

Evnerike barn i barnehagen

Av

Linda Apalnes Gardar

2012

Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA)

Fakultet for lærerutdanning

Master i barnehagepedagogikk

Takk

Takk til fagmiljøet på Masterstudiet i barnehagepedagogikk som har vært oppdatert, engasjert, levende, provoserende, utfordrende og lærerikt. Jeg har frydet meg over hver eneste skoledag. Takk til medstudenter, og i sær Vigdis og Anne.

Særlig takk til min veileder Nina Winger. Du har vært raus, engasjert, interessert, positiv, kritisk og uunnværlig. Dessuten har du et genuint faglig engasjement og vet noe om alt. Takk også til Ellen Os for gode innspill i avslutningsfasen av oppgaven.

Takk til informantene som så raust har delt sine erfaringer, takk for tilliten. Takk til Foreldrenettverket Lykkelige Barn for kunnskap og støtte.

Takk til Mara Westling Allodi og den spesialpedagogiske institusjonen ved universitetet i Stockholm for entusiasme og kunnskap om evnerike barn.

Takk til Jógvan, takk for omsorg og tålmodighet.

Og – takk til Jóni Harald og Jógvan Helge – uten dere ville dette aldri blitt noe av.

Summary

As I see it, the theme of gifted children is neglected in Norwegian kindergartens. This Master's dissertation points at the dominant attitudes towards that we are all as equal and able. It highlights how gifted children can be seen and how they react to kindergarten.

In the Norwegian society, the ideas of social levelling and equality are explicit and declared. These ideas form the society in such a way that they establish a foundation, on which we all can live together. They give us ideas of who we are, what we should do and which opportunities we are able to find. These ideas offer opportunities to most people, but they can also lead to the society limiting the individual. The ideas of equality may thereby not always be a strength, but also a hindrance. Equality can become so important that the room for normality becomes too narrow – individuals may experience it as hard to fit into the society.

I seek to highlight how gifted children can act in kindergarten. In the first section, literature explains who the gifted children are and can be. It deals with the term "intelligence" and with how different IQ levels may affect children. Later on, I talk about their ability to enter relations, about what difficulties they may face and about reasons why can be so. I connect views on gifted children to modern research about early childhood education. Then I discuss what law and regulations say about gifted children in kindergarten. In this part I will show that neither research nor regulations are hindrances to gifted children's development. It seems as though the hindrances are not formalities, but predominantly prejudice.

In the second section, I look upon how gifted children are adapting to kindergarten, as their parents perceive it. Focus group interviews with parents make up the main empirical part of this dissertation. On the basis of Foucault's term of discourse, I discuss how power structures get to control the comprehensions that have significance around gifted children. The dissertation has elements of modernistic theory, but is also rooted in the field of postmodernism. In the analysis, I present the parents' conception of how their child adapts to kindergarten. I connect this with literature on the topic. Finally, I present some summarising reflections on gifted children in kindergarten.

The research on gifted children in pre-school age seems to have a low priority. I hope this dissertation will contribute to increased knowledge about this on the field of early childhood education.

Innhold

1. Innledning	s. 6
1.1. Evnerike barn.....	s. 7
1.2. Oppgavens problemstilling.....	s. 9
1.3. Kontekstuelle utfordringer.....	s. 11
2. Intelligensbegrepet	s. 12
2.1. Proessorientert forståelse.....	s. 13
2.2. IQ.....	s. 14
2.3. Ulike forklaringsmodeller.....	s. 16
2.4. Ulike måter begavelse kan vise seg på.....	s. 18
2.5. Helheten er større enn summen av delene.....	s. 19
2.6. Identifikasjon.....	s. 21
2.6.1. Tegn på begavelse.....	s. 22
2.6.2. Testing.....	s. 23
2.7. Asynkron utvikling.....	s. 24
2.8. Følelsesmessige utfordringer og selvoppfatning.....	s. 26
2.9. Underyttere.....	s. 28
3. Relasjoner	s. 32
3.1. Utfordringer for evnerike barns foreldre.....	s. 32
3.2. Relasjonelle utfordringer for evnerike barn.....	s. 34
4. Lov og rammeverk	s. 38
5. Holdninger evnerike kan møte i samfunnet	s. 40
5.1. Fordommer overfor evnerike.....	s. 40
5.2. Stigma.....	s. 41
6. Læring i barnehagen	s. 43
6.1. Barnehagens tradisjon for læring.....	s. 43
6.2. Læringsrelasjoner.....	s. 48
7. Oppgavens empiri	s. 52
7.1. Epistemologi.....	s. 53

