Hvordan oppfatter barnehagestyrere barnehagens rolle over små evnerike barn i barnehagen?

Forskningsspørsmålene har dermed vært:

- Hvordan oppfatter barnehagestyrere barnehagens rolle overfor små evnerike barn ut ifra Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver?
- Hvordan foregår tilrettelegging av utviklingsmiljøet i barnehagen omkring det evnerike barnet?

For å finne svar på forskningsspørsmålene har jeg utført en kvalitativ forskningsstudie. Forskningens design har vært fenomenologisk, og dataene er hentet fra intervju. Prosjektet ble utført i to barnehager.

Hovedfunnene mine viser ulike tolkninger av Rammeplan i forhold til de evnerike. Barnas forberedelse til skolen anses som et spesielt tiltak for barn med avanserte evner. I tillegg viser forskningen også at det er sterk mening at det ikke er barnehagens rolle å tilrettelegge for evnerike barn, men det er foreldrenes ansvar å engasjere barna sine. Barnehagestyrerne betrakter ikke evnerike barn som ei gruppe som har spesiell behov for oppmerksomhet. Styrerne i studien anser barnehagens rolle over evnerike barn som utvikling av sosiale ferdigheter. Dette påvirker hvordan barnehagene tilrettelegger for små evnerike barn i praksis. Barnehagestyrerne synes ikke at evnerike barn trenger spesiell tilrettelegging.

Videre ble det funnet ut at barnehagestyrernes oppfattelse av barnehagens rolle over evnerike barn er preget av tradisjonelle forestillinger om begavelse som er mest assosiert med bare ett aspekt - IQ. Misforståelse av begavelse i tidlig barndom kan skyldes på mangel av spesielle kunnskap på dette området.

Det er gjort lite forskning på dette område i Norge. Masteroppgave om evnerike barn i barnehagen av Linda Apalnes Garder (2012) er den første og den eneste masteroppgaven om de minste evnerike barn. Her er det uten tvil et behov for mer forskning for å få et bedre bilde om de evnerike barnas nåværende situasjon i den norske barnehagen.

Temaet *evnerike barn* er vanskelig og tabuert (Skogen & Idsøe, 2011). Det som ser ut til å være et problem, er at de fleste tror at individuell tilpassing for evnerike er unødvendig og kan føre til elitisme, forskjeller og rangering som er skadelig for kollektivitet og for samfunnet (Skogen & Idsøe, 2011). Det er forståelig, alle er jo like mye verdt. Men det er viktig å huske på at noen barn bare er født sånn.

Abstract

The topic of this thesis is “Gifted Children in the Norwegian Kindergarten”. The theses deals with problems concerning Norwegian kindergartens’ relation to and work with gifted children. Although Norwegian kindergartens adhere to the principle of “inclusive fellowship with space for each child” (Ministry of Education and Research, 2011), I wished to find out how Norway’s *Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens* is interpreted with respect to gifted children, and whether kindergartens acknowledge the need to adapt for gifted children.

On this background, the thesis is based on the following statement of the problem:

How do kindergarten administrators perceive the role of kindergarten for gifted young children?

The research questions have thus been formulated as follows:

- How do kindergarten administrators perceive the role of kindergarten for gifted young children based on the *Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens*?
- How is the developmental environment of kindergarten adapted for the gifted child?

To answer these questions, I have performed a qualitative research study. The design of the research has been phenomenological, and the data obtained from interviews. The project was performed in two kindergartens.

My main findings show different interpretations of the *Framework Plan* in relation to gifted children. When it comes to children of advanced abilities, preparations for school are viewed as a special measure. In addition, the research reveals a strong belief that it is not the kindergarten’s role to adapt to gifted children, but it is the parents’ responsibility to be involved with their own children. Kindergarten administrators do not view gifted children as a group requiring special attention. The administrators in the study view kindergarten’s role for gifted children as one of developing their social skills. This affects how kindergartens adapt to gifted young children in practice. The administrators do not believe kindergartens need to adapt for gifted children in any particular way.

Furthermore, it was found that administrators’ perceptions of the role of kindergarten for gifted children are characterised by traditional views on giftedness that mostly have to do with

only one aspect: IQ. A misunderstanding of giftedness in early childhood can be due to a lack of special knowledge in this area.

Little research has been done in this area in Norway. A master's thesis on gifted children in kindergartens by Linda Apalnes Garder (2012) is, as far as I know, the first and only master's thesis on the youngest gifted children. Without question, we need more research to get a better picture of gifted children's present situation in the Norwegian kindergarten.

The topic of gifted children is often considered difficult and taboo (Skogen & Idsøe, 2011). Most people seem to believe that individual adaptation for gifted people is unnecessary and can lead to elitism, differential treatment and ranking which can be detrimental to community and society (Skogen & Idsøe, 2011). This is understandable, for everyone is of equal worth; all the same, it is important to remember that some children are simply born with natural gifts.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	3
Abstract.....	5
Innholdsfortegnelse.....	7
Forord	10
1 Innledning.....	11
1.1 Valg av tema.....	11
1.2 Oppgavens formål	12
1.3 Hovedproblemstilling og underproblemstilling	12
1.4 Oppgavens struktur	13
2 Teori	14
2.1 Faglig og teoretisk tilnærming	14
2.2 Lover og samfunnsmessig relevans	14
2.3 Tidlige forskning	18
2.4 Definisjoner og begreper	20
2.4.1 Utvikling i tidlig barndom periode	20
2.4.2 Redegjørelse for begrepene som definerer evnerike barn.....	22
2.4.3 IQ - intelligens quotients.....	26
2.5 Begavelse i tidlig barndom.....	26
2.5.1 Utvikling av begavelse og mobilitet	28
2.5.2 Evnerike barns tenkning i tidlig barndom.....	28
2.5.3 Motivasjon og oppmerksomhet.....	29
2.5.4 Avanserte lingvistiske evner	30
2.5.5 Unge kunstnere og musikals begavede barn.....	32
2.5.6 Emosjonelle forutsetninger	33
2.5.7 Lederegenskap.....	33
2.5.8 Lek	33
2.6 Tilrettelegging for utvikling av ferdigheter ut ifra forholdet mellom arv og miljø.....	35
2.6.1 Hva menes med genetisk arv (nature)?	35
2.6.2 Hva menes med miljø (nature)?.....	35
2.6.3 Forholdet mellom arv og miljø.....	36

2.6.4 Gilbert Gottlieb om probabilistisk epigenese	36
2.6.5 Sammenkobling av psykologi og biologi	37
2.6.6 Darwins ideer om evolusjon og naturlig utvalg.....	38
2.6.7 Tilrettelegging for ferdighetsutvikling i lys av Gottlieb og Edelmans teorier	39
2.7 Eksempler på vellykket tilrettelegging av utviklingsmiljøet i barnehage omkring det evnerike barnet	39
2.7.1 Routines-based assessment (RBA).....	40
2.7.2 Play - Based assessment (PBA)	41
2.7.3 Lek og praktiske oppgaver	41
2.7.4 Model Program for Precocious Children.....	45
3 Metoder	49
3.1 Metodologi og metode	49
3.1.1 Femenologi som metodologisk tilnærming	49
3.1.2 Hermeneutikk.....	49
3.2 Forskningsintervju som datainnsamlingsmetode.....	50
3.2.1 Utvalg	50
3.2.2 Intervjuguide	51
3.2.3 Pilotering.....	51
3.2.4 Gjennomføring av intervjuene.....	52
3.2.5 Transkribering	52
3.2.6 Validitet.....	52
3.2.7 Etiske hensyn	53
4 Resultater og drøfting.....	54
4.1 Resultatene.....	54
4.2 Drøfting	58
4.2.1 Hvordan oppfatter styrerne barnehagens rolle over små evnerike barn	58
4.2.2 Hvordan foregår tilrettelegging av utviklingsmiljøet i barnehagen omkring det evnerike barnet.....	61
5 Konklusjon.....	64
Referanser/litteraturliste	67
Oversikt over tabeller og figurer	76

Vedlegg 1 Intervjuguide	77
Vedlegg 2 Forespørsel om deltakelse.....	78

Forord

Jeg vil takke min veileder Mikhail Gradovski ved Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning, Høgskolen i Sørøst - Norge, studiestedet Notodden, for god og konstruktiv veiledning og oppfølging under skriveprosessen av denne masteroppgaven. Han har inspirert meg med mange gode råd i prosessen og gitt meg tro på prosjektet. Jeg er takknemlig til informantene som har stilt opp på intervjuene.

Sandefjord, 15.03.2016

Inessa Mikkelsen

1 Innledning

1.1 Valg av tema

Oppgaven har fokus på evnerike barn og deres utviklingsmiljø i den norske barnehagen. Temaet i undersøkelsen valgte jeg ut fra egen erfaring og interesse som pedagog. Jeg har arbeidet i barnehage i over 10 år, og jeg har ofte opplevd at evnerike barn ble stemplet som avvikere fordi det oppstod brudd mellom barnehagens tradisjonelle likhetsprinsipp og barnas behov for stimulerende tiltak.

Jeg husker en aktiv fransk gutt som gikk i barnehagen der jeg jobbet som førskolelærer. Vi kan kalle ham Renee. Han opplevde vansker i barnehagen. Jeg merket at han fikk lite utfordringer, og dette resulterte i at han kjedet seg. Han ønsket å lære, forstå og oppdage. Men hans helt uvanlige energi, interesse, stadige spørsmål og ekstreme nysgjerrighet ble tolket av barnehagens ansatte som et normbrudd. Forholdet til lekekameratene var vanskelig. Hverdagen for Renee ble en kamp for å bli akseptert av både de jevnaldrende og voksne. På grunn av sine godt utviklede kognitive ferdigheter var han ikke alltid interessert i lekeaktiviteter. Han ble ofte oppfattet som sjefete i sin lek med jevnaldrende. Renee foreslo ofte nye, avanserte regler for leken, som de andre ikke skjønnte noe av. Dette førte til at han søkte seg mot voksne, noe som igjen resulterte i enda mer negativitet. Med tiden ble han stemplet som et forstyrrende problembarn.

Frustrasjonen hos foreldrene til gutten vokste. Manglende tilrettelegging av utviklingsmiljøet og sannsynligvis manglende kunnskaper hos barnehagens personale i identifiseringen av guttens potensial for utvikling og læring førte til at både gutten og hans foreldre opplevde barnehagehverdagen som negativ. Disse faktorene gjorde at foreldrene ønsket å flytte tilbake til Frankrike hvor skole- og barnehagesystemet er mer fleksibelt når det gjelder evnerike barn.

Renees historie er dessverre ikke den eneste. Nettverket *Lykkelige barn* hevder at det ikke bare er positivt å være evnerik. Flere av medlemmene forteller at også deres unger har det vanskelig i barnehagen. En mor forteller (Antonsen, 2013) at sønnen behersket både store og små bokstaver allerede da han var 19 måneder. Som fireåring fikk han ikke lenger følge interessene sine. Han måtte gjøre som de andre barna – noe som stort sett innebar fysiske aktiviteter. Hun forteller at han ikke ble sett på sine premisser. Det var ikke rom for at han kunne få sitte i fred og holde på med ting. Han er intellektuelt sterk og trenger påfyll. Gutten visnet. Han begynte å klage på vondt i magen, ble stille og innesluttet og ville ikke i

barnehagen lenger.

Min egen opplevelse som barnehagelærer og historiene til Renee fikk meg til å stille spørsmål om hvordan barnehagene legger til rette for evnerike barn, og hvordan barnehagens ansatte kan håndtere evnerike barn på en måte som kan gi positive resultater.

1.2 Oppgavens formål

Oppgaven har sitt fokus på den norske barnehagens relasjon til og arbeid med evnerike barn. I denne oppgaven har jeg kun samlet data som belyser den ene siden av denne relasjonen, nemlig styrernes. Helt konkret ønsker jeg å undersøke hvordan styrere oppfatter barnehagen sin rolle i møte med evnerike barn, og hvilke eventuelle tilrettelegginger som foregår i dette arbeidet. Temaet er belyst gjennom intervjuer med styrere i barnehager. Informantene ble rekruttert ved at jeg gikk ut med en åpen invitasjon til styrere i barnehager.

Videre tar oppgaven sikte på å presentere forskjellige områder i barnehagehverdagen der de evnerike barna har spesielt behov for å møte en trygg og profesjonell voksenperson. Avslutningsvis tar oppgaven sikte på å drøfte informantenes utsagn omkring tilpasset utviklingsmiljø samt styrerens opplevde rolle og holdning.

Med oppgaven ønsker jeg på en konstruktiv måte å bidra til diskusjonen om tilrettelegging av tilpasset utviklingsmiljø for små evnerike barn. Gjennom intervju av styrere og bruk av relevant teori har mitt mål vært å utarbeide en tekst som kan være med på å løfte problemstillingen opp. Ved å drøfte temaet med utgangspunkt i teori omkring arv og miljø og deres gjensidige påvirkning av hverandre, og teori omkring nevrobiologiske prosesser i hjernen, er det mitt ønske at studien skal bidra til å gi en forståelse av hvilke oppfattelser som ligger til grunn. Dette er spesielt interessant med tanke på å bryte med det synet som dominerer i Norge i dag at de flinke klarer seg selv.

1.3 Hovedproblemstilling og underproblemstilling

På grunn av formålet med denne undersøkelsen er å finne ut hvordan barnehagestyrere oppfatter barnehagens rolle overfor evnerike barn ønsker jeg i denne studien å finne svar på følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan oppfatter styreren barnehagens rolle overfor evnerike små barn ut ifra Rammeplan

for barnehagens innhold og oppgaver?

- Hvordan foregår tilrettelegging av utviklingsmiljøet i barnehagen omkring det evnerike barnet?

Data er samlet inn gjennom kvalitative forskningsintervju av to styrere.

1.4 Oppgavens struktur

Før jeg går videre vil jeg presentere oppgavens struktur. I oppgavens innledende kapittel har bakgrunn for valg av tema blitt presentert. Oppgavens formål, hovedproblemstilling og underproblemstilling og nå oppgavens struktur har også blitt presentert i dette kapittel. Deretter følger et kapittel hvor teorien om evnerike barn, redegjørelse for begrepene som definerer evnerike barn og eventuelle tilrettelegging for denne gruppen av barn i barnehagen beskrives. Teoridelen inneholder teori som jeg tolker som viktig for forståelse av forholdet mellom arv og miljø. Forholdet mellom arv og miljø som grunnleggende forutsetning for vellykket tilrettelegging av utviklingsmiljøet i barnehagen omkring det evnerike barnet tolkes i lys av probabilistisk epigenese og biologiske mekanismer i hjernen under stimulerende tiltak fra miljøet. I dette kapittel er oversikt over tidligere forskninger også gitt. Praktiske ideer om spesielle tiltak og programmering for barn med eksepsjonelle evner gjør at leseren skal få et innblikk i vellykket tilrettelegging i barnehagen. I metoddelen er forskningsintervju som datainnsamlingsmetode presentert. Kapittelet *Resultater og drøfting* inneholder resultatene av undersøkelsen og drøfting av hvordan barnehagestyrerne som deltok i undersøkelsen oppfatter barnehagen rolle over små evnerike barn, som vil være konklusjonen på problemstillingen. I kapittel 5 gir jeg kort oppsummering av studien.

2 Teori

2.1 Faglig og teoretisk tilnærming

Den teoretiske rammen for oppgaven går ved det probabilistisk epigenese perspektivet og det konstruktivistiske paradigmet. Formålet med å lete etter sammenhenger mellom gener-og-miljøet-teorier og nevrobiologiske teorier og forskning på evnerike barn har vært å danne grunnlag for problemstillingen. Jeg har tatt utgangspunkt i Gilbert Gottliebs teori om forholdet mellom genetisk aktivitet og miljøet (probabilistisk epigenese) og Gerald M. Edelmans Theory of Neuronal Group Selection. Teorien er valgt ut fra at ingen av menneskets medfødte evner får noen muligheter til å utfolde seg uten å bli næret av stimulans utenfra og toveiskommunikasjon (Erikson, 1968). Evnerike barn har et stort behov for et utviklingsmiljø som kan stimulere utviklingen av sine medfødte evner.

Det er viktig å understreke at utvikling av evner skjer i et samspill mellom individet og omgivelsene, et produkt av individets forutsetninger og de stimuli det får fra omgivelsene (Sigmundsson, 2008), det vil si at ingen av menneskets medfødte evner får noen mulighet til å utvikle seg hvis de ikke blir brukt. For at barn skal kunne utvikle sine medfødte evner, er det flere aspekter som spiller inn. Jeg har valgt å se på noen av aspektene som skal kunne utvikle barns medfødte evner. En av de viktigste faktorene er et stimulerende utviklingsmiljø som kan gi barnet mulighet til å gjøre egne erfaringer, få egne opplevelser og rett til sitt perspektiv. Et stimulerende utviklingsmiljø innebærer at barnet kan være seg selv, uten å miste sin identitet.

2.2 Lover og samfunnsmessig relevans

For å kunne finne ut av små evnerike barns vilkår i dag har jeg undersøkt lovverket med utgangspunkt i hvilke muligheter Lov om barnehager (KD, 2005) (Barnehageloven), og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2011) gir små evnerike barn til å realisere sine evner.

Vi har kultur for å anerkjenne at barndommen er verdifull i seg selv. Anerkjennelse av barndommens egenverdi står sentralt i tradisjonen av barnehagen som pedagogisk virksomhet (KD, 2005). Barndommen er en livsfase med egenverdi i likhet med alle andre faser i menneskets livsløp slår fast Barnehageloven (KD, 2011). Barnet må være glad for å være et lite barn, må være glad i seg selv og ha evne til å like seg selv for den han eller hun er, og

ikke det han eller hun gjør. Alle barn trenger å bli bekreftet for den de er og få støtte til å utvikle en indre tro på seg selv. For å ivareta barns selvtilit skal «barnehagen møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi», står det i Barnehageloven §1 (KD, 2005).

Den grunnleggende byggesteinen i rammeplanen (KD, 2011) er påstanden om respekt for menneskeverd, barndomsverd og retten til å være forskjellige. Retten til å være forskjellige dekker i rammeplanen både barns sosiale, religiøse, økonomiske og personlige bakgrunn. Personlig bakgrunn inkluderer individuelle intellektuelle forutsetninger og evner. Barn er forskjellige på mange måter. Barn har ulike forutsetninger fordi alle barn fødes med ulik genetisk arv. Ulikhet som har utgangspunkt i barns individuelle kognitive evner, må dermed danne grunnlag for retten til å være seg selv i barnehagen. Dette kommer fram i Barnehageloven (KD, 2005) gjennom påstanden at barnehagen må bygge et trygt og tilpasset utviklingsmiljø for hvert enkelt barn, uansett barnets sosiale, religiøse, økonomiske og personlige bakgrunn. ”Barnehagens innhold skal være allsidig og variert, og utformes slik at hvert enkelt barn får opplevelser og erfaringer som støtte for sin utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger”, står det i rammeplanen (KD, 2011, s. 27).

Det er viktig å understreke at hvis barnet ikke føler glede over å være barn, vil han eller hun heller aldri føle glede over å være voksen. Barnet må føle at han eller hun har rett til å boltre seg, leke og utforske verden på en mest mulig praktisk måte ut fra egne forutsetninger. For å gi barna mulighet til å være seg selv, krever Barnehageloven (KD, 2005) at barnehagen skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap.

Å få delta i lek og få venner er grunnlaget for barns trivsel og meningsskaping i barnehagen (KD, 2011). Barn som har avanserte kognitive evner, virker ofte sjefete i lek (Amundsen, 2013) og viser interesser som ikke samsvarer med sine jevnaldrende. Og der hvor barn ikke deltar i lek, holdes utenfor eller ødelegger andres lek, kan det oppstå konflikter. Derfor må de voksne gi saklig oppfølging, står det i rammeplanen (KD 2005). Barnehagen skal styrke barns muligheter for læring og aktiv deltakelse i et fellesskap med jevnaldrende.