7.2. Diskursbegrepet.....	s. 53
7.2.1. Disiplinerende makt.....	s. 55
7.3. Fokusgruppe-intervju.....	s. 57
7.4. Ethiske overveininger.....	s. 60
7.5. Gjennomføring.....	s. 61
7.6. Validitet	s. 62
8. Analyse.....	s. 65
8.1. Foreldrenes erfaring med sine evnerike barn og barnehagen.....	s. 65
8.1.1. Tegn til begavelse, som foreldre har lagt merke til.....	s. 71
8.2. Foreldrenes opplevelse av pedagogenes kompetanse.....	s. 74
8.3. Barnehagens struktur og innhold slik det oppleves for foreldrene.....	s. 76
8.4. Relasjoners betydning sett fra foreldrenes side.....	s. 80
9. Oppsummerende refleksjoner	s. 84
9.1 Sammen eller delt.....	s. 86
9.2. Barnehagens muligheter.....	s. 87
9.3. utfordringer.....	s. 91
10. Avslutning.....	s. 94
Referanser.....	s. 96
Kilder fra internett.....	s.100
Vedlegg 1	s.102
Vedlegg 2	s.103

1. Innledning

Min interesse for evner og intelligens har vokst fram over mange år. Selv om forskningen har vært ganske omfattende de siste hundre år, er det ennå ikke klart hva intelligens er eller hvilken betydning det har for individet. I litteraturen har jeg møtt mange innfallsvinkler og forståelser. På norsk er utvalget av litteratur om intelligens begrenset, forskningen likeså.

For å forsøke å strukturere min forståelse for feltet, fulgte jeg studiet ”Särbegåvning i skola och förskola 1” på universitetet i Stockholm. Dette foregikk med sju forelesningsdager og en eksamensdag, i november, desember og januar 2011-12. Dette kurset er det eneste universitetsstudiet om evnerike barn sett fra pedagogisk synsvinkel, som jeg kjenner til i Norden. Kurset har vært arrangert en gang tidligere, i 2008, med i underkant av ti deltagere. Da jeg deltok, ble det arrangert for andre gang. I tillegg til meg var det omtrent 20 andre deltagere, i hovedsak spesialpedagoger fra det svenske skoleverket.

Det kan virke som om bevisstheten om evnerike barn er på et noe høyere nivå i Sverige enn i Norge, men ennå vil jeg si at det er langt igjen i begge våre land før dette er alminnelig kunnskap og blir regnet som selvfølgelige forutsetninger for pedagogisk virksomhet. I mellomtiden går noen mennesker rundt og føler seg annerledes, misforstått og ulykkelige. Mitt ønske er at denne teksten skal føre til større forståelse for at intelligens kan være en av flere mulige forklaringer til barns ulike utfordringer i barnehagetiden.

”Det er typisk norsk å være god”, sa Gro Harlem Brundtland i 1992 i nyttårstalen til det norske folk¹. For evnerike barn kan det arte seg annerledes. For dem kan det være slik at de ikke får vist hvor gode de kan være. Holdninger og fordommer kan oppleves som hinder for dem. Noen velger å holde en lav profil, noen føler seg usynliggjort, noen kjenner på at de er stigmatisert, noen opplever sosial utstøting. Det er kanskje typisk norsk å være god, men det er ikke like akseptert hvis man kan prestere bedre, med mindre det er på felt som det er typisk norsk å være best i. Slik som langrenn, hopp og kappløp til Sydpolen. Det ser ut til å være noe annet når det dreier seg om innsikt og forståelse - når det dreier seg om områder alle folk i Norge må håndtere. Slik kan det virke som talenter på noen spesielle områder tillates, mens gode evner er tabubelagt og ikke skal tillegges betydning.