Forskjell i intelligens kommer tidlig til syne i leken. Torstein Harbo og Reidar Myhre (1960) refererer til Witty og Lehmans (1927) undersøkelser som viser at evnerike barn foretrekker individuell lek fremfor sosial lek. Derfor er det viktig at barnehagen legger til rette og gir rom i hverdagen for varierte aktiviteter og lek. På den måten sikrer barnehagen at alle barn får

empatiske opplevelser av egne interesser. Slik kan barnehagen bidra til trivsel og glede i lek, støtte barnas utvikling ut fra deres egne forutsetninger og gi det enkelte barn og barnegruppen utfordringer (KD, 2005). Den skal gi et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud og bidra til en meningsfull oppvekst uansett funksjonsnivå, bosted, sosial, kulturell og etnisk bakgrunn, står der videre i rammeplanen (KD, 2011, s. 17).

Lek er det grunnleggende i barnas utvikling. Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter (KD, 2005). Lek er den absolutt beste og mest naturlige måten å vekke barnas interesser på, gi dem nye kunnskaper og ikke minst skape grunnleggende kognitive og sosiale ferdigheter. Evnerike barn viser større fantasi i lek enn barn med vanlig intelligens. Derfor er det så viktig at barnehagen gir mulighet for et variert lekemiljø, slik at alle barn kan få større anledning til å videreutvikle sine evner.

Det norske samfunnet har i den senere tid hatt et ambisiøst mål om likeverd og likestilling. Likestilling er et grunnleggende prinsipp for å danne et mangesidig menneske. Men begrepet *likestilling* må ikke erstattes av begrepet *likhet*. Den norske barnehagen har unike tradisjoner rettet mot å møte ulike barn med tillit og respekt. Ulikhet med utgangspunkt i intellektuelle evner strider ikke med Barnehagelovens (KD, 2005) paragraf 1 som sier «Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering». Troen på at «å gi spesiell hjelp og støtte til evnerike barn og unge representerer en uheldig elitisme og motvirker sosial utjevning» (Skogen & Idsøe, 2011), har på mange måter satt sitt preg på barnehagens innhold. Denne misforståelsen finner vi i dag på tross av at det i Barnehageloven (KD, 2005) står at «Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordring med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter». Det dreier seg om, slik jeg tolker det, at barnehagen må utvikle et miljø som utfordrer barnas eksisterende evner, slik at skjulte, arvelige forutsetninger utvikles og videreutvikles. Barnehagen skal støtte og ta hensyn til det enkelte barn, samtidig som hensynet til fellesskapet ivaretas (KD, 2011).

Barnehagens rolle er å legge til rette for et stimulerende og utviklende miljø som gir ulike utviklingsmuligheter for barnas identitet. Barnas medfødte evner kan komme til syne i tilpassede hverdagsaktiviteter som stiller krav til barnas evner. Et miljø som sikrer alle barn en empatisk opplevelse av egne evner og egen identitet, innebærer at barnet har rett til å bli møtt som et subjekt som kan forholde seg til seg selv, til egne tanker og følelser (Bae, 2007). Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen (Bae, 2007).

Våre evner og vårt potensial er født med oss og forsvinner ikke når vi vokser opp. Barnet kan

oppleve selvrealisering så mye som vi lar det realiseres. Om dette sier Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2011, s. 21): «hvordan barn opplever møte med andre, vil påvirke barns oppfatninger av seg selv». Så dermed presiserer rammeplanen at personalet må møte barn på en måte som formidler respekt og aksept, tillit og tiltro.

Barn trenger et utviklingsstimulerende miljø for å realisere medfødt nysgjerrighet, fantasi og kreativitet. I Barnehageloven § 2 (KD, 2005) sies det: «Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordring med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter». Barnehagen må tilby alle barn et rikt, variert, stimulerende og utfordrende læringsmiljø, uansett alder, kjønn, funksjonsnivå, sosial og kulturell bakgrunn. Dette betyr at omsorgen og aktivitetstilbudet må tilpasses hvert enkelt barn og den aktuelle barnegruppen. I Barnehageloven § 2 (KD, 2005) blir det slått fast at barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter.

Barnehagen skal ha de fysiske, sosiale og kulturelle kvaliteter som til enhver tid er i samvær med eksisterende kunnskap og innsikt om barndom og barnas behov. Å arbeide med de evnerike krever spesialisert fagkompetanse eller relevant spesialpedagogisk kompetanse (Skogen & Idsøe, 2011). For at disse barna skal ha mulighet til å bli tydelig sett og bedre forstått i barnehagen, kreves det ny kunnskap og endrede holdninger (Gardar, 2012). Rammeplanen (KD, 2011) peker på nødvendigheten av stadig utvikling av personalets kompetanse. Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i stadig endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon, slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse (KD, 2011).

Etter en kort analyse av lovverket ser jeg i utgangspunktet ingen grunn til at evnerike barn ikke skal få være seg selv i barnehagen. Dermed bør det ikke være problematisk å være evnerik i den norske barnehagen. Det er ikke noe som skulle tilsi at evnerike barn skal ha et mindre stimulerende miljø enn andre barn. Utfordringene ligger i det praktiske. Samfunnet selv må endre bevisstheten om behovet for å støtte evnerike barn. I 2013 fikk vi en ny regjering. Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen (2013) har uttalt at «vi må lære oss at evnerike barn kan ha store utfordringer og behov for hjelp». Dette gir håp om at den samfunnsmessige situasjonen rundt små evnerike barn kan bli endret. Videre understreker Isaksen at de evnerike ikke klarer seg selv bare fordi de er veldig smarte på noen felt. De trenger hjelp akkurat som andre barn. «... at så mange av de sterkeste elevene ikke fullfører, betyr at vi har en jobb å gjøre», konkluderer kunnskapsministeren (Isaksen, 2013).

2.3 Tidlige forskning

Flere forskere har studert problemet, men jeg har valgt å benytte forskning fra *evnerike barn-*feltet utført i Norge. Det finnes dessverre lite dokumentasjon om problemet omkring evnerike barn. Min egen analyse av forskningen utført på dette feltet, viser at doktorgraden til Arnold Hofset om evnerike barn i grunnskolen fra 1968 var den første undersøkelsen utført i Norge siden Toralv Gjone på slutten av 1800-tallet foretok en undersøkelse av samsvaret mellom skoleprestasjoner og de stillinger i samfunnet elevene senere har fått (Harbo & Myhre, 1960). Hofset (1968) i sine konklusjoner ga uttrykk for bekymring og uttalte at det var tvilsomt om vi hadde råd til å vente lenger. Hofset (1968) hevder at norsk skole ikke i stor nok grad ivaretar de mest evnerike elevene. Mange evnerike barn utvikler skole- og atferdsproblemer, ikke på grunn av sine evner, men på grunn av manglende tiltak og tilrettelegging, fordi de ikke blir sett, møtt og oppfattet på en konstruktiv måte i skolen. I samfunnet er det manglende kunnskap om og kompetanse i at noen elever har behov for mer og annerledes undervisning, at de har det samme behovet for å bli sett og tilrettelagt for, sier Hofset (1968).

På begynnelsen av 2000-tallet ble det gjennomført noen få studier om evnerike barn her hjemme i Norge. Ella Cosmovici Idsø, Hermundur Sigmundsson og Kjell Skogen er pionere på feltet. Sigmundsson var den første forskeren i Norge som så på utviklingen av barns ferdigheter ut fra en biologisk vinkling, gener og probabilistisk epigenese.

I 2011 ble boken *Våre evnerike barn* av Kjell Skogen og Ella Cosmovici Idsø utgitt. Boken avdekker utfordringer ved opplæring av spesielt evnerike barn og unge. Idsø gir definisjoner av begrepet «evnerike» og karakteristika ved evnerike barn. Hun peker blant annet på hvor viktig det er å tidlig identifisere barnas behov, evner og interesser for å kunne tilpasse opplæringen i samsvar med utvikling og progresjon på en optimal måte.

I 2009 gjennomførte Tove Hagenes masterstudiet i sosiologi *Begavede barn i norsk grunnskole. Hvordan opplever foreldrene barnas og sitt eget møte med skolen?* Hun belyste hvordan foreldrene til evnerike barn opplever barnas og sitt eget møte med skolen. Gjennom arbeidet med oppgaven fant Hagenes at de fleste evnerike barn opplevde vansker i skolen. Foreldrene tolket dette som reaksjon på manglende faglige utfordringer (Hagenes, 2009). Hagenes (2009) mener å se tendenser til at begavede barn blir utsatt for stigmatisering og stemplingsprosesser ved det oppfattes at de bryter med forventede normkrav.

Kunnskapsmangel og misforståelser ser ut til å være årsaker til at begavede barn i noen tilfeller kobles mot sykdomsdiagnoser, sier Hagenes (2009). Hun peker på at det er nødvendig med mer forskning som både innhenter informasjon fra barn, foreldre, lærere, skolemyndigheter og politikere.

Jenny Grand Engelstad (2012) i masteroppgaven i tilpasset opplæring forsket på hvordan lærere arbeider med å tilrettelegge for gode læringsvilkår for evnerike elever. Det pekes på manglende fokus fra skolen i sin helhet, samt manglende retningslinjer og styringsverktøy rundt begrepet tilpasset opplæring for evnerike barn. Engelstad (2012) viser gjennom drøfting av temaet «tilpasset opplæring» og «oppfatning av egen rolle» at man kan se en tendens til at lærerne ikke finner nok tid til å prioritere de evnerike elevene. Lærerne makter ofte ikke å gi alle elevene et fullgodt tilbud i en sammensatt klasse, der det er store forskjeller, der mange elever krever tett oppfølging og tilrettelegging og der elever med vansker ofte synes å få tilrettelagt sin undervisning fremfor de evnerike. I denne undersøkelsen kommer det også frem at lærerne møter utfordringer når det kommer til å skulle veilede evnerike elever i temaer som ligger langt utenfor pensum og lærerens kunnskap. Engelstad (2012) mener at det trengs forskning som følger evnerike barn over lengre tid. Man bør sammenligne evnerike barn som blir møtt med tilpasset opplæring på sitt nivå, og barn som føler at de ikke blir møtt på sitt nivå i undervisningen, for å avdekke hvordan slik anerkjennelse kan bidra til å hjelpe den evnerike eleven til å utvikle seg.

Målet med Camilla Amundsens (2013) studie med spesialpedagogisk utgangspunkt var å finne frem til relevant forskning som viser at evnerike barn har en større risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker enn andre barn. Amundsen (2013) fant at det fortsatt er vanskelig å gi et entydig svar på om evnerike barn har en større risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker enn andre barn. Amundsen (2013) hevder at begavelse påvirker psykisk velvære, men om utfallet er positivt eller negativt, ser ut til å avhenge av type talent, personlige egenskaper og graden av tilpasset opplæring. Evnerike barn ser altså ut til å ha en større risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle problem i noen tilfeller, og da spesielt hvis de ikke får tilrettelagt undervisning (Amundsen, 2013).

Barnehageforskning sier lite om hvordan den norske barnehagen anerkjenner og følger opp evnerike førskolebarn. Linda Apalnes Gardar (2012) skriver i sin masteroppgave *”Evnerike barn i barnehagen”* om foreldres erfaring med evnerike barn og barnehagen. Resultatene fra hennes undersøkelse viser at foreldrene i fokusgrupperintervjuer forteller at de opplever både vansker og utfordringer rundt sine barn i barnehagen. Det pekes også på at hensynet til likhet

for alle barn ifølge foreldrene går foran hensynet til evnerike barn i barnehagen. Gardar (2012) sier at foreldrene i fokusgruppeintervjuene mener at pedagoger mangler kunnskap om tilrettelegging for evnerike barn. Hun oppfatter også at foreldrene i hennes materiale i stor grad mener at det tradisjonelle barnehagesystemet burde kunne være egnet for ivareta deres barn. «I intervjuene med evnerike barns foreldre var det noen som sa at den intellektuelle stimulansen kunne barna få hjemme. ... det er viktig at barnet får erfaring med at kunnskaper finnes mange steder», skriver Gardar (2012). Gardar hevder at det å kunne ivareta evnerike barn slik at de bevarer sin lærelyst og sin motivasjon til å arbeide, krever kunnskap hos pedagogene og dybde og fleksibilitet i barnehagetilbudet.

I januar 2016 ble en populær-vitenskapelig bok med tittelen Begavede barn i barnehagealder ved Branca Lie utgitt. Forfatteren gir beskrivelsen av begavede barn og deres særlige behov. I boken belyses også pedagogiske tilnærminger og retningslinjene som er viktig å bruke slik at også begavede barn skal få et pedagogisk tilbud i samvær med deres behov for utfordring og mestring.

Det viser seg at behovet for forskning på evnerike barn i barnehagealder er stort i Norge. Vi trenger mer kunnskap om de evnerike barnas nåværende situasjon i barnehagen. Her trenger vi uten tvil mer forskning for å få et bedre bilde av situasjonen til de evnerike i barnehage og skole (Haugseth, 2016).

2.4 Definisjoner og begreper

2.4.1 Utvikling i tidlig barndom periode

Det finnes flere viktige grunner til å fokusere på utvikling i tidlig alder, nemlig fordi utvikling som skjer i tidlig barndom, har viktig og livsvarig effekt på helse, intelligens, utdanning og produktivitet. I tidlig barndom periode utvikler barn sine ferdigheter ved å observere og kommunisere med verden rundt dem. De gjør enorme sprang når det gjelder hvordan de behandler, lagrer og bruker informasjon. Læring og modning av genetiske anlegg bidrar til utvikling. Både anlegge, modning og læring varierer fra person til person; utviklingen vil da variere sammen med dem (Nyborg, 1985).

Internasjonalt anses tidlig barndom perioden fra fødsel til 8 år (Porter, 2002). I Konvensjonen om barnets rettigheter (2005) påpekes det at begrepet *tidlig barndom* defineres etter lokale tradisjoner og hvordan skolesystemet er organisert, og dette varierer fra land til land. I sin vurdering av barns rettigheter ønsker komiteen å inkludere i perioden *tidlig barndom* alle små barn: ved fødselen og i de første leveårene, i førskolealder og i overgangen til skolealder. I Norge finner overgangen fra barnehage til skole sted i 6-årsalderen. Derfor vil denne teksten fokusere hovedsakelig på barn i de første leveårene opp til barnet er 6 år gammelt.

Ut ifra denne definisjonen av tidlig barndom periode vil jeg se på de typiske endringene i utvikling av nervesystem, økende mobilitet, utvikling av kommunikasjonsferdigheter og intellektuelle evner, og endringer når det gjelder interesser og muligheter i perioden fra 0 til 6 år.

Å kvantifisere kognitiv endring er vanskelig. Vi teller ikke antall nye nerveceller eller måler mengden av forbindelser mellom synapser for å beregne gjennomsnittet for de ulike alderstrinnene. Vi er avhengige av teorier som for eksempel Piagets stadier av kognitiv utvikling eller Eriksens psykososiale stadier, som gir oss måter å forstå og "måle" barns psykiske og sosiale utvikling og progresjon på.

Det er viktig å understreke at hvert enkelt barn er unikt og vil vokse i sitt eget tempo. Noen små barn kan ha utviklingsmessige forsinkelser eller utfordringer som kan identifiseres og korrigeres hvis de oppdages tidlig. Noen barn klarer å fullføre store utviklingsoppgaver, som langt overgår det som er normalt for alderen. Disse barna bør også få større oppmerksom fra pedagoger.

Teoretisk tilsvarer perioden *tidlig barndom* til Piagets sensomotoriske og preoperasjonelle stadier av kognitiv utvikling. I løpet av sensomotorisk periode (0–2år) forstår spedbarn og små barn bare det de umiddelbart opplever. I denne fasen vokser barnet fysisk, det lærer å koordinere sine sanser og bevegelser og det lærer å gjenkjenne og reagere på mennesker, lyder og ord, ifølge Piaget (1962). I løpet av denne perioden blir barnet dyktig i å håndtere konkrete dagligdagse situasjoner, manipulere ting og bevege seg rundt, og det begynner å bruke tale som et middel for kommunikasjon. I løpet av det andre året er det åpenbart at barn begynner å huske ting gjennom en form av mentale symboler; de kan danne abstrakte begreper som for eksempel behagelig eller ubehagelige. Men man kan ikke si at barnet er i stand til å være «thinking» i den forstand at det kan vurdere ideer og komme til konklusjoner som å endre sin atferd før de er rundt tre år i gjennomsnitt. Små barn på det preoperasjonelle stadiet (2–7 år) bruker den kunnskapen de har fått gjennom sine sanser i løpet av

sensomotorisk fase til å tenke mer abstrakt og symbolsk om ting som de ikke umiddelbart opplever. Ifølge Piaget dreier det seg om evnen til å lage og bruke symboler. Barns første bruk av symboler skjer når de later som eller mimer noe. I løpet av det preoperasjonelle stadiet ser vi også en rask utvikling av språk, et svært viktig symbolsystem. Barn som har utviklet symbolsk funksjon, mestrer evnen til å avbilde, huske, forstå og lagre objekter som ikke finnes umiddelbart foran dem, i minnet sitt. Barna kan med andre ord skape mentale bilder av objekter og lagre dem i minnet sitt for senere bruk.

Erik H. Erikson (1968) deler livet inn i utviklingsstadier som alle mennesker er antatt å gå gjennom i løpet av livet, på omtrent samme tidspunkt aldersmessig. Hvert stadie inneholder en krise og en mulighet. For å komme seg videre til de neste stadiene må man løse de psykologiske krisene. Jeg har valgt å se på de første periodene i livsløpet fra 0 til seks år.

Ifølge Erikson (1968) karakteriseres spedbarns perioden (0–18 md.) av grunnleggende tillitt vs. grunnleggende mistillit. Barnet er totalt avhengig av omsorgsyster og trenger den første relasjonen til en omsorgsperson som er fylt av kjærlighet og tillit, uten det vil barnet utvikle en mistillit til verden. Utviklingen av (mis)tillit avgjøres altså av i hvilken grad barnets behov dekkes. I perioden fra 18 md. til tre år rettes barnets energi mot utviklingen av fysiske ferdigheter slik som å gå, gripe og kontrollere lukkemuskelen. Barnet forsøker å lære seg kontroll, men hvis det mislykkes eller blir møtt med feil respons, vil barnet skamme seg og begynne å tvile på seg selv. Små barn utvikler selvstyre (autonomi) og klarhet for separasjon fra foreldrene. For strenge omsorgsstyrere (for eksempel under toalettrening) kan forårsake skam hos barnet og mangel på mot til å være selvstendig. I perioden fra tre til seks år vokser nysgjerrigheten overfor omverdenen. Barnet blir stadig mer selvsikkert og tar mer initiativ, men kan oppleve skyldfølelse hvis dets initiativ fører galt av sted. Hvis barnet kan utforske fritt, kan det utvikle initiativ. Holdes initiativet tilbake og blir behandlet strengt, kan dette drepe lysten.

2.4.2 Redegjørelse for begrepene som definerer evnerike barn

I denne delen ønsker jeg å drøfte noen sentrale utfordringer ved å redegjøre for begrepene som definerer *evnerike barn*. En finner mange ulike definisjoner av evnerike barn i fagbøker. Definisjonene varierer avhengig av fagfelt og land, av elevers prestasjoner og potensial. Sett fra teoretiske perspektiver finnes det en sammenheng mellom begrepene, samtidig som det

eksisterer et forferdelig begrepsrot fordi forskjellige teoretiske retninger bruker begrepene med ulikt meningsinnhold eller med ulike overlappinger (Nissen, Kyed, Baltzer & Skogen, 2011). Evnerikdom, begavelse, høyt akademisk potensial, intelligens, talent er begreper som brukes til å beskrive samme gruppe barn og elever. Jeg går ikke inn i diskusjonen rundt ulike teoretiske retninger. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i en forståelse som tydelig presenterer et komplisert samspill mellom enkeltindividets arvelige forutsetninger og de miljøer hvor livet leves.

På begynnelsen av 1900-tallet var det generelt antatt av psykologer og pedagoger at intelligens var den enkeltes grunnleggende medfødte evne til å lære, forstå og handle med fornuft (Vernon, Amason & Vernon, 1977). I løpet av 1920- og 1930-tallet ble det bevist at intelligens blir betydelig påvirket av miljømessige forskjeller (Vernon, et al., 1977). Genene setter grenser for personlig potensial for intellektuell vekst, men den faktisk oppnådde intelligensen avhenger mye av hvor langt de miljømessige forholdene tillater at det genetiske potensialet realiseres (Vernon et al., 1977).

D.O. Hebb peker på (1949) at en god del av striden om natur-nurture-problemet oppstår fordi folk faktisk bruker begrepet *intelligens* i to svært ulike sanser. Han foreslo å skille disse ved å kalle dem *intelligens A* og *intelligens B*.

Intelligens A er organismens grunnleggende potensial til å lære og tilpasse seg omgivelsene. *Intelligens A* er bestemt av gener, primært av kvaliteten på det sentrale nervesystemet – dets kompleksitet og plastisitet. Noen mennesker har bedre gener enn andre, og dermed har de større potensial for noen former for mental utvikling. Intelligens utvikles imidlertid ikke i et vakuum. I hvilken grad potensialet blir realisert, avhenger alltid av stimulering fra miljøet der barnet blir oppdratt. Intelligens er som et plantefrø: “to obtain a flourishing plant one needs not only good seed but also certain environmental conditions such as moisture, light, warmth, and nutriment”, (Vernon et al., 1977).

Intelligens B viser til oppførsel i form av dyktighet, effektivitet og kompleksitet i persepsjon, læring, tenkning og problemløsning. Dette er ikke genetisk, det er heller ikke lært eller ervervet. Snarere er det et produkt av samspillet mellom genetisk potensial og miljøstimulering (Vernon et al., 1977).

Hebbs begrep *intelligens A* tilsvarer Hofsets begrep *kapasitet*. Hofset (1968) definerer *kapasitet* slik: «som står for den medfødte komponent, det hypotetiske potensial som ikke kan

testes, men som vi antar at evner og anlegg er funksjoner av». Den medfødte komponenten antydes som genetisk bestemt. Men selv om ingen barn er like, så er det noen barn som skiller seg ut fra mengden fordi deres medfødte kapasitet tidlig gjør dem annerledes enn «vanlige barn» (Hofset, 1968).

Begrepet *anlegg* brukes ifølge Hofset (1968) om det spesielle, gode anlegg for skolefag, musikk, dansing, kunst. Talent også ofte brukes om spesielle anlegg (Hofset, 1968). Gode anlegg for skolefag eller *akademisk talent* defineres hos Bereday og Lauwerys (1961) som «... marked ability to learn intellectually from books and in the classroom». Hos Havighurst (1958) finner vi definisjoner av skoleprestasjoner som setter likhetstegn mellom begavet og talent: «The talented or gifted child is one who shows consistently remarkable performance in any worth-while line of endeavour». Intellektuelt begavede eller intellektuelle superior brukes da om evnerike (Hofset, 1968).

I engelsk-amerikansk litteratur er begrepet *gifted* det mest brukte. Ifølge Hofset (1968) kom begrepet på 1960-tallet til å stå som en samlebetegnelse for høyt nivå på ett eller flere funksjonsområder. Ellen Winner (1996) definerer et funksjonsområde som *domain* – «an organized area of knowledge such as language, mathematics, music, art, chess, bridge, ballet, gymnastics, tennis, or skating». *Giftedness* er blitt best studert og beskrevet når det gjelder to akademiske områder/domain, språk og matematikk, og to kunstneriske områder, musikk og visuell kunst, sier Winner (1996). Harrison (1999) gir følgende definisjon: «The gifted child is one who performs or who has the ability to perform, in one or more domains, at a level significantly beyond his or her chronologically aged peers and whose unique abilities and characteristics require special provisions and social and emotional support from the family, community, and educational context». I det siste ble *giftedness* brukt om akademiske ferdigheter, mens *talent* ble brukt om nonakademiske evner (Porter, 2005). Våre evner definerer hvem vi er som mennesker, så kunstneriske uttrykk er vel så sentralt for kunstneren som akademiske prestasjoner er for den intellektuelle. Begge vil være et middel for selvrealisering (Porter, 2005).

Intellektuelt begavede barn er ikke nødvendigvis faglig/akademisk begavede. Perleth med flere (Perleth, Lehwald & Browder, 1993) og Robinson (1993) fant at få er tidlige lesere. Hvis små barn leser før skolealder uten strukturert undervisning, betyr dette som regel at de er usedvanlig begavet, sier Gross (1999). Tilsvarende, selv om noen vil forholde seg til tall i en avansert måte, mange gjør det ikke. Deres tegne- og håndskrift ferdigheter kan være gjennomsnittlige. Denne mangelen på fremgang innen akademiske domener er forståelig når

vi erkjenner at det er mange måter å være intellektuelt begavet på. Det gjelder ikke bare lese-, skrive- og matematikkferdigheter.

Begrepet *gifted* er mest brukt om evnerike barn med akademiske gifts/evner i matematikk og språk. Psykologer har typisk målt *academic giftedness* ved hjelp av IQ-tester. Men IQ-tester måler et smalt spekter av menneskelige evner, primært evner i språk og tall. Det er lite som tyder på at *giftedness* innen ikke-akademiske områder som kunst eller musikk krever en eksepsjonell IQ, sier Winner (1996). «One can even find extraordinary levels of giftedness in so-called idiots savants – individuals, often autistic, with IQs in the retarded range and exceptional domain-specific abilities», presiserer Winner (1996).

Begrepet *evnerik* er et sammensatt ord som betyr *rike evner*. På engelsk betyr begrepet *evne* – ability, capability, power. Ordboken WikBio definerer *evne* som *atferd som en person utfører med ferdigheter, basert på evnen eller naturlig disposisjon for en bestemt aktivitet og/eller økning og forbedring av denne virksomheten gjennom trening og erfaring*. Evnen (basic ability), eller ifølge definisjonen over den naturlige disposisjonen, er en byggestein for ferdigheter. Arve Vorland Pedersen (2008) refererer til Fleishmans (1966) definisjon av en evne som: «a more general trait of the individual, which has been inferred from certain response consistencies (e.g. correlations) on certain kinds of tasks. These are fairly enduring traits, which in the adult, are more difficult to change». Så abilities (evner) – medfødte egenskaper – er basis for skills (ferdigheter) som forutsetter trening (læring) (Sigmundsson, 2008).

Ifølge Idsøe (Skogen & Idsøe, 2011) er det i Norge vanlig å bruke en definisjon som betrakter det å være evnerik som å ha en mer effektiv hjernefunksjon enn gjennomsnittet. Et slikt vidt begrep vil omfatte barn med høy yteevne innenfor intellektuelle, kreative og/eller kunstneriske områder som besitter uvanlig gode lederegenskaper, eller som gjør det eksepsjonelt bra innenfor bestemte fagområder (ibid.).

Så, i likhet med Hofset (1968), Skogen og Idsøe (2011) har jeg valgt å bruke definisjonene *evnerike og/eller begavede barn* uten å spesifisere innen hvilke områder barna viser «consistently remarkable performance». Dermed vil jeg bruke begrepene *evnerike/begavede barn* som synonym til barn med intellektuelle og akademiske evner, kreative og/eller kunstneriske spesielle evner. I noen tilfeller vil jeg bruke begrepene *intellektuelt evnerike barn* og/eller *akademisk begavede barn* for å presisere indikatorer på begavelse.

2.4.3 IQ – intelligens quotients

Jeg har nå kommet til det punktet å definere hvor skal vi trekke grensen, og hvor stor andel av barna tilhører kategorien *begavet*? Jeg vil først diskutere denne grensen i form av intelligence quotients. Dette betyr ikke ignorering av andre typer evner eller personlighetstrekk. Selv om begavelse selvsagt ikke kan bestemmes ut fra en intelligenstest alene, er kjent IQ et nyttig utgangspunkt (Vernon et al., 1977). Mental testing ble foreslått av Quetelet og Francis Galton. De mente at mentale evner, som mange fysiske egenskaper, har en tendens til å bli distribuert i henhold til "normal curve of variation from an average"(Vernon et al., 1977). Dvs. at hvis vi konstruerer et diagram med antall poeng oppnådd i en test, finner vi ut at flertallet ligger rundt gjennomsnittet, og ekstremt høye og lave skårer reduseres symmetrisk.

I 1905 utviklet Binet og Simon den første testen av normal intelligens (Vernon et al., 1977). Testen ble basert på grunnlaget av aldernivåets trekk som et barn kunne nå. Deretter utviklet L. M. Terman Stanford-Biten og Terman-Merrill *intelligence scales*, der man ved å finne en rate mellom mental og kronologisk alder, kunne identifisere en intelligensindeks som ville være relativt stabil uavhengig av alder. Dette var intelligenskvotient eller IQ (Vernon et al., 1977).

Når vi snakker om små evnerike barn, tenker vi ikke på IQ, men evner som begynner å blomstre på grunn av medfødt kapasitet, et hypotetisk potensial (Hofset, 1968). Typiske kjennetegn på evnerike barn i førskolealder er høyt aktivitetsnivå, ekstremt nysgjerrig, god hukommelse, tidlig språk og velutviklet ordforråd. De kan tenke og resonere abstrakt tidligere enn jevnaldrende. De foretrekker å leke med puslespill, labyrinter, tall og bokstaver før andre barn på samme alder. De har mange interesser. De er kreative og fantasirike. Deres evne til å konsentrere seg over tid er stor.

2.5 Begavelse i tidlig barndom

Formålet med denne delen av undersøkelsen er å definere begavelse i tidlig barndom. I tidlig barndom bruker barn mange ulike måter for å uttrykke sine evner. Noen av tegnene som kan

være med på å avsløre om barnet har spesielle evner, dukker opp tidlig, ifølge Idsøe (Skogen & Idsøe, 2011). Typisk for evnerike barn er at de som babyer trenger lite søvn, de har god hukommelse og et høyt aktivitetsnivå, samtidig som de klarer å fokusere oppmerksomheten sin lenge om gangen. Disse barna begynner ofte å smile og kjenne igjen ansikter svært tidlig. Noen er motorisk tidlig ute, og ofte er de tidlig språklig utviklet og snakker svært korrekt fra de er veldig små, forklarer Idsøe (Skogen & Idsøe, 2011). Denne spesielle atferden, som kommer til syne i løpet av de første ukene, månedene og årene av livet, kan kun indikere barnets rike potensial.

Margaret Parker (1975) lister opp en rekke andre indikatorer som kan observeres i tidlig alder. God hukommelse er nevnt. Evnerike små barn husker hendelser og mennesker, henter opp historier og dikt som er blitt lest for dem, og generell informasjon, med stor letthet. De liker å undersøke og manipulere ting, ta dem fra hverandre, bygge konstruktivt med klosser eller andre materialer, og har en tendens til å vise dyp konsentrasjon og målrettethet i slike aktiviteter.

Fra ca. to år viser de ifølge Charlotte Bühler (1935) «work attitude» – de flytter ikke bare fra en aktivitet til en annen, men fullfører oppgaver eller spill. Dette er noe som er avgjørende for senere intellektuelle prestasjoner (Vernon, et al., 1977). Selv om deres resonnement er begrenset til konkrete situasjoner, finner de ofte selv ut hvordan ting fungerer, eller hva de må gjøre for å nå et mål. Hvis de får hjelp eller forklaringer, forstår de raskt, og bruker det de har blitt fortalt i spill eller lek. De er også svært fantasifulle, for eksempel er de faktisk i stand til å se stolen som en bil, en båt, en tunnel. Så snart språket er tilstrekkelig avansert, viser de et umettelig ønske om å vite, og stiller uendelig mange hvorfor-spørsmål. De liker å bli lest for, eller diskutere bilder i bøker, eller se TV. Rundt 3-årsalderen eller enda tidligere kan de ville lese, og de kan i betydelig grad forstå merkelapper, veiskilt, TV-reklamer, bildebøker etc.

Forskning på intellektuelle evnerike barn (Gross, 1999) viser at det allerede i tidlig barndom eksisterer vesentlige forskjeller fra de utviklingsmessige mønstrene som er observert hos jevnaldrende med gjennomsnittlige evner. Den avanserte utviklingen av tale, bevegelse og lesing er sterke indikatorer på en mulig begavelse. Selvfølgelig er ikke alle barn som snakker, går eller leser tidlig begavet pekete på Jackson (1992), men når disse ferdighetene vises i tidlig alder, og spesielt når de forekommer samtidig, anses disse som generelt knyttet til uvanlig avansert intellektuell utvikling (Gross, 1999).

2.5.1 Utvikling av begavelse og mobilitet

Evnerike barn viser generelt en uvanlig rask progresjon når det gjelder utvikling av bevegelse og mobilitet. Ifølge Louise Porter (2005) har barn som er motorisk dyktige tidlig motorisk utvikling, spesielt i ferdigheter som er under kognitiv kontroll, for eksempel balanse. De viser tidlig bevissthet om venstre og høyre, avansert tegning eller håndskrift.

Margaret Parker (1975) har uttalt at evnerike barn fra et tidlig stadium er mer aktive og interesserte i sine omgivelser, og sover mindre enn normalt, som om de ikke ønsker å kaste bort noe av sin våkne tid. Dette kan muligens vise indikasjoner på evnerike barn, men det er ikke nødvendigvis et egenartet særpreg for intellektuelle barn. Barn som Parker (1975) viser til, kan være syke eller trege i sin motoriske utvikling. Mange intellektuelt evnerike barn har imidlertid motoriske ferdigheter som henger etter deres intellektuelle nivå. Men Philip E. Vernon (1977) påpeker at et barn ikke nødvendigvis er intellektuelt begavet selv om det har en betydelig tidlig fysisk utvikling.

Terman (1926) og Witty (1940) hevder at evnerike barn har en tendens til å begynne å krype, gå og løpe tidligere enn sine jevnaldrende. Silverman (1989) beskriver en jente på sju måneder som sto alene, klatret opp på stoler uten hjelp og kunne gå i trapper alene. Gross (1993) beskriver Rick med IQ på 162 som kunne sette seg opp i en alder av 4 1/2 måneder, løp da han var 11 måneder, og syklet tohjuls sykkel uten hjelp i en alder av tre. Generelt er gjennomsnittsalderen for et barn som lærer å sitte med støtte 7 til 8 måneder, mens den for evnerike barn er 6,1 måneder. Gjennomsnittlige barn begynner å gå med støtte i en alder av 10,1 måneder, mens evnerike barn begynner å gå med støtte 1,5 måneder tidligere. Evnerike barn går selvstendig ved 12,1 måneder, som er tre måneder tidligere enn hos barn som har normal utvikling (Gross, 1999).

2.5.2 Evnerike barns tenkning i tidlig barndom

En rekke primære egenskaper karakteriserer evnerike barns tenkning i tidlig barndom. Disse er relatert til kognitive tilnærminger og prosesser som interesser og handlinger, og inkluderer følgende kategorier: nysgjerrighet, indre motivasjon, selvstendig etterforskning, eksepsjonell hukommelse, kreativitet, avansert bevissthet om lese- og tallkonsepter, forståelse for prosesser, og avansert og detaljert visuell representasjon.

Porter (2005) lister opp indikatorer og funksjoner som intellektuelt evnerike barn kjennetegnes av. Disse barna får tidlig forståelse av abstrakte ting som for eksempel død eller tid. De er ivrig til å observere miljøet og har dypere kunnskap enn andre barn. De lærer rask og responderer rask og nøyaktig. Ifølge Porter (2005) viser evnerike barn avansert interesse og forståelse for bøker og filmer. De leser, skriver eller bruker tall på avanserte måter.

2.5.3 Motivasjon og oppmerksomhet

Unge evnerike barn er svært nysgjerrige: de søker nye kunnskaper og forstå fra tidlig alder. Gruber (1986), Sternberg og Lubart (1991) hevder at evnerike individer synes å ha en sterk, indre motivasjon for å bruke sine ferdigheter og ressurser . De søker å mestre nye ferdigheter. Noe som kan være et resultat av deres nevrologiske behov for økt stimulering (Morelock & Morrison, 1996). Baska (1989) og Renzulli (1986) mener at de evnerike er villige til å investere energi i nye utfordringer og oppgaver for å utvikle kompetanse.

Det finnes ulike typer oppmerksomhet hos barn, derfor kan det være en utfordring å kartlegge evnerike barns grad av oppmerksomhet og konsentrasjon. Zentall (1989) i sin studie forsøkte å kartlegge de ulike formene. Den første typen oppmerksomhet er å opprettholde bevissthetstilstanden eller å være våken for å kunne delta. På denne dimensjonen er evnerike barn ofte beskrevet som å være mer våkne enn mindre utviklede barn (Morelock & Morrison, 1996).

Den andre typen oppmerksomhet er å opprettholde fokus på en aktivitet. Her viser evnerike barn som kun er noen måneder gamle, en preferanse for nye stimuli og en tendens til å tilvenne seg. Louis & Lewis (1992) hevder at det vil si at de mister sin oppmerksomhet på stimuli som gjentas. Kort sagt vil begavede barns fokus på en aktivitet avhenge av hvor intellektuelt stimulerende aktiviteten er.

Den tredje typen oppmerksomhet er å opprettholde fokus over tid. Unge evnerike barn kan vise intens absorpsjon (utstrakt konsentrasjon) når de er engasjerte i et interessant tema. Når en aktivitet ikke er vanskelig, kan de imidlertid 'smette' fra en aktivitet til en annen uten egentlig å bli absorbert i noen av dem. Clark (2002) og Kitano (1990) fant at evnerike barn er ofte utålmodige og uoppmerksomme ved repetisjon av aktiviteter som de allerede forstår. Deres korte konsentrasjon kan noen ganger skyldes at oppgaven er så enkel at de ikke vil søke seg til den (Kaufmann & Castellanos, 2000).

Den fjerde typen oppmerksomhet er selektiv oppmerksomhet. Dette innebærer å skanne en rekke stimuli for å se hvilke aspekter som er interessante, og hvilke som kan ignoreres. Til slutt er det delt oppmerksomhet. Dette er en viktig ferdighet ved skolestart. Denne typen oppmerksomhet innebærer å dele sin oppmerksomhet mellom hva han/hun gjør og den neste instruksjonen. De avanserte metakognitive ferdighetene til evnerike barn øker sannsynligheten for at de stiller sterkere ved de to siste formene for oppmerksomhetskontroll (Porter, 2005).

2.5.4 Avanserte lingvistiske evner

Intellektuelt evnerike barn med avanserte verbale ferdigheter viser ofte (Porter, 2005):

- avansert tale når det gjelder ordforråd, grammatikk og tydelig artikulasjon;
- bruk av metaforer og analogier;
- evne til å lage sanger eller historier spontant;
- bruk av språket for en reell utveksling av ideer og informasjon på et tidlig stadie;
- en sofistikert sans for humor.