¹ Fra Wikipedia, lastet ned 29.04.2012, kl. 13.27.
http://no.wikipedia.org/wiki/Det_er_typisk_norsk_%C3%A5_v%C3%A6re_god

Det kan se ut til å finnes en dominerende holdning om at vi alle er like gode og kan like godt. I det norske samfunnet er ideene om sosial utjevning og likestilling tydelige og uttalte. Disse ideene former rammene rundt samfunnet og danner grunnlag for at vi kan leve sammen, gir oss oppfatninger om hvem vi er, hva vi bør gjøre, hvilke valg vi kan ta. Det kan gi gode muligheter for mange mennesker. Men det kan også føre til at samfunnet begrenser den enkelte. Ideene om likhet kan dermed være ikke bare en styrke for samfunnet, men også en hemsko. Likhet kan bli så viktig at rommet for normalitet blir for trangt, at det blir vanskelig å finne plass.

1.1. Evnerike barn

De barna denne oppgaven handler om blir kalt ved mange forskjellige betegnelser. Jeg har valgt hovedsakelig å bruke begrepet evnerike. Dette har blitt brukt i noen grad i Norge, blant annet av Arnold Hofset, i hans doktorgradsarbeid fra 1969, og av Skogen og Idsøe (2011) i deres bok "Våre evnerike barn. En utfordring for skolen". I Norge snakker vi også om høyt begavede barn (HB-barn), blant annet brukes dette av foreningen Lykkelige barn². 'Evnerik' kan, slik jeg forstår det, sammenlignes med den svenske termen 'särbegåvad', slik blant andre Camilla Wallström (2010) skriver. I Danmark snakker Ole Kyed (2007) om 'børn med særlige forudsætninger' og 'intelligente børn'. Franz J. Mönks og Irene H. Ypenburg (2008) fra Nederland bruker 'begavede barn' når de oversettes til norsk. Louise Porter (2005) fra Australia snakker om 'gifted children'. Amerikanske Howard Gardner (1993, s. xi) sier at "[n]ext to its close relative *intelligence*, no topic in psychology or education has been as salient and controversial for so long a time as that of *giftedness*". Det kan kanskje være en indikasjon for hvorfor det ser ut til å være vanskelig å enes om hvilke ord som best dekker dette området.

Begrepet evnerik kan vekke ulike assosiasjoner. Det tenkes gjerne i kontrast til evneveik. I Norge kom det fra slutten av 1800-tallet en del spesialskoler rundt om i landet. Tanken var at flere barn skulle få skoling for å kunne bli gode arbeidstakere i voksen alder (Skogen og Idsøe, 2011). De som fikk plass innenfor spesialskolene var barn med problemer og vansker

² Lykkelige barn (www.lykkeligebarn.no) er et nettverk for foreldre med høyt begavede barn. Foreningens filosofi er at alle barn har rett til å være lykkelige. Foreningen skal arbeide for at høyt begavede barn skal utvikle sin selvfølelse og sine evner best mulig. (Fra foreningens nettside, lastet ned 14.04.12, kl. 13.09).

med hørsel, syn, tale, språk, atferd, og 'evneveike' barn. I andre deler av verden ble to andre kategorier også innlemmet i den spesialpedagogiske tanken om spesiell tilrettelegging: barn med fysiske funksjonshemninger og spesielt evnerike barn (Skogen og Idsøe, 2011, s. 19). Det norske samfunnet har etter hvert fått lover og regler om tilrettelegging for mennesker som har fysiske funksjonshemninger. Det ser ikke ut til at evnerike barn har fått noen videre oppmerksomhet rettet mot sine behov (Skogen og Idsøe, 2011).

”Fordi høy intelligens hos barn fortrinnsvis har blitt koblet mot ressurssterke familier og vårt samfunn fremhever utjevningsverdier, ser det ut til at barnas utfordringer har blitt oversett eller identifisert som luksusproblem” (Hagenes, 2009, s. 103). Ofte kan det virke som det finnes en oppfatning om at evnerike er de flinke, de som skiller seg ut og er helt annerledes enn 'oss'. Det kan være nærliggende å tenke at dette ikke kan være en reell utfordring for de barna det gjelder, en oppfatning Hagenes (2009) finner spor av i sine intervjuer med evnerike skolebarns foreldre. I følge Skogen og Idsøe (2011, s. 85) er det vanlig at skolelærere mener at de som oppfører seg godt og hører på læreren, er de evnerike. Ofte er evnerike barn ikke så flinke, sier Kyed (2007). De kan møte for lite motstand i forhold til sin egen kunnskapsutvikling til å kunne utvikle gode læringsstrategier, fordi de tar lærdom nærmest 'ut av lufta' og kanskje ikke har noen synlig læreprosess, verken for andre eller for seg selv (Kyed, 2007). Hvis man ikke har noen klar formening om hvordan man lærer, kan det bli utfordringer i møte med emner som krever større innsats enn erfaringen tilsier.