Gross (1993) har bemerket tidlig utvikling av tale og bevegelse som typisk for moderate evnerike barn. Mens gjennomsnittlig alder for når et barn kan forventes å ytre sitt første meningsord, er rundt 12 måneder hevder Staines og Mitchell (1982), begynner et evnerikt barn å snakke, i gjennomsnitt, to måneder tidligere. Videre har evnerike barn evne til å skaffe seg et ordforråd raskere enn barn med gjennomsnittlige evner. Ved 18 måneder har gjennomsnittlige barn et ordforråd på 3–50 ord, og de vil forsøke å koble dem til korte setninger i en alder av to år. Evnerike barn kan starte å knytte ord til fraser så tidlig som 12 måneder. Jersild (1960) fant at barn i en alder av 18 måneder gjennomsnittlig evner å ytre 1,2 ord per "bemerking", mens deres evnerike jevnaldrende ytret 3,7 ord per "bemerking". I en alder av 4,5 år var forskjellen enda større; gjennomsnittlig antall ord per "bemerking" for et gjennomsnittlig barn var 4,6 ord, mens for de evnerike var det 9,5 ord.

Louis og Lewis (1992) fant at mange intellektuelt evnerike barn snakker mye tidligere enn det som er vanlig, noe som resulterer i et større og mer komplekst vokabular og en mer

kompleks setningsstruktur fra tidlig alder. Enda viktigere enn tale er barnas presise forståelse av språket, som fra tidlig alder er en utpreget indikator på intellektuelle evner hevder Freeman (1993) og Robinson (1993).

Ifølge Freeman (2000) evnerike barns avanserte lingvistiske evner har tre effekter: For det første gir det dem mulighet til å uttrykke sine behov fra tidligere alder. For det andre tillater deres språklige anlegg dem å forstå informasjon fra voksne. Verbalt evnerike barn kan forstå voksensamtaler tidligere enn vanlig, dermed blir en større mengde informasjon tilgjengelig for dem. Deres logiske tenkning kan føre til stadige spørsmål som krever detaljerte, dyptgående svar, noe som fører til en sterk økning i mengden informasjon. For det tredje vil deres språkkunnskaper bidra til utvikling av metakognitive ferdigheter, slik at de blir i stand til å styre sin egen læring og atferd (Freeman, 2000).

I tillegg til et stort ordforråd, avanserte verbale resonnement, nøyaktig grammatikk og tidlig forståelse viser evnerik barn noen spesifikke tegn på tidlig forståelse av humor. Dette kommer fordi deres kognitive og språklige ferdigheter tillater dem å vite hva som er typisk, slik at de kan sette pris på humor i unntak eller urimeligheter (Porter, 2005).

Likevel er alderen for når barn begynner å snakke, en upålitelig indikator på deres fremtidige begavelse. Selv om studier viser at evnerike barn kjennetegnes av en tidlig evne til å tale, påpeker Vernon (1977) at andre kan bli betydelig forsinket og så plutselig tilegne seg et års læring i løpet av en måned. Derimot kan rask utvidelse av vokabular, rask oppbygging av relativt kompliserte setninger, presisjon av tale, interesse for ord og ønske om å eksperimentere med ord mellom ett og tre års alder være mer karakteristisk for senere intelligens (Vernon, 1977).

Forskningslitteraturen om intellektuell begavelse tyder på at en av de mest kraftfulle indikatorer på eksepsjonelle evner er tidlig lesing. Både Terman (1926) og Hollingworth (1926, 1942) rapporterte at det var tidlig lesing som mest tydelig differensierte mellom moderat og høyt begavede barn i sine studier. Nesten 43 % av barn med IQ 170 begynte å lese før de fylte fem år, mens 13 % av IQ 170 gruppe begynte å lese før de fylte fire år.

I løpet av de siste 30 årene har TV og andre medier blitt mer tilgjengelig for små barn, og studier (Gross, 1999) viser at evnerike barn leser enda mer i de første årene. Van Tassel-Baska (1983) fant ut at 80 % av 270 svært begavede 13- og 14-åringer begynte å lese i femårsalderen og 55 % av de 270 i fireårsalderen. Forskningslitteraturen (Gross, 1993) viser

også at begavede barn som regel har lært å lese uten hjelp eller med minimal hjelp fra sine foreldre.

Det er to resultater av eksepsjonelt tidlig utvikling av tale, bevegelse og leseferdigheter blant de evnerike. For det første kan deres uvanlig tidlige mobilitet gi dem mulighet til å bevege seg og utforske for seg selv flere måneder tidligere enn deres jevnaldrende med gjennomsnittlig evne, mens deres meget tidlige tale gjør dem i stand til å uttrykke sine ideer, søke informasjon og samhandle verbalt med sine foreldre og familiemedlemmer i en alder da andre barn kun har begynt å eksperimentere med muntlig kommunikasjon. Både tidlig bevegelse og tidlig tale bidrar vesentlig til disse barnas evne til å tilegne seg og behandle informasjon, og dermed styrke deres intelligens. Deres tidlige leseferdigheter gir dem tilgang til en informasjonsbank som vanligvis ikke er tilgjengelig for barn før flere år etter skolestart (Gross, 1999).

2.5.5 Unge kunstnere og musikalsk evnerike barn

Ifølge Winner (1996) vi er mer sannsynlig å kalle barn med eksepsjonell evne i kunst eller musikk talentfull enn evnerike. Men barn med høy evne i kunst og musikk faktisk viser de samme komponentene i begavelse som akademisk evnerike barn. Og, som akademisk begavede, de har ofte en entall, domene-spesifikke gaver eksisterende sammen med mer ordinære evne i andre områder (Winner, 1996).

Evnerike unge kunstnere og barn med musikalsk begavelse lærer fort og viser intuitiv forståelse av sine eksepsjonelle ferdigheter i domenet hevder Winner (1996). Winner og Martino (2003) hevder at unge kunstnere tegner komplekse bilder med detaljer og perspektiv.

Ifølge Winner og Martino (2000) barn med musikalsk begavelse viser dyp forståelse for musikk fra svært ung alder, kanskje så unge som ett eller to år. Som spedbarn har musikalsk evnerike barn stor interesse for lyder og musikk. De er følsomme for strukturen i musikk og har gode musikalske minner; de er derfor i stand til å spille musikk vokalt eller på et instrument, de viser stor nøyaktighet, matching av tonehøyde og presis timing. Mange unge barn lager egne sanger i løpet av førskolealder. De er også følsomme for de følelsesmessige eller uttrykksmessige kvalitetene i musikk, som er grunnlaget for musikalitet (Porter, 2005).

2.5.6 Emosjonelle forutsetninger

Begavede barn kan vise en rekke sosiale emosjonelle forutsetninger fra tidlig barndom. Barn kan være begavet bare i det intellektuelle domenet, eller begavet både intellektuelt og i den sosialemosjonelle sfære. Silverman (1993) beskriver mange evnerike barn som mer emosjonelt sensitive, intense og mottakelig/responsive enn gjennomsnittselever. Emosjonell intelligens innebærer både følelsesmessig selvbevissthet, der individer observerer, gjenkjenner og forstår sine egne følelser og selvregulering, kan administrere sine følelsesmessige reaksjoner hevder Pfeiffer (2001), Maree og Ebersöhn (2002). På denne måten er følelser og tenkning integrerte prosesser, noe som resulterer i bedre tilpasning til krav fra omverdenen, økt bevissthet om egne og andres følelser, og forbedret evne til å håndtere relasjoner (Porter, 2005).

2.5.7 Lederegenskap

Unge evnerike barn viser ofte tidlig lederegenskaper. De er for eksempel villige til å ta ansvar, de bruker klar kommunikasjon, viser tilpasningsdyktighet, fleksibilitet, evnen til å syntetisere ideer og formulere en plan (Porter, 2005). Morelock og Morrison (1996) hevder at deres verbale og resonnerende ferdigheter tillater dem å håndtere konflikter ikke-aggressivt ved å foreslå en rekke løsninger på sosiale dilemmaer. De har verbale evner til å påvirke andre barns oppførsel, selv om de også kan bruke sine ferdigheter til å manipulere (Porter, 2005).

2.5.8 Lek

Kitano (1985) hevder at unge evnerike barn lærer ofte å spille spill med regler tidligere enn andre barn og innlemmer spontant akademiske ferdigheter og leseferdighet i lek. Robinson fant (1993) at de har avanserte lekeinteresser og -atferd, og så kan forsøke å strukturere spill og lek i altfor komplisert måte for alders kamerater. Når mindre dyktige barn mister interessen og forlater aktiviteten, kan evnerike barn tolke det som mangel på interesse og som en avvisning av dem. De forstår ikke at de andre barna ikke mestrer å spille på et slikt avansert nivå (Porter, 2005).

Noen ganger er det antatt at evnerike barn trenger å leke mindre enn andre (Post, 2014). Intensitet, innadvendthet, og fokuserte interesser kan feiltolkes som bevis på at de ikke trenger tid for lek. Stereotype antagelser om perfektjonisme kan skape en forventning om at små evnerike barn bør ha forrang, hevder Post (2014). Likevel, evnerike barn trenger samme ustrukturerte lek som andre barn. Evnerike barn trives når de kan være kreativ, oppfinnsom, og bruke eget produktivitet. De utvikler en følelse av mestring når de oppnår noe utfordrende, og en krevende lekesituasjon kan kreve mer fra dem enn et akademisk miljø. Enten det er et dataspill eller en baseball-feltet, evnerike barn utvikler ydmykhet og perspektiv når de mislykkes, prøv igjen, og kanskje lykkes. Evnerike barn er klar over sine forskjeller, og har problemer med å finne likesinnede jevnaldrende. Gjennom lek lærer de å samarbeide med jevnaldrende. De lære å tilpasse seg venner som ikke er begavet og takle konkurranse følelser. Lek kan være et utløp for frustrasjoner når de føler seg isolert eller ensom (Post, 2014).

Ifølge Witty og Lehman (1927) en av de mest nylige studier av lek av evnerike barn ble gjort av Terman. Det var vurdert 90 lekeaktiviteter med hensyn til barnas interesse for dem. Terman fant ut at evnerike barn har allsidige lek interesser men når det gjelder sosial deltakelse var det tydelig at evnerike barn engasjerer seg sjeldnere i gruppelek eller skuespill. Evnerike barn viser tendensen til å slå ofte "solitary games and play" (Witty & Lehman, 1927). Selv om evnerike barn engasjerte seg i omtrent samme antall aktiviteter som gjennomsnittlig barn, valgte de oftere spill som er relativt "solitary" og stillesittende i naturen. Aktiviteter der evnerike barn oftest deltar i lesing var nødvendig. De aktivitetene hvor evnerike gutter deltok sjeldnere enn kontroll gutter er hovedsakelig ekstrem aktiv, energisk lek. Ute og inne lek med ball er den fysiske aktivitet der evnerike gutter deltaker mest i. Selv om evnerike barn er interesserte i å lese, har de andre interesser også. Allsidighet av lekepreferanser og enorme individuelle forskjeller ble vist i undersøkelsen. Terman har forsøkt å klassifisere aktivitetene fra svært aktive aktiviteter til stillesittende der de to gruppene (evnerike og kontroll gruppe barn) brukte størst andel av sin tid. Når leseaktiviteter ble fjernet fra listen, var det ingen synlige forskjeller mellom de to gruppene av barn i forhold til typer og antall av aktiviteter (Witty & Lehman, 1927).

2.6 Tilrettelegging for utvikling av ferdigheter ut i fra forholdet mellom arv og miljø

I denne delen av oppgaven vil jeg forsøke å svare på spørsmålet: Hvordan påvirker arv og miljø gjensidig hverandre og dermed oss? Gottliebs teori om probabilistisk epigenese ser jeg på som en teori som er godt egnet for å belyse denne problematikken. Teorien hevder at utvikling er et produkt av et dynamisk samspill mellom biologiske og miljømessige faktorer. Denne teorien vil hjelpe oss å forstå hvordan utvikling er avhengig ikke bare av gener, men også nevralt aktivitet, atferd og miljø.

Gottliebs forskning tar utgangspunkt i utviklingspsykologi. Denne vitenskapen er opptatt av å studere nervesystemet, atferd og psykologi med utgangspunkt i embryologi, anatomi, psykologi, og eventuelt filosofi i et komparativt perspektiv (Gottlieb, 1987).

Før jeg går videre, ser jeg det som nødvendig å definere nøkkelbegrepene i Gottliebs forskning.

2.6.1 Hva menes med genetisk arv (nature)?

Genene utgjør et felles genetisk grunnlag som gjør at et menneske får to armer, to ben, evne til å gå oppreist og bruke språk (det andre signalsystemet) og fargesyn. Dermed er genene et nødvendig biologisk grunnlag for menneskets individuelle utvikling. Genene bærer også i seg et utviklingspotensial som varierer fra individ til individ. Det er dette genetiske grunnlaget som utgjør den individuelle arven som omfatter både fysiske (for eksempel individets endelige kroppshøyde, øyefarge) og individuelle forskjeller i intelligens, personlighet og sosiale evner. Det genetiske grunnlaget, eller arven, handler om det vi ikke kan forandre.

2.6.2 Hva menes med miljø (nuture)?

Miljøet kan deles i indre og ytre miljø. Det indre miljøet er det biokjemiske miljøet som består av interne cellulære kilder og ekstracellulære påvirkninger. Det ytre miljøet er det sosiale og kulturelle miljøet som er rundt oss. Det sosiale og kulturelle miljøet består av de menneskene som omgir barna, og omfatter både nære sosiale relasjoner og bredere

samfunnsmessige sammenhenger og kulturell praksis.

2.6.3 Forholdet mellom arv og miljø

Det er alminnelig akseptert at gener og miljø sammen former individet. Dette betyr at genene og erfaringene påvirker hverandre. Genenes funksjon er påvirkbar, for eksempel av temperatur, næringstilgang og endringer i fysiske forhold (Blumberg, 2008). Et fosters utvikling påvirkes av næringsopptak og vekstmuligheter som avhenger av morens ernæring og generelle tilstand. Ernæring både i fostertiden og i barnealder har vist seg å ha betydning for barns læring og utvikling. Underernærte barn har dårligere motoriske ferdigheter, er mindre oppmerksomme og mer distraherbare, og de har dårligere emosjonsregulering.

Indre neurologisk aktivitet og ytre stimulering kan både aktivere og hemme genes funksjon (Tetzcher, 2012). Det kan skje ved at hormoner som er påvirkbare av organismens erfaringer, trenger inn i cellekjernen og setter i gang geneaktivitet. I en tidlig fase i utviklingen er aktiviteten til noen gener avhengig av sansestimulering fra de ytre omgivelsene (Gottlieb, 2007). Ifølge Gottlieb (2007) spesifiserer det genetiske grunnlaget sjelden et bestemt utviklingsresultat. Hvilke gener et barn har, bestemmes av arven fra foreldrene, men optimalt utviklingsløp forutsetter at omgivelsenes egenskaper og genenes funksjon er tilpasset hverandre. Signaler fra omgivelsene aktiverer nervesystemet og fyller en viktig funksjon i den neurologiske utviklingen.

Omgivelsene påvirker genenes uttrykk gjennom epigenetiske mekanismer. I Gottliebs teori forstås *epigenese* som endringer i genenes funksjon uten at deres struktur blir endret (Gottlieb, 2007). Han skriver at epigenese er «a process of development which is bounded by genetic constraints, but in which morphology is also affected by non-genetic, environmental factors which are presented during development» (2007).

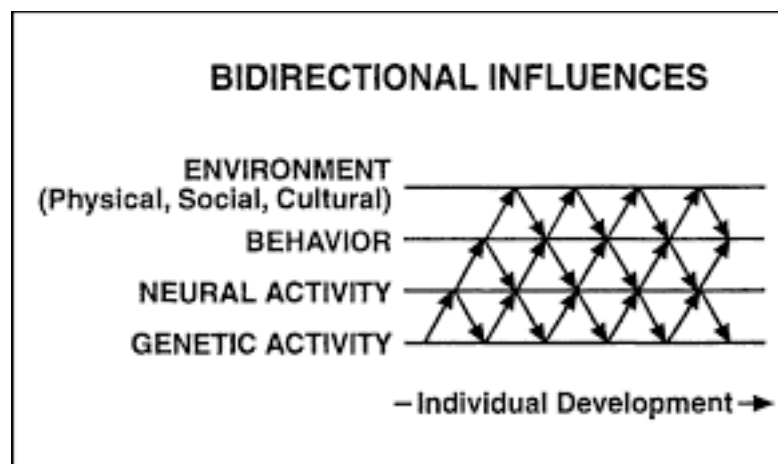
2.6.4 Gilbert Gottlieb om probablistisk epigenese

I 1970 presenterte Gilbert Gottlieb (1929–2006) sin teori om *probabilistisk epigenese*. Gottlieb beskrev hvordan genetiske aktiviteter blir aktivert av ikke-genetisk påvirkning og kalte denne metateoretiske modellen probablistisk epigenese (PE). Det revolusjonerende i

teorien er tanken om at signaler fra de indre og ytre omgivelsene er en *nødvendig* faktor for å få DNA til å produsere protein. Proteiner er byggesteiner i produksjonsprosessen av alle levende organismer. Teorien om *probabilistisk epigenese* viser hvordan gener og miljø spiller sammen i denne prosessen.

Ifølge Gottlieb (2000) blir forholdet mellom struktur og funksjon i probabilistisk epigenese sett som gjensidig, det vil si at genetisk aktivitet påvirker nevrane (og andre) strukturer, men signaler fra omgivelsene kan også påvirke genene. Det er alltid et samspill mellom gener og omgivelser i utviklingen hos et individ. Utviklingen er et produkt av individets forutsetninger og de stimuli individet får fra omgivelsene.

Utviklingen av en organisme kan beskrives som en kvalitativ reorganisering av strukturer og er avhengig av gjensidig påvirkning, det vil si av et samspill mellom biologiske og miljømessige faktorer. Utviklingen skjer innenfor et system som består av fire nivåer: genetisk aktivitet, nevralt aktivitet, atferd og fysiske, sosiale og kulturelle aspekter ved miljøet. Ifølge Gottlieb (2000) er probabilistisk epigenese en utvikling av struktur som påvirkes av funksjonell aktivitet, og der fysiologisk funksjon igjen påvirkes av organismens atferd:



Figur 1 Probabilistisk epigenese (etter Gottlieb, 1997)

2.6.5 Sammenkobling av psykologi og biologi

Når det gjelder problemstillingen mener jeg det er viktig å ha innblikk i Edelmans teori om biologiske forutsetninger for utvikling og læring. «The nature of thinking cannot be uncovered by thinking alone. The basis of the mental is biological entity. So we must pay

attention to biology», hevder Edelman (Edelman, 1992). Moderne metoder for å måle hjernefunksjon har økt forståelsen av hjernens biokjemi, og det er blitt tydeligere at psykologi og biologi må sees i sammenheng.

2.6.6 Darwins ideer om evolusjon og naturlig utvalg

Edelmans *Theory of Neuronal Group Selection* er forankret i Darwins *Evolusjonsteorien*. I 1859 proklamerte Darwin *Evolution and Selection*-teorien. Ifølge Darwin er evolusjon et resultat av konkurranse og miljøendringer. Begge påvirker variasjoner i populasjonen. Variasjoner finnes alltid i levende populasjoner, og det resulterer i adaptasjonsforskjeller (Edelman, 1987).

Edelmans neo-darwinistiske teori sier at atferd er basert på seleksjon av visse grupper av nerveceller. Edelmans hypotese er at hjernen tilpasser seg sine omgivelser på en darwinistisk måte. Han mener at hjernen består av biologiske "populasjoner" av individuelle "neuronal groups". Nevronale grupper definerer Edelman som en gruppe av nerveceller som er tettere koblet internt til hverandre enn eksternt til nerveceller utenfor gruppen. Nevronale grupper er samlet i "repertoar", som bestemmer hvilke grupper som er best tilpasset en miljømessig hendelse. (Edelman, 1987)

Under hjernens utvikling dannes det primære repertoar av nevrane grupper og relasjoner mellom dem. Edelman (1987) definerer primær repertoar som «samlingen av nevrane grupper som er til stede i en persons hjerne ved fødselen». Ifølge Edelman (1987) vil dette interne "ledningsnett" ikke endres i løpet av et individs liv.

Som et resultat av interaksjon med omgivelsene og erfaring dannes det sekundære repertoar. Det sekundære repertoar er ifølge Edelman hjernens samling av nervegrupper som allerede har blitt valgt ut på grunnlag av erfaring. Noen av dem har blitt internt styrket ved bruk, og andre har blitt internt svekket på grunn av at de har blitt lite brukt, hevder Edelman (1987).

Sigmundsson (2008) trekker vår oppmerksomhet mot det faktum at kunnskap om de biologiske mekanismene er viktig for å forstå hvordan læring og ferdighetsutvikling skjer, og vil også være viktig for å forstå hvordan man best kan legge til rette for gode læringssituasjoner.

2.6.7 Tilrettelegging for ferdighetsutvikling i lys av Gottlieb og Edelmans teorier

Gottliebs og Edelmans teorier indikerer at den genetiske koden predisponerer for hva som kan utvikles, men miljøpåvirkning er nødvendig for at utvikling skal skje. Mental utvikling og sosial atferd er avhengig av erfaring og stimuli fra omgivelsen. Omgivelse vil stimulere barnet til å utforske og oppdage nye ting. Ved å oppdage nye ting drives barnet til nye utfordringer som igjen vil gi større muligheter for å utforske sin omgivelse og teste nye utfordringer. Sett i lys av disse teoriene kan man argumentere for at omgivelsen i form av stimuli er det avgjørende for å utvikle ferdigheter (Sigmundsson, 2008).

Å tilrettelegge for godt utviklingsmiljø i barnehagen krever kunnskap om disse dimensjonene og hvordan de samvirker. Barnehagen som et miljø der enten barnas ferdighetsnivå er lavt og utfordringene er for store skaper usikkerhet hos barna. Både lavt ferdighetsnivå og utfordringsnivå skaper kjedsomhet og apati. Bare en balanse mellom miljøutfordringer og barnas ferdigheter gir barna anledning til å utforske og tilfredsstille sin nysgjerrighet.

Bruk av kunnskapene fra *arv og miljø* og *ferdighetsutvikling* forskningsområdene vil hjelpe barnehagepedagogene å bevege seg bort fra det dominerende synet på at evnerike barn ikke trenger tilrettelagt utviklingsmiljø i barnehagen og sørge for at læringen blir en positiv opplevelse.

2.7 Eksempler på vellykket tilrettelegging av utviklingsmiljøet i barnehage omkring det evnerike barnet

I Norge har vi ikke retningslinjer som definerer hvem disse barna er. Det finnes ikke heller differensiert program som passer barna på ulike nivå. Ved å samle informasjon som fins på dette området, kom jeg likevel til noen praktiske ideer. Her vil jeg presentere noen alternativer

som barnehagelærere kan tenke over, og velge etter behov, ut fra barnas individuelle evner, ferdigheter og preferanser.

Effektiv tilrettelegging baseres på anerkjennelse av barnets eksepsjonelle evner. I denne sammenhengen er det interessant å ta hensyn til vurderingsmetodene *Routines-based assessment (RBA)* og *Play-Based Assessment (PBA)*.

I denne delen av oppgaven vil jeg beskrive hvordan *routines-based assessment (RBA)* og *play-based assessment (PBL)* som spesielle tiltak kan brukes til å møte evnerike barns behov i tidlig barndom. RBA og PBL anbefales av National Association for Gifted Children Standards (NAGC, 2006) og Early Childhood Special Education, the Council for exceptional Children/Division of Early Childhood (Sandall, Hemmeter, Smith, McLean, 2005).

2.7.1 Routines-based assessment (RBA)

RBA baseres på analyse av rutiner eller daglige aktiviteter. RBA gir informasjon om barnas funksjoner, behov og læringsmuligheter i hverdagslige sammenhenger. I RBA blir familiemedlemmer og barnehagelærere intervjuet og bedt om å beskrive barnets fungering i hverdagslige rutiner i hjemmet, barnehagen og andre typer barnepass (Chamberlin, Buchanan, Vercimak, 2007). RBA beskriver barnets engasjement, selvstendighet og sosial kompetanse i løpet av daglige rutiner. Rutiner inkluderer på-/avkledning, måltider, aktiviteter i store og små grupper i barnehagen, lek hjemme og i barnehagen, og en rekke familieinteraksjoner og samfunnsaktiviteter (dvs., shopping, rekreasjon). Spesifikk informasjon om engasjement, selvstendighet, sosial kompetanse, eksepsjonelle evner og områder med behov for støtte, gir grunnlag for målsetting og planlegging av intervensjon og tilrettelegging. Denne prosessen er ideell for å vurdere barnets sterke sider (dvs. kreativitet, avanserte akademiske evner, sosial kompetanse), samt behov (dvs. struktur, utfordringer, sensorisk eller utviklingsintervensjon, positiv atferd-støtte). Dette er nyttig informasjon når man skal utforme individuell, utfordrende, støttende utvikling, opplæring, intervensjon og tilrettelegging av aktiviteter som kan iverksettes av alle voksne som barnet tilbringer tid med i løpet av dagen.

RBA gir informasjon om et barns fungering i hverdagens rutiner hjemme og i barnehagen, og fungerer som en helhetlig vurdering av barnets utviklingsnivå og nødvendig tilpasning av rutiner til barnets eksepsjonelle evner og behov (Chamberlin, et al., 2007).

2.7.2 Play – Based Assessment (PBA)

Barnelek anses som en refleksjon av kognitiv utvikling (Piaget, 1962). Gjennom lek får barn læring og utvikling i førskolealder (Vygotsky, 1978). Lek er assosiert med *ideational fluency*, *creativity*, *problem solving*, *representational ability*, og *higher order thinking* (Vygotsky, 1978). Lek skjer gjennom daglige rutiner og barnehageaktiviteter. PBA er spesielt viktig for å forstå barns muligheter, evner og behov innen alle utviklingsområder, som for eksempel språk, sensorisk funksjon, selvregulering, sosial kompetanse, samarbeidsvillighet, problemløsning, samt akademiske ferdigheter inkludert lesing og regning. Denne vurderingsformen kan brukes til å identifisere barns evner, talentområder, samt behov for støtte.

Evnerike barn leker ofte atypisk og kan ha problemer med å forholde seg til og bli i lek med jevnaldrende (Buchanan & Cooney, 2000). Disse barn har en tendens til å velge aktiviteter og tema som andre barn ikke er interessert i. Lek er barns første mulighet til å utvikle sosial kompetanse. PBA kan bistå i å støtte affektiv utvikling og sosial kompetanse i de første årene.

Informasjon fra RBA og PBA kan brukes i individuell planlegging og tilrettelegging av aktiviteter som utfordrer og støtter evnerike barn i lek og barnehageaktiviteter. På denne måten omfattes barns interesser, talenter og utviklingsnivå i hvert domene. Disse observasjonene hjelper barnehagepedagoger å utvikle meningsfull respons til barnas lek, velge riktige tverrfaglige temaer, og legge til rette for problemløsningsaktiviteter (Chamberlin, et. al., 2007).

2.7.3 Lek og praktiske oppgaver

Lek kan sies å være ett av de mest sentrale områdene i barnehagepedagogikk. Lek for evnerike barn er like verdifullt som for andre barna. Jo rikere leken er, jo større potensial har den for begrepsutvikling, kreativitet, utforskning og mestring. De voksnes forhold til evnerike barns lek står meget sentralt i organisering av mest effektivt utviklingsmiljø for de evnerike. *Evnerike barn oppsøker og trenger å delta i lekeaktiviteter som gir dem utfordringer.*

Praktiske oppgaver med aktiv deltakelse som krever konkret og abstrakt bearbeidelse for å løse problemer utfordrer barn intellektuelt. Det kan være: puslespill å legge, klosser å bygge med, baller å kaste og ta imot, perler å tre på en snur; å være med på husarbeid kan også være intellektuelt utfordrende: legge riktig antall skjeer på bordet, hente tre poteter i kjøleskapet, finne den andre av et par sko i skapet. Vi kan oppmuntre barna med mer sammensatte og avanserte utfordringer: slå et telefonnummer, knytte skolissene, finne en boks tomater spiskammeret. Men oppgavene må selvfølgelig være tilpasset barnas ferdighetsnivå – ikke for lett, og ikke helt utenfor rekkevidde. Lek og aktiviteter må justeres for å møte barnets interesser og kompetanse, for å la barnet velge og sette eget tempo (noen barn liker å gå videre til nye ting, mens andre liker å gå mer i dybden). Bruk av stillas teknikk som en bro til neste nivå, det vil si å sette opp utfordringer eller assistere barn å jobbe "on the edge" av deres nåværende kompetanse, aktiviserer høyere nivå av tenkning, mestring og problemløsningsferdigheter.

Barnehagen må være et sted for undring. Rom for matematikk, naturfag, manipulasjons, bibliotek, språk, dramatiske lek og kunst, hvor barn står fritt til å velge aktiviteter som utfordrer deres nysgjerrighet, er avgjørende. Alle barn har ulike måter å lære på, forskjellig læringstempo og ulike evner, og leken gir naturlig rom for dette. Lek støtter pedagogisk opplegg som rettet mot utvikling av barnas interesser og ferdigheter. Slik pedagogisk opplegg bør basere seg på barnas aktiv deltakelse og utforskende lek. Det trengs også en aktiv barnehagelærer som både får barna til å fortelle, forklare og argumentere for sin løsning.

Her skal jeg komme nærmere inn på noen prinsipper i utforming av lærings- og lekesituasjoner som innebærer relevante utfordringer for evnerike barn. De kan hjelpe til å unngå repeterende oppgaver, og handler ikke tilrettelegging og tilpasning bare for de evnerike men om det individuelle barnet.

En variasjon en viktig faktor i barnehagens didaktikk (Doverborg, Pramlig & Samuelsson, 2015). Når man arbeider med små barn, tenker mange at det der med å variere, det gjør vi jo hele tiden, dels for at små barn ikke kan konsentrere seg så lenge om gangen, men trenger variasjon, dels for at vi synes at samme innhold bør belyses på mange forskjellige måter. Men hvis man nå som barnehagelærer vil gi støtte til evnerike barn, krever det noe mer.

Arbeidsmåten i barnehagen har vært og er fremdeles temarettet. Barnehagelæreren planlegger og finner ut hvordan å utfordre barna. Pedagogen finner frem til sanger og bøker med tilknytning til temaet, planlegger kreative materiell som kan inspirere barna til å male og

tegne, finner kanskje frem nytt legomateriell for å inspirere til byggelek, og så videre. Dette er eksempel på variasjon i arbeidsmetoder som man naturligvis bør fortsette å bruke. Men evnerike barn har stor lærelyst. De har behov for å lære noe nytt, oppleve at de gjør framskritt og arbeider seg videre i mengden av tilgjengelig kunnskap. Variasjon gir disse barna muligheter til å lære nye ting på et høyere nivå, manipulerer abstrakte ideer og se sammenhenger innenfor det vanlige barnehagerommet.

I barnehagen Blåklockan (Doverborg, et al., 2015) arbeider man med båter som fremkomstmiddel. Barnehagelærerne vil at barna skal kunne skille mellom forskjellige slags båter og forstå hva de brukes til. Båttypene som de velger, er seilbåt, motorbåt, robåt, cruiseskip, lastebåt, oljetanker og taubåt. Først begynner de motorbåt og robåt, og barna får beskrive og fortelle hvordan de ser ut, og hva de kan og ikke kan brukes til. Så velges andre kontraster, som lastebåt og cruiseskip, og tilsvarende sammenligninger gjøres. Når barna har arbeidet med forskjellige kontraster, kan de finne en større variasjon av båter og snakke om og sammenligne dem. Da kan de ha utviklet en idé om hvorfor forskjellige båttyper ser ut på forskjellige måter, og hvordan de er relatert til funksjon som forskjellige typer fremkomstmiddel. Som vi ser i denne eksempelet bidra barnehagelæreren barna til å observere, manipulere abstrakte ideer, se sammenhenger, klassifisere, lage hypotese. Med andre ord det mest effektive for å jobbe med de evnerike i barnehagen er å skape fleksibilitet og mulighet for å være forsker innenfor det vanlige barnehagerommet.

Barnas aktiv deltakelse i skapende og utforskende lekeaktiviteter hjelper barna med å reflektere over erfaringene fra leken og deretter oppmuntrer dem til å bygge videre på sine tidligere erfaringer i omlek (Wassermann, 2001). Denne tilnæringsmetoden er tuftet på prinsippene til John Dewey, hans forståelse av praktiske erfaringer og refleksjon (Wassermann, 2001). Pedagogisk opplegg som baserer seg på barnas aktiv deltakelse får barna til å observere, sammenlikne og klassifisere data, lage en hypotese, planlegge undersøkelser, kort sagt, handle som en forsker.

Aktivitet, praktisk arbeid, undersøkelser og variasjon er selve kjernen i det pedagogiske arbeidet som er rettet mot utvikling av barnas ferdigheter. Naturfaglig arbeid sammen med barn er en unik måte å observere, eksperimentere, kontrollere variabler og undersøke.

Å utforske verden i det nære miljøet, observere detaljer og mangfold i naturen gir muligheter for dem som søker nye kunnskap og undring, har en økt lyst til å vite mer. Som voksne kan vi legge til rette for barns utforskning i naturen som tilpasser barnets faglige nivå og interesser,

dets læringskapasitet og måte å lære på. I naturen får barna se på likheter og forskjeller, sammenligne og kontrastere. De forsøker å forklare observasjoner, bruke kunnskap de har fra før.

Et annet eksempel er fra et tema om frø og frukt. Barna skal lære at frø og frukt har utrolig mange former, farger og størrelser; at mye mat faktisk er frø og frukt; at et mangfold av frø vil lede til et mangfold av planter. Før besøket i et naturområde nær barnehagen eksperimenterer barna inne med frø og frukt av ulike størrelser, former og farger for å lære seg hva som er frukt og hva som er frø: barna deler for eksempel et eple og demonstrerer. De prøver å finne ut om det er noen forskjell og/eller likheter på frø og frukt. Barna gjør noen observasjoner, og bestemmer deretter hvordan de kan klassifisere disse tingene. På den måten vil de observere mangfoldet. Observasjon av detaljer gjør barna ved hjelp av stereolupe (Se på ulike frø og frukter i stereolupe). Diskusjonen rundt en kurv fylt med emballasje av ulike produkter (som corn flakes, pepper, sjokolade, popcorn, brød, kaffe, hasselnøtter, sennep...) gir barna forståelse at frø er faktisk mat.

I skogen eller parken i det nære miljøet plukker barna frø/frukter som de finner på bakken og deretter finner frem til plantene frøene kommer fra. Barna eksperimenterer for å finne ut hvilke frukt med frø spres med vind/vann. Foreslår hypoteser og demonstrerer det (for eksempel en frukt med frø fra en spisslønn spres med vind) og argumenterer det. De leker *Hva har jeg på ryggen?* eller *Finn en ting som...* I leken bruker barna de frøene og fruktene som de har plukket selv. Pedagoger beskriver frø/frukt og barna prøver å gjette. Barna beskriver for de andre den tingen de holder. De andre skal prøve å gjette hva det er.

Det er viktig at det som foregår ute, også skal forlenges inn i barnehagen. Dette handler om å videreføre det barna har vært opptatt av ute. Inne setter barna noen av frøene som de har plukket i skogen i melkekartonger. Barna observerer og diskuterer hva det er som får frøene til å spire, om det ikke skjer noe – diskuterer hvorfor. De foreslår noen hypoteser som forklarer dette.

For å kunne variere og berike aktivitetene med frø og frukt kan det legges til nye frø (nøtter med skall – peanøtter, solsikkefrø, mandler, pekannøtter, tørkede bønner – limabønner, mungbønner, linser). Ved å bruke strategiene fra tidligere aktiviteter fra det samme temaet, prøver barna å finne ut så mye de kan om disse frøene, om de frøene likner på noen måte, og hvordan de er annerledes. Pedagoger kan legge til fersk frukt og grønnsaker (agurk, eple,

pære, kirsebær, paprika, snittebønner, squash, gresskar). Barna forsker å finne ut hvordan frøene kommer inn i grønnsakene og fruktene.

Nå er nye aktiviteter introduseres, og barna får lage blomster av kreppapir, smykker av frø, eller mosaikk med malte frø som limes på papir; lage fargestoff av grønnsaker, frukt og nøtter. På kjøkkenet lager barna mat med frukt, grønnsaker og nøtter. Under disse aktivitetene fortsetter pedagogen og barna snakke om frø og frukt.

2.7.4 Model Program for Precocious Children

I Norge har vi ikke et eget program for små evnerike barn. I denne sammenheng er det interessant å se nærmere på *a Model Program for Precocious Children: Hollingworth Preschool* som en eksempel av tilrettelegging for små evnerike barn i barnehagen. (Wright, Coulianos, 1991).

Hollingworth Preschool på Teachers College ved Columbia University ble etablert i september 1983 som et tilbud som skulle dekke spesielle pedagogiske behov blant barn som på grunn av sine uvanlige kognitive evner hadde behov for mer differensierte pedagogiske opplegg.

Målet til *Hollingworth Preschool* er ikke å akselerere utviklingen til barna eller presse dem gjennom skolepensum før de begynner på skolen. Barnehagen er opptatt med fem store mål:

- 1) å skape et varmt, omsorgsfullt, forståelsesfullt miljø som fremmer en følelse av trygghet, aksept og tilhørighet;
- 2) å gi barn med konseptuell kunnskap om verden rundt dem et grunnlag for videre forståelse;
- 3) å legge til rette for utvikling av kognitive ferdigheter som er nødvendig for at barna skal bli kritiske tenkere og problemløsere;
- 4) å fremme utviklingen av barnas ferdigheter i sosiale samspill;
- 5) å stimulere barnas fysiske utvikling og koordinering.

En blanding av barnevalgte og voksne styrende/designede aktiviteter styrer hele dagen. Denne kombinasjonen gir hvert enkelt barn mulighet til å utforske individuelle interesser mens det

blir presentert for et bredere spekter av ideer. Kombinasjonen av disse to elementene gir barna ny kunnskap gjennom integrering av barnas interesser i felles aktiviteter designet av voksne, samtidig som det er mulig å teste barnas ferdigheter gjennom leken.

Barnehagelærerne ved Hollingworth leder ikke barnas lek, og de velger eller styrer heller ikke barnas aktiviteter. De observerer barnas samspill og atferd, responderer på barnas handlinger, hjelper til med å løse konflikter, involverer seg i lek initiert av barna, tilpasser seg omgivelsene og sørger for nødvendig materiell.

Tverrfaglige tema er noe som jobbes med hele skoleåret. Valg av tema styres av hva som barna er spesielt opptatt. Når et tema er introdusert, skaper barnehagelærerne og barna aktiviteter som involverer et bredt spekter av fagområder. Ett eksempel på denne tilnærmingen er utforskningen av Antarktis. Dette temaet dukket opp fordi pedagogene la merke til at flere av barna hadde med seg bøker om Antarktis og lekepingviner i barnehagen. Et prosjekt som handlet om å skape gode omgivelser for eksotiske dyr, og som kulminerte med en utflukt til dyrehagen i Central Park, avdekket at mange av barna var svært opptatt av pingviner. Interessen økte ytterligere da de fant ut at et internasjonalt team hadde planer om å krysse pingvinenes hjemland (Antarktis) med hundesleder som eneste fremkomstmiddel. Dette elementet av eventyr, kombinert med dette enorme områdets magiske tiltrekningskraft, bestående av intet annet enn is og snø, samt den uimotståelige dragingen mot sju arter pingviner, gjorde Antarktis til en spennende oppdagelsesferd som bare måtte gjennomføre.

Dette prosjektet besto av en kombinasjon av voksenveiledede aktiviteter og aktiviteter utviklet av barna selv, som de var inne på tidligere. Barnehagelærerne trakk barna aktivt inn i vurderinger av utfordringene som det transantarktiske teamet måtte håndtere. Barna pakket for eksempel "hundesleder" av papp med forsyninger som de mente teamet måtte ha for å overleve. Det utspant seg liksom-eventyr hvor barna lekte sledehunder og prøvde ut om sledene var godt nok pakket. Barna fulgte oppdagelsesferden uke for uke på et digert kart over Antarktis som dekket en hel vegg på rommet.

Barna ble også introdusert for Antarktis' unike geografi og beboere. I en samtale hvor førskolebarna spekulerte over hvor lang tid det kunne ha tatt å akkumulere mer enn halvannen mil med is, fremsatte Jeremy hypotesen om at isen hadde "bygd seg opp siden dinosaurenes tid".

Noen av barna trekker spontant og selvstendig temaets komponenter lenger enn den etablerte

undervisningsplanen. Mark ble for eksempel veldig fascinert over medlemmene i ekspedisjonsteamet. Han undersøkte hvor de kom fra og markerte alle medlemmenes hjemland på verdenskartet. Drew tok ledelsen og fikk med seg noen av de andre barna på å lage et brettspill som de kalte "Kryssingen av Antarktis". Andre barn i barnehagen eksperimenterte med ulike måter å gjenskape de vanligste fargene i Antarktis på – den blå himmelen og den hvite isen. Barnas malerier på lerret, klinkekulemalerier og collager forvandlet barnehagen til en eventyrverden av snø og is.

Pingviner var selvfølgelig et favoritttema. Barnehagelærerne hadde laget en konkurranse som de kalte «Hva heter pingvinen», hvor man ble introdusert for de sju pingvinartene med sine særtrekk. Et lottospill med samme navn var en av favorittaktivitetene.

Etter hvert som barna ble bedre kjent med kontinentet og fulgte teamets ferd, kunne de med stor innlevelse diskutere temaene som det transantarktiske ekspedisjonsteamet ønsket å rette verdens oppmerksomhet mot. Bør Antarktis åpnes for utvikling og eventuelt utvinning, eller bør kontinentet fortsatt være nøytralt territorium hvor forskere fra mange land kan jobbe side om side?

Etter at et tema er ferdig undersøkt, virker det fortsatt inn på barnas lek, samtaler og bevissthet. Dette kom tydeligst frem flere måneder etter at Antarktis-prosjektet var avrundet. Aaron kommenterte et fotografi i *Columbia Magazine* hvor det var oppgitt feil navn på pingvinarten i bildeteksten. Barna skrev et brev til redaktøren hvor de gjorde oppmerksom på feilen. Redaktøren sendte dem et vennlig svar hvor han inviterte barna til redaksjonen og ba dem ta med et bilde av riktig pingvinart. Feilen ble korrigert i et senere nummer, og barna fikk æren for å ha avdekket feilen. Denne læringserfaringen overbeviste barna om at de var dugelige problemløsere som i høyeste grad kunne skape endring!

Hollingworth Preschools oppdrag er å finne den optimale balansen mellom behovene blant de barna som går der, og et responset barnehageprogram. Når denne balansen er funnet, vil hvert enkelt barn vokse ikke bare intellektuelt, emosjonelt, sosialt og fysisk, men også utvikle en kjærlighet til selve det å lære og positive holdninger til skolen. Kanskje Josh (fire år og tre måneder) satte best ord på et da han spontant sammenliknet Hollingworth med den forrige skolen han gikk på. "På den forrige skolen jeg gikk på", sa Josh, "sang og lekte vi. Men på Hollingworth synger vi sanger, leker, lærer nye ting, og tenker!" Denne "sangen, leken, tenkningen og læringen" er ballast for livet fra barnas barnehage.

Barnehagens målsetting er å gi næring til alle sider ved barnet. Det betyr ikke at de er "akademisk drivhus". Målet er ikke å skape "superbabyer". Det er snarere slik at en utviklingsmessig riktig, barnesentrert undervisningsplan er utformet med tanke på å bygge opp under hvert enkelt barns unike potensial. Lærerstaben er ikke bundet av oppleste og vedtatte sannheter. De er snarere dyktige til å observere og respondere hensiktsmessig på det de ser. Oppgaven med å utdanne barna som er betrodd til Hollingworth Preschool, er en utfordrende oppgave som tas svært seriøst og møtes med stor entusiasme.

3 Metodedel

3.1 Metodologi og metode

Målet med denne undersøkelsen er å få innsikt i og beskrive hvordan barnehagestyrere oppfatter barnehagens rolle overfor evnerike små barn som i sin tur vil bidra til å forbedre praksis når det gjelder refleksjon og kreativ tenkning rundt barn med spesielle evner i barnehagen. Jeg har valgt å bruke en kvalitativ metode slik at jeg får styrernes subjektive oppfattelser og opplevelser de får i dette arbeidet. Jeg søker å forstå informantenes virkelighet slik informantene selv oppfatter den. Dette er et grunnleggende utgangspunkt i fenomenologien. Derfor har jeg valgt å bruke en hermeneutisk fremgangsmåte og en fenomenologisk tilnærming.

3.1.1 Fenomenologi som metodologisk tilnærming

Thagaard (2003) understreker at en fenomenologisk tilnærming søker forståelse av en dypere mening i informantens opplevelser, og informantens erfaring fra omverdenen er sentral. Kvale og Brinkmann (2009) trekker frem bevissthet, opplevelse og menneskets livsverden som det sentrale i et fenomenologisk perspektiv. De beskriver menneskets livsverden som dets egen opplevelse av livet og sin verden. Creswell (2007) beskriver den grunnleggende hensikten i fenomenologisk tilnærming som å samle individuelle erfaringer med et fenomen til en mer universell essens eller grunnleggende kjennetegn ved fenomenet. Inspirert av Creswell analyserer jeg dataene med en fenomenologisk tilnærming og fremhever betydningsfulle utsagn om hvordan informantene opplevde fenomenet. Deretter samler jeg utsagnene, lager en beskrivelse av informantenes opplevelser og ut fra dette presenterer informantenes felles opplevelser i en beskrivelse av fenomenets essens.

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk betyr fortolkningslære og er sentral i fortolkende forskning og bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås når den settes i sammenheng med helhet, og motsatt helheten kan bare forstås ut fra delene (Alvesson, Skoldberg, 2008). Jeg tar utgangspunkt i informantens eget synspunkt og forståelse av fenomenet når jeg fortolker deres mening og

søker å finne sammenhenger. Intervjuene vil kanskje kunne si noe allment om hvordan styrere tenker om evnerikdom i barndom og praktisk arbeid med slike barn. Dette vil jeg forsøke å sette inn i en større sammenheng og vil derfor ha den hermeneutiske spiral som bakgrunn for analysen. Her veksler man mellom informasjonsinnhenting, tolkning og generalisering. Tanken er at ny innsikt (del) plasseres inn i nye helheter, som igjen gir ny forståelse eller bekrefter eksisterende oppfatning. Alle former for forståelse henger sammen med den kontekst eller situasjon de skal forstås i. Delene forstås og tolkes ut fra helheten, og helheten forstås ut fra delene, som en sirkel eller spiral med et gjensidig utvekslingsforhold mellom deler og helhet. Slik forandres og utvides vår oppfatning og forståelse (Wormnæs, 1989). For meg som forsker er det viktig at jeg i svarene kan finne ord som har en betydning, og som kan brukes for å oppnå forståelse av det andre menneskelige perspektivet. Fortolkningen består av det jeg tolker og min egen forståelse; det jeg skal fortolke og konteksten det fortolkes i.

3.2 Forskningsintervju som datainnsamlingsmetode

For å få mulighet til å gå i dybden om hva temaet «arbeidet med små evnerike barn» betyr for den enkelte informant, har jeg valgt å bruke forskningsintervjuet som innsamlingsmetode. Bakgrunnen for valget av denne metoden var at jeg var interessert i å få kjennskap til informantenes subjektive opplevelsene av arbeidet med de små evnerike, samtidig som det blir en nærhet mellom forsker og forsøkspersonene (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011).

3.2.1 Utvalg

Informantene ble valgt på bakgrunn av sin stilling som styrer i barnehage. Jeg stilte også andre krav relatert til arbeidserfaring i styrerrollen og utdanning. Informantene måtte ha minst ett års erfaring som styrer i tillegg til førskolelærerutdanning. Dermed er informantene i denne studien strategisk valgt, det vil si at de har bestemte egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013).

Mitt valg var personer som hadde hatt stilling som barnegagestyrer. Dette skulle si at de hadde mest sannsynlig en erfaring med barn med ulike funksjons nivå. Jeg sendte en forespørsel til 6 styrere i ulike kommuner med epost. Antallet har jeg valgt for å håndtere de

innsamlede dataene på en forsvarlig måte. Fire personer var villige til å bli intervjuet, men to av dem trakk seg senere av ulike grunner. Denne undersøkelsen endte dermed opp med et utvalgt på to informanter. De ble kontaktet og intervjuet høsten 2014.

3.2.2 Intervjuguide

Som datainnsamlingsstrategi har jeg valgt å bruke et halvstrukturert intervju. Denne typen intervju kan best beskrives som en samtale mellom forskeren og en respondent, der gangen i samtalen er styrt av forskeren. Bruk av den halvstrukturerte intervjuet krevde en intervjuguide. Jeg laget en felles intervjuguide som jeg brukte i begge intervjuene (se Vedlegg 1). Min intervjuguide inneholder temaer med en detaljert rekkefølge av godt formulerte spørsmål. Med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålet og for å systematisere intervjuguiden delte jeg spørsmålene inn i fem ulike områder. Maxwell (2005) kaller denne typen kategorisering for organisatoriske. Denne typen kategorisering er nyttig for at vesentlige aspekter ikke skal bli glemt, og den ga meg oversikt over materialet. For at spørsmålene skulle bidra til både å produsere kunnskap om intervjuemnet og å skape en god intervjusituasjon (Kvale & Brinkman, 2009) tok jeg hensyn til både tematisk og dynamisk dimensjonene av de spørsmålene da jeg laget intervjuguiden. I utarbeidelsen av intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i Kvaless (2009) ulike typer intervju spørsmål. Både åpne og lukkede spørsmålene ble brukt. Bruk av to typer introduksjonsspørsmål i mine intervjuer ga meg kontekstuell informasjon om styrerens erfaring i å møte evnerike barn i barnehagen.

3.2.3 Pilotering

Intervjuguiden ble prøvd ut i et testintervju før jeg gikk i gang med å intervju selve respondentene. Testintervjuet avdekket problemer og uklarheter i intervjuguiden og ga meg verdifull trening i selve intervjusituasjonen. I dette intervjuet fikk jeg mulighet til å prøve ut spørsmålene. I samtalen etter intervjuet fikk jeg innspill på hvordan spørsmålene ble opplevd. Det gav meg mulighet for å endre på de spørsmålene som fungerte dårlig for å innhente den informasjonen jeg ønsket. Dette førte til at noen spørsmål ble omformulert.

3.2.4 Gjennomføring av intervjuene

Begge intervjuene ble foretatt i et barnehagestyrerrom ved hver sin barnehage. Intervjuene ble tatt opp på bånd og det ene intervjuet varte i en time og femten minutt, den andre i en time. I forkant av intervjuet presenterte jeg kort meg selv og hva som var mitt formål ved å gjennomføre intervjuet. På slutten av intervjuene åpnet jeg opp for at styrerne kunne fortelle om aspekter ved barnehagen og praksisen som jeg ikke hadde kommet inn på i mine spørsmål men som de anså som vesentlige og relevante. Intervjuene ble avrundet ved at jeg oppsummerte hovedpunkter fra samtalen.

3.2.5 Transkribering

For at et intervju skal kunne jeg bruke i en analyse, transkriberte jeg samtalen fra muntlig til skriftlig form. I transkripsjonen benyttet jeg intervjuguiden som grunnlagsdokument og skrev inn respondentenes svar under de ulike temaene i guiden. Jeg valgte å skrive inn mesteparten av respondentenes uttalelser, men «hm-er» som ofte forekommer i en muntlig samtale, ble ikke nedskrevet. Intervjuene ble transkribert og kommentert av informantene. Jeg leste gjennom hvert av de transkriberte intervjuene flere ganger, og skrev ned de umiddelbare inntrykkene jeg satt igjen med etter gjennomlesningen. Jeg fikk nå to tekster som oppsummerte mitt helhetsinntrykk av det enkelte intervju. På bakgrunn av disse to oppsummeringene, skrev jeg en tekst som sammenfattet intervjuene. Dette dokumentet dannet utgangspunktet for den neste fasen.

3.2.6 Validitet

I analysen handler validiteten om hvorvidt spørsmålene som stilles, er gyldige, og hvorvidt tolkningene er logiske (Kvale, 1997). Som forsker spør jeg meg om den informasjonen som jeg har anvendt for å komme frem til konklusjonene, faktisk samsvarer med forskningsspørsmålene jeg har stilt. Mine data er som nevnt basert på styrerintervjuer. Når det gjelder validiteten, er det liten grunn til å tvile på gyldigheten i det informantene sier.

Når det gjelder en ytre validiteten har studien en begrenset overførbarhet til andre deltakere da

jeg intervjuete kun to personer. Samtidig kan de temaene som var aktuelle i disse intervjuene kan bidra med nyttig og interessant informasjon når det gjelder små evnerike barn.

3.2.7 Etiske hensyn

For meg som forsker innebærer etiske hensyn til informantene å skape trygge relasjoner mellom meg og deltakerne. Deltakerne var informert på forhånd om hensikten med prosjektet og dets formål, og deres deltakelse i prosjektet. De fikk informasjon om konfidensialitet og mulighet til å trekke seg. Gjennom arbeidet med intervjuene har jeg vært bevisst på å beskytte informantene mot skade og belastninger. For å etablere et godt tillitsforhold snakket jeg og informantene litt om temaet generelt før jeg startet selve intervjuet. Grunnet at jeg hadde valgt å anonymisere både informantene og deres arbeidsplasser ble det bestemt at prosjektet ikke skulle meldes til NSD.

4 Resultater og drøfting

4.1 Resultatene

Begge informantene har nevnt rammeplanen flere ganger. Jeg fikk inntrykk av at informantene forstår og tolker målsetningene nevnt i rammeplanen ulikt. Informant 1 mener at rammeplanen gir barnehagen mulighet til å gjennomføre spesielle tiltak for å videreutvikle avanserte evner hos barn.

Ut ifra rammeplanen har du egentlig lov til alt. For oss er sånn at barnehagen gjør alt for å forberede barna til skolen. Jeg tenker at barnehageloven og spesielt rammeplanen ofte mistolkes. Når vi leser det faste konseptet, så er det sånn at etter rammeplanen skal du alltid passe på at barnet utvikler seg. Så du har også plikt til å utvikle dem som har gode ferdigheter.

Informant 2 oppfatter rammeplanen slik:

Mandatet til barnehagen er jo å gi alle barn omsorg, lek og læring, og da jobber vi hele tiden ut ifra hvert enkelt barn. ...vi lærer mye før lesing, men vi jobber med det som mandat...men noen barn kommer lenger, og da...mandatet til barnehagen, det som står i rammeplanen – fagområder...jeg tenker målsetting, så lenge vi er innenfor og klarer å ivareta det som står i rammeplanen, så tenker jeg at vi ikke kan gå ut over det og gi barn som er begavet i musikk for eksempel, så vil jeg som foreldre engasjere barnet sitt i musikkskole.

Begge informantene presiserer at det ikke er enkelt å identifisere eller erkjenne begavelse i tidlig barndom. Fra informantenes utsagn forstår jeg at begavelse i førskolealder oppfattes som barns tidlige leseferdigheter, leselyst, avanserte interesse i tall og høy IQ.

Videre viser resultatene fra intervjuene at det ikke er samsvar mellom foreldrenes og informantenes syn på at et barn er begavet. Informant 1 sier:

Det er ofte sånn at vi ser et annet barn enn foreldrene hjemme. Hvis foreldrene kommer til meg og sier mitt barn er kjempebegavet og jeg vil gjerne at barnet begynner på skolen ett år før. Da sier vi til foreldrene Ok, vi hører hva du sier, og anbefaler til foreldrene å ta en begavelsetest.

Informant 2 forteller:

Så lenge jeg har jobbet, hadde vi en som ønsket tidlig skolestart. Og det var vurdert av PPT at det ikke var behov for det. Det var foreldrene som ønsket tidlig skolestart for barnet sitt

Så hvis foreldrene ser mer enn vi gjør, så skal de la barnet testes, konkluderer informant 1.

Informantene synes at det er nødvendig å teste barnas evner og ferdigheter ved hjelp av psykologiske tester når foreldrene mener at deres barn har en begavelse. Derfor henvises foreldrene og barnet til psykolog for å kunne fastslå om barnet er begavet.

Resultatene viser at forskjellige typer tilrettelegging brukes aktivt i barnehagene. Barna i begge barnehagene er fordelt i ulike aldersgrupper. I begge barnehagene finnes førskolegrupper som er et tilrettelagt tilbud med et spesielt opplegg for 5-åringene.

Informant 1 forteller at det ikke gjennomføres spesielle tiltak for evnerike barn i hennes barnehage. Det eneste aktuelle tiltak for barn med avanserte evner som er under 5 år, er plassering av disse i førskolegruppen. Da kreves det at barnet har en IQ på 140 eller mer.

Tilrettelegging av lekeaktiviteter gjøres ved at barn som er tidlig ute med rollelek, plasseres sammen med eldre barn. *Informant 2* forteller følgende:

Vi kan jo se at noen barn leker tidligere sammen med andre, rollelek tidligere, de kan settes i gruppen med barn som er eldre. Sånn kan de også videreutvikle seg i forhold til lek.

Informant 1 forteller at når det gjelder læringsfremmende aktiviteter, de er en gang i uken har en samlingsstund hvor barna får bruke spesielt utstyr for å gjennomføre oppgaver i biologi, kjemi og fysikk. I disse samlingsstundene er det mulig etter informantens mening å tilrettelegge oppgavene for barn som har forskjellig kunnskapsnivå og ulike interesser. *Barn kan samtale med andre om de oppgavene de opplever i samlingsstundene, sier informant 1.* Slike samtaler oppfattes av denne informanten som tilrettelegging for barn med avanserte evner.

Begge barnehagene er ofte på tur i naturen. En av barnehagene besøker ofte museum, bibliotek og litteraturhuset. Minst en gang i året besøker barna fra denne barnehagen vitenskapsmuseum og teknisk museum. Informant 1 hevder at disse aktivitetene kan anses som tilrettelegging for evnerike barn. Samtidig forstår jeg ut fra det denne informanten forteller, at disse turene ikke blir gjennomført som et spesielt opplegg for barn med avanserte evner. Informanten 2 forteller at hvis barnet kommer med avanserte spørsmål, vil voksne svare, men *de tilrettelegger ikke aktiviteter slik at evnerike barn får enda mer stimulering.*

Begge informantene anser at det ikke er nødvendig å praktisere et spesielt opplegg for individuelt eller gruppearbeid med barn som viser avanserte interesser og ferdigheter. De mener at alle barn skal få like mye oppmerksomhet. Begge informantene hevder at det ikke er aktuelt eller hensiktsmessig å tilby spesielle tiltak for evnerike barn i barnehagen så lenge skolen ikke praktiserer et spesielt opplegg for evnerike elever. Derfor synes de at det ikke er lurt å la barnet lære seg å lese og skrive i førskolealder. *Informant 2* sier:

Hvis du har et spesielt opplegg for evnerike barn i barnehagen, men skolen ikke følger etter, og hvis du lar barnet lære seg å lese og skrive i førskolealder, hva skal barnet gjøre da på skolen? Bare kjede seg? Da må barnehagen og skolen starte parallelt.

Dessuten hevder *informant 1* at spesielle tiltak for evnerike barn ikke er påkrevd ifølge mandatet til barnehagen. Begge informantene mener at hovedårsaken til at barnehagene ikke tilbyr spesielle tiltak for evnerike barn, er at det er foreldrenes sitt ansvar å videreutvikle barnas avanserte evner og ferdigheter.

Informant 2 hevder at tilrettelegging i form av spontane oppgaver ”der og da” når barnet viser interesser for det, er det mest aktuelle tiltak:

Barn som begynner å lese tidlig, kan få i oppgave å lese sangkoret vi skal synge. Når vi skal i garderoben, får barnet lese navnet til sangen.

For eksempel hvis aktiviteten er tegning, og vi ser at barnet begynner å skrive navnet sitt, da gir vi utfordringer til henne på det hun holder på: Kan du skrive navnet ditt? Hva heter pappa (mamma)?

Begge informantene mener at det viktigste barnehagen kan gjøre for evnerike barn, er å legge til rette for utvikling av sosiale ferdigheter. De hevder at sosiale ferdigheter spiller en avgjørende rolle i barnets liv, uansett hvor flink barnet er på andre områder. Informantene understreker også at evnerike barn som regel sliter med sosiale ferdigheter. Dette fører til at de ikke får leke med de andre barna, og på den måten ekskluderes de fra barnegruppen. *Informant 1* sier:

Det som vi legger mye vekt på er sosiale ferdigheter, hvordan barn er sammen med andre. Det synes at det aller viktigste i barnehagen er de sosiale ferdigheter, hvor man forstår seg selv i møte med andre.

Ingen barn er like, og vi jobber ut ifra at alle barn er ulike, individuelle. Vi skal møte barn der hvor de er. Vi skal støtte alle barn i deres utvikling om det gjelder sosiale ferdigheter, eller om det gjelder begreper, matematikk, så skal vi på en måte støtte hvert enkelt barn.

Barnehagene prioriterer ifølge informantene å legge til rette for utvikling av sosiale ferdigheter. Dette hevdes som det viktigste barnehagen kan gjøre for evnerike barn.

Jeg sitter med et inntrykk av at begge informantene hadde klare oppfatninger av mulige utfordringer knyttet til det å arbeide med evnerike barn. *Informant 1* sier følgende:

Hvordan skal vi møte dette barnet? Jeg synes det er vanskelig. Noen knekker lesekoden i barnehagen og begynner å lese før de begynner på skolen. Da sier vi at vi ikke sitter og øver for å lære å lese her. Det gjør vi ikke, fordi det ikke er mandatet til barnehagen.

Begge informantene erkjenner at det er utfordrende å ha barn med avanserte ferdigheter i barnegruppen. Varierende utviklingsnivå som kan presenteres med avanserte leseferdigheter hos ett barn og lavt nivå i å beherske norsk av et flerspråklig barn kan skaffe utfordringer når det gjelder å aktivisere dem som krever et enda mer utviklingsstimulerende miljø.

Når det gjelder kartlegging, har informantene ulikt syn på dette. Informant 1 påstår at kartlegginger viser at barna har de samme problemene hvert år. Derfor setter informanten spørsmåltegn ved om det er behov å praktisere kartleggingen i den form som kreves nå. Informanten sier følgende:

Svake barn sliter med det samme, sterke barn sliter også på noen områder. Så konklusjonen er at vi egentlig ikke trenger å kartlegge barna lenger. Fordi problemene er de samme hvert år. Så konklusjonen er at vi må gjøre alt med hele gruppen slik at alle kan få repetere.

Informant 2 mener tvert imot at det er nødvendig å kartlegge utviklingen hos barn. Barnehagen bruker *Alle med* som kartleggingsverktøy. Kartlegginger gjennomføres ifølge informanten først og fremst fordi barnehageloven gir barnehagene plikt til å tilby språkkartlegging til alle barn.

4.2 Drøfting

I denne undersøkelsen ønsket jeg å finne ut hvordan styrerne oppfatter barnehagens rolle overfor evnerike små barn, og hvordan tilrettelegging av utviklingsmiljøet foregår omkring det evnerike barnet?

4.2.1 Hvordan oppfatter styrerne barnehagens rolle over små evnerike barn

Informantene synes at rollen av barnehagen er å ta vare på barna og legge til rette for sosiale ferdigheter. En mulig forklaring på at informantene har en slik forklaring på sin forståelse er mangel på kunnskap om evnerike barn og deres behov i tidlige alder.

En annen mulige forklaringen på hvordan barnehagestyrerne oppfatter barnehagen sin rollen over evnerike barn er deres bestemte forståelse av rammeplanen. *Informant 1* synes at rammeplanen forutsetter barnas forberedelse til skolen. På den måten får evnerike barn utvikle sine evner, etter informantenes mening. *Informant 2* sier at ut ifra barnehagens formål er det ikke barnehagens rolle å utvikle evnerike barn, men at det er foreldre som bør engasjere barnet sitt i musikk skole, for eksempel. Jeg er uenig med en slik oppfatning av barnehage sin rolle over evnerike barn. Jeg synes at rammeplanen inneholder prinsippene som gir barnehagen plikt og mulighet til å tilrettelegge miljøet for evnerike barn. Hva legger jeg til grunn for dette?

Barnehagene som pedagogisk virksomhet reguleres av Lov om barnehage av 17. juni 2005. I tillegg finnes det en rammeplan for barnehage som gir retningslinjer for både innholdet i og oppgaver i barnehagen. Omsorg, oppdragelse og læring i barnehagen er de sentrale begrepene i arbeid med barn i barnehage. I tillegg finnes det fagområder som ses i sammenheng med skolens læreplan. Fagområdene det skal jobbes med i barnehagen, er i stor grad de samme som barna vil møte som fag i skolen.

I rammeplanen står at barnehagen skal sikre barn under opplæringspliktig alder et oppvekstmiljø som både gir utfordringer som er tilpasset barnets alder og funksjonsnivå og trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger (KD, 2011). Hvordan kan man forklare prinsippet om å sikre et oppvekstmiljø tilpasset barnets *funksjonsnivå*?

Vårt funksjonsnivå gjør at vi fungerer forskjellig på ulike nivå i utviklingen: fysisk, sosialt, følelsesmessig, kognitivt og språklig. Funksjonsnivået sier noe om hva vi kan, hvordan vi klarer å utføre ulike oppgaver, hva vi er interesserte i og hvordan vi best motiveres. Funksjonsnivået er noe som er alderstypisk, selv om det kan være store variasjoner innenfor et nivå. Men selv om ingen barn er like, så er det noen barn som skiller seg ut fra mengden fordi deres medfødte evner gjør dem annerledes enn ”vanlige barn” fra tidlig alder. Noen ligger langt foran alderstypisk utvikling på noen områder. De kan være mentalt skarpere enn gjennomsnittet, spesielt begavet i matematikk eller språk, eller talentfulle i kunst eller musikk. Men samtidig greier de ikke å fungere for eksempel sosialt på sitt aldersnivå.

Etter min mening, det er ingen tvil om at påstanden fra rammeplanen om at ”barnehagen skal sikre barn ... et oppvekstmiljø som ... gir utfordringer som er tilpasset barnets alder og *funksjonsnivå*...” også gjelder barn med et funksjonsnivå som er høyere enn gjennomsnittet.

Prinsippet om barns rett til medvirkning er slått fast i barnehagelovens formålsbestemmelse og utdypet i barnehageloven § 3 (KD, 2005). I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011) sies det at medvirkning handler om det enkelte barns mulighet til å gi uttrykk for meninger, mulighet for selvbestemmelse, for å kunne se seg selv i et felleskap, til å få tid og rom til undring og refleksjon og til å bli møtt med anerkjennelse og respekt.

Barns rett til medvirkning vil føre til at de voksne på en bevisst måte ser det enkelte barnet og dets interesser, og prøver å få tak i hva barnet mener (Kristoffersen, 1996). Medvirkning dreier seg også om at voksne ser hvilke aktiviteter som tjener barnas interesser og kan være meningsfylte for dem. Men de voksne er også ansvarlige for å inspirere og utfordre barna til nye aktiviteter, slik at de får nye erfaringer og utfordringer. Barna må få tilbud om aktiviteter de selv ikke etterspør, slik at de kan lære noe nytt og få nye utfordringer. Jeg mener at barn ikke kan forventes å ta ansvar for å organisere aktiviteter som skal utvikle deres avanserte ferdigheter. Det er barnehagepersonalets ansvar å tolke barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter, og deres behov for ulike typer lek og aktiviteter.

I rammeplanen står det at de voksne må sørge for at alle barna får mulighet til lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter i trygge og samtidig utfordrende omgivelser (KD, 2011). Dette tolker jeg slik at det fysiske miljøet inne og ute skal kunne forandres avhengig av barnets interesser og ferdigheter, avhengig av hvilke barn som er der. Medvirkning tolker jeg her som mulighet for barnet å influere på hvilket lekemateriell og utstyr som skal

finnes på rommet, hvordan rommet skal brukes og hvordan leker og annet utstyr er gjort tilgjengelig.

På bakgrunn av dette tør jeg påstå at barnehageloven (2005) og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011) gir barnehagene plikt og muligheter til å legge til rette for et spesielt pedagogisk tilbud til hvert enkelt barn, dvs. også evnerike barn. Samtidig viser undersøkelsen at små evnerike barn ikke tilhører den spesielle gruppe som etter informantenes mening har rettigheter for individuell tilpasset opplæring. Informantene peker på at alle barn må behandles individuelt, men de viser ikke forståelse for hvordan disse barna kan identifiseres og hva de skal gjøre med dem.

Etter min mening skal barnehagen ikke bare kunne tilrettelegge et spesielt tilbud til evnerike barn, men også være med på å identifisere mulig begavelse i tidlig alder.

Min undersøkelsen viser at informantene forholder seg til den identifiseringen av begavelse i tidlig alder, som er mest orientert mot bare ett aspekt av begavelse, nemlig IQ. Men IQ er ikke det eneste som spiller en rolle ved identifisering av begavelse i førskolealder. Abstrakt tenkning og stor allmennkunnskap, kreativitet og evne til å konsentrere seg over lang tid er typiske tegn på mulig begavelse i tidlig alder. Små evnerike barn kan ha oppmerksomhet mot mange fenomener og et høyt aktivitetsnivå. De har ekstrem nysgjerrighet og god hukommelse. Winner (1996) hevder at begavelse og IQ ikke er det samme, og at en person kan være begavet på ett område uten å ha høy IQ. Derfor krever identifisering av begavelse hos barn i førskolealderen alternative prosedyrer ofte i kombinasjon med testing gjennom andre metoder, som samtaler med foreldrene og pedagoger som har arbeidet med barnet tidligere, evaluering av produkter av barnets aktiviteter i barnehagen og hjemme (som kan omfatte kunstneriske og kreative prestasjoner så vel som faglige oppgaver) samt observasjon av barnet i ulike aktiviteter og samtaler om disse. Observasjoner gjennomført av foreldre og pedagoger, analysering av porteføljer av barnets aktiviteter er viktigst for å identifisere barnets begavelse i tidlig alder (Chamberlin, et al., 2007).

Resultatene fra min studie viser også at det eksisterer ulike praksiser for identifisering av begavelse i tidlig alder hos foreldre og barnehagelærere. Informantene sier at de ofte ser et annet barn enn foreldrene hjemme. Studiene (Jacobs, 1971, Robinson 1993) viser at foreldre er mer vellykket enn barnehagelærere i å identifisere begavelse i de første årene. Dette gjelder spesielt, som Robinson (1993) påpeker, på områder som utvikling av tale og motorikk samt lese- og skriveferdigheter, hvor det er helt klare milepæler og råder sterke normative

forventninger i samfunnet.

4.2.2 Hvordan foregår tilrettelegging av utviklingsmiljøet i barnehagen omkring det evnerike barnet

Å tilrettelegge for utvikling av små evnerike barn på et generelt grunnlag gjennom kombinasjon av lek-og-lær i barnehagen er noe som nevnes av begge informantene. Informant 1 sier at barna er mye på tur i naturen, på museum og bibliotek. Som regel arrangeres disse aktivitetene for alle barna. For at barn med avanserte evner skal komme til syne i disse aktivitetene, bør voksne planlegge og forberede aktivitetene med hensyn på verdifull erfaring for barn med eksepsjonelle ferdigheter og de andre i barnegruppen. Både planlegging og forberedelse krever tid og innsats fra barnehagelærerne, men det er spesielt viktig fordi planlegging og forberedelse gjør at de voksne på forhånd må tenke på mål tilpasset barnas ferdigheter og interesser. Forberedelse gjør at de voksne må utarbeide en målrettet strategi for å hjelpe barna til å utforske en mye større verden (i naturen, eller på museum) og være produktive. De beste aktivitetene er de som er tilpasset barnas ferdighetsnivå, gir muligheter for barna å fremme og opprettholde interesser, motivasjon og produktivitet, og engasjerer barna i situasjoner som er relevante og stimulerende for deres læring.

Når det gjelder tilrettelegging av aktiviteter og spesielle tiltak for slike barn i barnehagen sier informantene at det ikke er behov for spesiell tilrettelegging. Til tross for utfordringene som oppstår når man skal behandle barn med forskjellig utviklingsnivå likt, viser informantene ikke forståelse for at tilrettelegging for evnerike barn vil kun redusere utfordringene og gi like muligheter til både de evnerike og de andre. De påstår at fordeling av barna i grupper etter alder er et tilrettelagt tilbud som rettet mot barnas individuelle utvikling. Dette, etter min mening ikke er fullstendig og tilstrekkelig tilrettelegging for evnerike barn.

Hvordan skal evnerike barn bli sett og ivaretatt i barnehagen? Det må tas hensyn til at evnerike barn ikke bare lærer raskere, de lærer og tenker annerledes enn andre barn. Slike barn lærer med lite hjelp fra voksne. Men de har et sterkt behov for tilrettelegging i form av tilgang til

spesielle bøker og utstyr for å utvikle sine interesser. De har behov for et miljø som de kan manipulere for å gjøre det mer stimulerende. De gjør dette ved å lese stadig vanskeligere bøker, ta leker fra hverandre for å se på hvordan ting som gyret for eksempel fungerer. De liker spill der man mentalt må rotere bilder, spille puslespill som er litt vanskelig. De liker å spille sjakk, ”leke” med bokstaver og tall.

Medvirkning består i at de voksne lærer seg å tolke de evnerike barnas mange interesser og tilbyr aktiviteter som barna gir uttrykk for at de liker. Det kan være alt fra Lego til astronomi, dinosaurer, dataprogrammering, verdens geografi, oljeproduksjon og elektrisitet. De stiller samtidig masse spørsmål om informasjonen de får, og er kritisk til denne. Derfor er det så viktig at de voksne bryr seg om hva barna ønsker å vite mer om, og studerer temaene for å tilegne seg eller oppdatere kunnskap som er tilpasset barnas avanserte kognitive nivå, og som kan bidra til at deres interesse blir møtt på en stimulerende måte.

I tilfeller når foreldre og pedagoger har slått fast at barnet er evnerikt, må de vurdere hvordan de skal respondere på de spesielle utfordringene barnet har. Samtidig bør tiltakene ikke overstige nivået av barnets kognitive utvikling. Evnerike barn trenger mulighet til å strebe etter nye ideer for å eksperimentere med dem på ulike måter, og oppfinne teorier de kan teste innenfor de tilrettelagte aktivitetene.

Barn med stort potensial kan ta inn mye informasjon, men de trenger hjelp til å vite hva de skal gjøre med alt som de har lagret i hodet. Den hjelpen kan gis ved at barn engasjeres i aktiviteter utenfor barnehagen, i et lokalsamfunn. Lokalsamfunnet kan bidra med en rekke alternativer for å fylle barnas liv med verdifull erfaring, undring og nysgjerrighet. *Museer, biblioteker, utstillinger og natur* i lokalsamfunnet tilbyr aktiviteter som kan være av interesse for små evnerike barn.

Vernon (2014) refererer til Termans studie som peker på det brede utvalget og allsidigheten i evnerike barns interesser. Lesing er de mest vanlige, men ikke de eneste. Konstruksjonsaktiviteter er populære og involverer konsentrert tenkning om hvordan man kan oppnå ønsket objekt eller modell. Slike aktiviteter gir mestringsfølelse og kan bidra til forbedring av selvbildet. Det er viktig å sikre at barn har stimuleringsleker og -materialer. En 2-åring som foretrekker å leke med leker beregnet på 6-åringer bør for eksempel få leke med disse lekene. 3-åringen som leser, bør få bøker. Passende leker og spill, samt bøker, kan selvsagt være nyttige, men enkle materialer har egen verdi. Lek med esker, farget papir, spoler osv. kan oppmuntre barna til å konvertere ideer og fantasi til konstruksjoner.

Når man skal legge til rette for pedagogiske aktiviteter for evnerike barn i barnehagen, er det nødvendig å ta hensyn til deres egenskaper som selvstendighet og initiativ. I denne sammenhengen er det viktig å utarbeide pedagogiske teknologier som gjøre det mulig for evnerike barn å søke utfordringer, eksperimentere, utvide omfanget av sin kreativitet, realisere sine interesser og finne svar på sine spørsmål. Disse aktivitetene må flettes inn i individuelt arbeid og gruppearbeid. I tilrettelegging av aktiviteter for evnerike barn i barnehagen er det, etter min mening, viktig å følge følgende grunnleggende retningslinjer:

- 1) skape balanse mellom faglige og lekeaktiviteter; oppmuntre barn til å utforske verden gjennom skriving og kunst, bevegelse og vitenskap, matematikk og dans, teknologi, lesing og drama;
- 2) tilrettelegge for sosial utvikling: barn trenger intellektuelle jevnaldrende i tillegg til alder jevnaldrende;
- 3) tilrettelegge for at barna skal kunne tilegne seg ny kunnskaper basert på barnas kommentarer og forståelse av egen verden.
- 4) sørge for at et barn skal kunne utdype og berike egen kunnskap i det området han/hun viser stor interesse for.
- 5) la barnet tenke høyt, og delta i aktivitetene som problematisering og brainstorming (Cukierkorn et al., 2008).

Bruk av disse retningslinjene kan føre til at barnas selv-forståelse og motivasjonen utvikles.

Jeg mener at evnerike barn trenger utfordringer for å trives, dessuten ”trenger stimulering slik at de bevarer lysten til å lære” (Gardar, 2012). Jeg mener at evnerike barna trenger stor frihet til å velge aktiviteter og at voksne må la dem velge hva disse barna helst vil se/høre/gjøre. Slik jeg ser det, dreier det seg om at vi voksne må anerkjenne at selv om de er barn med samme grunnleggende behov som andre barn, er de annerledes.

5 Konklusjon

Formålet med denne undersøkelsen har vært å finne ut hvordan barnehagestyrere oppfatter barnehagens rolle overfor evnerike barn. Spesiell interesse var mot to område: hvordan barnehagestyrerne tolker Rammeplan over slike barn, og hvordan tilrettelegging av utviklingsmiljøet i barnehagen omkring det evnerike foregår.

Barnehagestyrerne hevder at evnerike barn som regel har utfordringer i å leke og kommunisere med andre barn i barnehagen. Derfor mener styrerne at barnehagens rolle i forhold til de evnerike barn er å legge til rette for utvikling av deres sosiale ferdigheter.

Når det gjelder barnehagestyrernes tolkning av Rammeplan i forhold til evnerike barn viser barnehagestyrerne to ulike oppfatninger over slike barn. Barnas forberedelse til skolen, som rammeplanen forutsetter etter *Informant 1* mening, stimulerer utvikling av evner til de evnerike. Tvert imot dreier meningen av den andre informanter, som synes at ut ifra barnehagens formål er det ikke barnehagens rolle å utvikle evnerike barn, om at det er foreldre som bør ha hovedansvaret for utviklingen av barnet sitt.

Når det gjelder tilrettelegging av aktiviteter og spesielle tiltak for slike barn i barnehagen sier informantene at det ikke er behov for spesiell tilrettelegging. De påstår at fordeling av barna i grupper etter alder (menes førskolegruppe) er et tilrettelagt tilbud som rettet mot barnas individuelle utvikling.

Å tilrettelegge for utvikling av små evnerike barn på et generelt grunnlag gjennom kombinasjon av lek-og-lær i barnehagen er noe som nevnes av begge informantene. Aktivitetene som arrangeres for alle barn i naturen, museum og bibliotek anses som tilfredsstillende aktiviteter for barn med avanserte evner.

Så på grunnlag av forskningen min kan jeg konkludere at barnehagestyrerne ikke ser på evnerike barn som ei gruppe som krever spesiell oppmerksomhet og spesiell tilrettelegging. Informantene synes ikke at det er nødvendig å tilrettelegge for utvikling av programmer og tiltak som fungerer for de evnerike. Styrerne mener at utvikling av barnas eksepsjonelle evner er foreldrenes oppgave.

Evnerike barn er spesielle barn. Utviklingen av barn er preget av ekstrem nysgjerrighet og stort behov for kognisjon. Slike barn er ofte foran sine jevnaldrende når det gjelder intellektuell og kreativ utvikling. Derfor, er det meget viktig for barnehagen tilrettelegger for optimal

utvikling av evnerike barn. Jeg mener at barnehagene ikke bør bare kunne ivareta disse oppgavene, men også være med på å indentifisere og utvikle mulig begavelse i tidlig alder.

Jeg synes at det er veldig viktig at evnerike barn blir betraktet som en særskilt gruppe, som krever spesiell tilrettelegging. Tilrettelegging for kun sosiale ferdigheter er ikke nok. Tidlig utvikling av tale, motorikk og leseevne er et klart tegn på uvanlig høye intellektuelle evner hos barn. Derfor skal det også tilrettelegges for utvikling av slike evner og ferdighetene knyttet til disse. For å kunne gjøre dette er det viktig at både barnehageansatte og styrere har kunnskapen om hvordan slik tilrettelegging skal organiseres og gjennomføres i samarbeid med foreldre. Jeg synes at det er viktig at både barnehagelærere og styrere får opplæring i hvordan slik tilrettelegging skal organiseres og gjennomføres i samarbeid med foreldre.

Litteraturliste

Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2.utg). Lund: Studentlitteratur.

Amundsen, C. (2013). *Sosiale og emosjonelle vansker blant evnerike barn. En systematisk litteraturstudie om hvorvidt evnerike barn har en større risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker enn andre barn.* (Mastergradsavhandling, Universitet i Stavanger). C. Amundsen, Stavanger.

Antonsen, F. (2013). *De begavede barna. Å være evnerikt barn er ikke bare positivt. Det kan barnehagen gjøre noe med.* Hentet fra <http://barnehage.no/pedagogikk/2013/06/de-begavede-barna/#sthash.i3k0z5kw.dpuf>

Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>

Bae, B., Eide, B.J., & Kristoffersen N. (2006). *Temahefte om barnas medvirkning.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Barbour, N. E., & Shaklee, B. D. (1998). Gifted education meets Reggio Emilia: visions for curriculum in gifted education for young children. *Gifted Child Quarterly*, 42, 228-237.

Barclay, K., & Benelli, C. (1994). Are labels determining practice? Programming for preschool Gifted Children. *Childhood Education*, 70(3), 133-136.

Baska, L.K. (1989). Characteristics and needs of the gifted. I J. Feldhusen, S. Van Tassel – Baska & K. Seeley (Red.), *Excellence in educating the gifted* (s. 15-28). Love Publishing, Denver, CO.

Bereday, G.Z.F. & Lauwerys, L.A. (1961). Editors' introduction. *The year book of education.*

Blumberg, E. (2008). *Freaks of nature: What anomalies tell us about development and evolution.* Oxford: Oxford University Press.

- Buchanan, M. L., & Cooney, M. (2000). Play at home, play in the classroom: Family - professional partnerships in supporting child play. *Young Exceptional Children*, 3, 9 -15.
- Bühler, C. (1935). *From birth to maturity*. London: Kegan Paul.
- Champagne, F.A. (2010). Epigenetic perspectives on development: evolving insights on the origins of variation. *Developmental Psychobiology*, 52 (4), 1-3.
- Chamberlin, S.A., Buchanan, M., & Vercimak, D. (2007). Serving twice – exceptional preschoolers: blending gifted education and early childhood special education practices in assessment and program planning. *Journal for the Education of the Gifted*, 30 (3), 372-394.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: developing the potential of children at home*. Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Cukierkorn, J.R., Karnes, F.A., Manning, S.A., Houston, H. & Besnoy, K. (2008). Putt these ideas into practice! Recognizing giftedness: defining high ability in young children. *Dimensions of early childhood*, 36, 2.
- Dale, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Doverborg E., & Samuelsson I. P. (2015). *Å undervise barn i barnehagen*. Oslo: Gildendal Akademisk.
- Edelman, G. M. (1987). *The theory of neuronal group selection*. New York: BasicBook.
- Edelman, G. M. (1992). *Bright air, brilliant fire: on the matter of the mind*. New York: Basic Books.
- Engelstad, J. G. (2012). *Lærerens tilpasningsarbeid for evnerike elever i den norske skolen*. (Mastergradsavhandling. Høgskole i Hedmark). J.G. Engelstsd, Hedmark.
- Erikson, E.S. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: W.W. Norton.
- Fleishman, E.A. (1966). Human abilities and the acquisition of skill: comment on Professor Jones' Paper. I E.A. Bilodeau (Red.), *Acquisition of skill* (s. 147-167). New York: Akademic Press.
- Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child. *Journal of child psychology and*

psychiatry and related disciplines, 24, 3. 481-485.

Freeman, J. (1993). Parents and families in nurturing giftedness and talent. I K.A. Heller, F.J. Mönks & A.H (Eds), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (s. 669-684). Passow, Pergamon, Oxford.

Freeman, J. (2000). Families: the essential context for gifts and talents. I K.A. Heller, F.J. Mönks & A.H. Passow (Red.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (573-585). Pergamon, Oxford.

Gardar, L. A. (2012). *Evnerike barn i barnehage*. (Mastergradsavhandling, Høyskole i Oslo og Akershus). L. Gardar, Oslo.

Gottlieb, G. (1987). A tribute to Clearence Luther Heric (1858-1904). Founder of developmental psychology. *Developmental Psychology*, 20, 1-5.

Gottlieb, G. (1997). *Synthesizing nature – nurture: prenatal roots of instinctive behavior*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Gottlieb, G. (2000). Environmental and behavioral influences on gene activity. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (3), 93-97.

Gottlieb, G. (2007). Probabilistic epigenesis. *Developmental Science*, 10, 1-11.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. London: Sage Publications.

Grevstad Dale, T. (2013). *Hun lærte seg alfabetet som toåring - ble stemplet som problembarn*. Hentet fra www.aa.no/nyheter/article6862368.ece?#responses/2911432

Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. London, UK: Routledge.

Gross, M. U. M. (1999). Small poppies: highly gifted children in the early years. *Roepers review*, 21(3), 207-214.

Gruber, H.E. (1986). The self-construction of the extraordinary. I R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Red.), *Conceptions of giftedness* (s. 247-263). New York: Cambridge University Press.

Hagenes, T. (2009). *Begavede barn i norsk grunnskole. Hvordan opplever foreldrene barnas*

- og sitt eget møte med skolen. (Mastergradsavhandling, Universitet i Oslo). T. Hagenes, Oslo.
- Harbo, T., & Myhre, R. (1960). *Pedagogisk psykologi*. Oslo: Fabritius and Sonners Forlag.
- Harrison, C. (1999). *Giftedness in Early Childhood*. Sydney: NSW: GERRIC.
- Harrison, C. (2000). 'But three-year-olds can't ...' glass ceilings in early childhood-implications for gifted children. *Australian Journal of Early Childhood*, 25 (2), 22-27.
- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: the search for complexity and connection. *Roeper Review Journal*, 26, 78-84.
- Havighurst, R.J., Hersey, J., Meister, M., Cornog, W.H. & Terman, L.M. (1958). *The importance of education for the gifted*. The 57th year book of the NSSE, II, 3-20. Chicago: University of Chicago Press.
- Hofset, A. (1968). *Evnerike barn i grunnskole*. Oslo: Universitets forslag.
- Hebb, D.O. (1949). *The organization of behaviour*. New York: John Wiley.
- Hollingworth, L.S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture*. New York: Macmillan.
- Hollingworth, L.S. (1942). *Children above IQ 180*. New York: World Books.
- Hollingworth, L. S. (2005). *Gifted children: their nature and nurture*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Library Press.
- Jackson, N.E. (1992). Precocious reading of English: origins, structure and predictive significance. I P.S. Klein & A.J. Tannenbaum (Eds.), *To be young and gifted* (s. 171-203). Norwood, N.J.: Ablex Publishing.
- Isaksen, T. R. (2013). *Vi skal også hjelpe evnerike barn*. Hentet fra www.nrk.no/fordypning/--vi-skal-ogsaa-hjelpe-evnerike-barn-1.11329559
- Jacobs, J.C. (1971). Effectiveness of teacher and parent identification of gifted children as a function of school level. *Psychology in the School*, 8, 140-142.
- Jersild, A.T. (1960). *Child psychology*. Hemel-Hempstead: prentice-Hall.
- Kaufmann, F.A. & Castellanos, F.X. (2000). Attention-deficit-hyperactivity disorder in gifted students. I K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik. *International handbook*

of giftedness and talent (s. 621-632). Pergamon, Oxford.

Kitano, M. (1985). Ethnography of a preschool for the gifted: what gifted young children actually do. *Gifted Child Quarterly*, 1 (2), 67-71.

Kitano, M. (1990). A developmental model for identifying and serving young gifted children. *Early child development and care*, 63, 19-31

Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (red) (2011). *Innføring i pedagogisk Forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.

Kristoffersen, A. E. (1996). *Barnas rolle i personalets planleggings- og vurderingsarbeid*. Trondheim: DMMHs publikasjonsserie, 3.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal, Norsk Forlag AS.

Konvensjonen om barnets rettigheter (2005). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnets-rettigheter/generell-kommentar-7.pdf>).

Kunnskapsdepartement (2005): *Barnehageloven*. Oslo: Kunnskapsdepartement

Kunnskapsdepartement (2011): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartement.

Lie, B. (2016). *Begavede barn – i barnehagealder*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Louis, B., & Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relation to actual ability level. *Gifted Child Quarterly*, 36 (1), 27-31.

Maree, J.G. & Ebersöhn, L. (2002). Emotional intelligence and achievement: redefining giftedness? *Roeper Review*, 16 (3), 261-73.

Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design. An interactive approach*. London: Sage Publications.

Moltzen, R. (1996). Characteristics of gifted children. I D. McAlpine & R. Moltze (Eds.) *Gifted and talented: New Zealand perspectives* (s. 43-61). Palmerston North: Dunmore Press.

Morelock, M.J. & Morrison, K. (1996). Gifted children have talents too: multi-dimensional programmes for the gifted in early childhood. Hawker Brownlow Education, Melbourne.

Nissen, P., Kyed, O., Baltzer, K., & Skogen, K. (2011). *Talent i skolen. Identifisering, undervisning og utvikling*. Namsos: Pedagogisk psykologisk forlag AS.

Nyborg, M. (1985). *Læringspsykologi*. Haugesund: Norsk spesialpedagogisk forlag.

Parker, M. (1975). *The joy of excellence*. Kootenay, B.C.. Kootenay centre for the gifted.

Perleth, C., Lehwald, G. & Browder, C.S. (1993). Indicators of high ability in young children. I K.A. Heller, F.S. Mönks & A.H. Passow (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent* (283-319). Pergamon. Oxford.

Pfeiffer, S.I. (2001). Emotional intelligence: popular but elusive construct. *Roeper Review*, 23 (3), 138-42.

Pfeiffer, S. (ed.) (2008). *Handbook of giftedness in children. Psycho-educational theory, research, and best practices*. Florida State University, Tallahassee, FL., USA: The University Press of Florida.

Pedersen, A.V. (2008). Hva er ferdigheter? I. H. Sigmundsson (Red.), *Læring og ferdighetsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.

Porter, L. (2002). *Educating young children with additional needs*. Crows Nest, N.S.W., Australia: Allen & Unwin.

Porter, L. (2005). *Gifted young children: A guide for teachers and parents*. Sydney, Australia: Allen & Unwin.

Post, G. (2014). *Gifted children need the gift of play*. Hentet fra <http://giftedchallenges.blogspot.no/2014/06/gifted-children-need-gift-of-play.html>.

Renzilli, J.S. (2005). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. I R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Red.), *Conceptions of giftedness* (246-279). Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, N.M. (1993). Identifying and nurturing gifted, very young children. I K.A. Heller,

F.J. Mnks & A.H. Passow (Red.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Pergamon, Oxford, 507-24.

Sandal, S., Hemmeter, M. L., Smith, B. J., & McLean, M.E. (2005). *DEC recommended practices: A comprehensive guide for practical application in early intervention/early childhood special education*. Longmont, CO: Sopris West.

Siegelbaum, L., & Rotner, S. (1983). Ideas and activities for parents of preschool gifted children. *Gifted Child Today*, 6, 40-44.

Sigmundsson, H. (red.) (2008). *Læring og ferdighetsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forslag.

Silverman, L.K. (1989). The highly gifted. I Feidhusen, J.F., VanTassel-Baska, J. & Seeler, K.R. (Red.), *Excellence in Education the Gifted*. Denver: Love.

Silverman, L. K. (ed.) (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love.

Silverman, L.K., & Keaney, K. (1989). Parents of the Extraordinary Gifted. *Advanced development*, 1, 1-10.

Shawn Blau, F. (1993). Cognitive Daarwinism: Rational- Emotive Therapy and the Theory of Neuronal Group Selection. *A Review of General Semantics*, 50 (4), 403-441.

Skogen, K., & Cosmovichi Idsøe, E. (2011). *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*. Oslo: Høyskoleforlaget.

Staines, J.W. & Mitchell, M.J. (1982). *You and your toddler: The second year*. Melbourne, Australia: Oxford University Press.

Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenkol, E.L. (2011). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press.

Sternberg, R.S. & Lubarn, T.I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human development*, 34, 1-31.

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Terman, L.M. (1926). *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Van Tassel-Baska, J. (1983). Profiles of precocity: The 1982 Midwest Talent search finalists. *Gifted child quarterly*, 27(3), 139-144.
- Vernon, P.E., Adamson, G., & Vernon, D.F. (2014). *The Psychology and Education of Gifted Children*. London: Taylor and Francis Group.
- Vygotsky, L.S. (1978). The role of play in development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Minds in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wassermann, S. (2001). *Lekende læring. Lek på alvor i klasserommet. Styrking av barns mestringsevner gjennom praktiske læringsaktiviteter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: myths and realities*. New York: Basic Books.
- Winner, E. & Martino, G. (2000). Giftedness in non-academic domains: the case of the visual arts and music. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.S. Sternberg & R.F. Subotnik (Red.), *International handbook of giftedness and talent*. Pergamon, Oxford, 95-110.
- Witty, P. A. (1940). A Genetic study of 50 gifted children. In Whipple, G.M. (Red.) *Intelligence: its Nature and Nurture*, 401-409. 39th yearbook of the National society of the Study of Education.
- Witty, P. A., & Lehman, H. C. (1927). The play behavior of fifty gifted children. *Journal of Educational Psychology*, 18(4), 259-265.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Wormnæs, O. (1989). *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Gyldendal.
- Wright, L., & Coulianos, C. (1991). A model program for precocious children: Hollingworth preschool. *Gifted Child Today*, 14 (5), 24-29.
- Zentall, S.S. (1989). Self-control with hyperactive and impulsive children. I J.N. Hughes & R.J. Hall (Red.), *Cognitive-behavioural psychology in the school* (305-346). Guilford, New York.

Oversikt over figurer

Figur 1. Probabilistisk epigenese, Gottlieb, 1997

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

1. Er du interessert i tema *Evnerike barn i barnehage*?
2. Hvor lenge har du jobbet i barnehage? som styrer?
3. Er det noe spesielt som skiller din barnehage fra andre barnehagene i kommunen?
4. Hvor mange barn er det i barnehagen?
5. I Barnehageloven (2005) står det at barnehagen skal gi utfordringer med utgangspunkt i barnas interesser, kunnskaper og ferdigheter. Etter din mening, skal barnehagen gi spesielle tilbud i form av tilrettelagt miljø til evnerike barn?
6. Synes du at barnehagen må sørge for at små evnerike barn får utfordringer og noe å strekke seg mot?
7. Synes du at det er viktig å identifisere barnas spesielle evner i førskolealder? Hvis ja, med hvilket hensyn?
8. Hvordan bør barnehagen møte et evnerikt barn, etter din mening?
9. Er det nødvendig å kartlegge alle barn tidlig etter din mening?
10. Skaffer evnerike barn utfordringer for barnehagen? Hvis – ja, hvordan ville du løse dem?
11. Hvordan mener du man bør arbeide med evnerike barn i barnehagen i formelle læringssituasjoner og lek?
12. Er du kjent med/eller har du tilgang til noen ressurser om arbeidet med evnerike barn i barnehage?
13. Dine egne kommentarer til intervjuet.

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse som informant i et forskningsprosjekt om evnerike barn i barnehage.

Til styrere

Mitt navn er Inessa Mikkelsen og jeg er masterstudent i pedagogikk med vekt på didaktikk og ledelse ved Høyskolen i Telemark. Temaet for min masteravhandling er *Evnerike barn i den norske barnehagen*. Dette er en kvalitativ studie og oppgavens problemstilling er: *Hvordan oppfatter barnehagestyrere sin rolle i møte med evnerike barn?*

I min studie vil jeg undersøke hvordan barnehagestyrere tar seg av de evnerike barnas behov. For å belyse problemstillingen vil jeg stille følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan oppfatter styreren barnehagens rolle overfor små evnerike barn?
- Hvordan foregår tilrettelegging av utviklingsmiljøet i barnehagen omkring det evnerike barnet?

For de som er interessert i å delta vil det foregå et intervju med en varighet på ca. 20 - 30 minutter . Intervjuet vil bli tatt opp, og transkribert etterpå. Intervjuene vil ikke bli lagret mer enn seks måneder etter innlevering av masteravhandling. Etter dette vil lydopptak bli slettet og eventuelle notater eller transkriberinger av lydopptak vil bli makulert eller slettet. Alle opplysninger vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Det er mulig på alle stadier av prosjektet å trekke seg uten å oppgi noen grunn for hvorfor man ikke ønsker videre deltakelse. Hvis du/dere ønsker å delta vennligst fyll ut svarslippen.

Dersom du har spørsmål, vennligst ta kontakt med Inessa Mikkelsen på telefon +4790604253 eller e-post: inmik67@live.no

På forhånd takk og med vennlig hilsen Inessa Mikkelsen