Det kan, slik jeg viser til over, se ut til å være vanlig å sette likhetstegn mellom flinke barn og evnerike barn. Slik jeg ser det, kan dette være noe av årsaken til fordommer (j.f. Porter, 2005) i forhold til disse barna. Hvis alle evnerike barn var flinke og klarte seg godt, hadde det kanskje ikke vært like nødvendig å vektlegge dette temaet. Det finnes forskning som sier at opp mot 25 % av evnerike barn får emosjonelle problemer og også at opp mot 50 % av dem undertrykker i skolealder (Winner, 1999). I forhold til det, sier Porter (2005) at det er mye som tyder på at de som har høyest intelligens også har høyest forekomst av vansker. Porter sier videre at årsakene antakelig er å finne i hvordan individet føler seg møtt og forstått i sine omgivelser.

I andre deler av verden har oppfatningene om evnerike barn lenge vært annerledes enn i Norge. I USA er det til en viss grad vanlig å skille ut de evnerike og tilby dem spesielle læringsprogrammer allerede fra barnehagealderen (Porter, 2005). I Tyskland er det en del privatskoler for evnerike og det samme i Danmark de senere år (Wallström, 2010). I Norge

kan det se ut til at det er en bred oppfatning om at det offentlige utdanningssystemet både skal være og er tilpasset alle barn.

For at barnets evner skal kunne komme til uttrykk, må både indre og ytre forhold virke sammen på en gunstig måte (Mönks og Ypenburg, 2008). Det å være et evnerikt barn, kommer ikke nødvendigvis til uttrykk som talenter, eller viser seg i form av ekstraordinære prestasjoner (Porter, 2005). Det er i konteksten rundt barn de føringer som kan hemme eller fremme evnerike barns muligheter finnes (Porter, 2005). Det er i sine omgivelser barna må få mulighet for å utvikle seg og utfordres, slik at de kan bruke sine evner på en måte som gir glede og mening. I omgivelsene finnes blant andre familie, venner og barnehagen.

1.2. Oppgavens problemstilling

Problemstillingen i denne oppgaven omfatter å gi et innblikk i hvordan møtet med barnehagen kan være for evnerike barn slik deres foreldre ser det, gi en redegjørelse for hva det å være et evnerikt barn kan innebære og peke på noen pedagogiske utfordringer og konsekvenser forbundet med dette. Jeg viser til litteratur om evnerike barn og presentere en fokusgruppeundersøkelse med evnerike barns foreldre. Jeg ønsker å bidra til kunnskapsutvikling innenfor temaet og peke på hvor viktig det er at kunnskap om evner og intelligens får en plass i barnehagen.

Mange markører skiller mennesker fra hverandre og gir hver og en av oss vårt eget særpreg. I det norske samfunnet er det ulik toleranse for ulikheter ut fra hvilke sammenhenger de viser seg i. Mange ulikheter kan utfordre våre verdier og bidra til å skape avstand eller nærhet mellom mennesker. I denne oppgaven handler det om barn som har evner som overskrider det som vanligvis forventes etter alder. Dette kan være de barna som overrasker med innsikt og forståelse, de som kommer med forslag så kreative at folk 'himler med øynene', de som tilsynelatende har en flyktig oppmerksomhet og likevel får det hele med seg. Men også de som tilpasser seg sine jevnaldrende og ikke ser ut til å skille seg spesielt fra barnegruppen, eller som er så urolige og krevende at de forstyrrer alle andre, eller dem som alltid driver med klovnestreker og tiltrekker seg oppmerksomhet. Det kan også være dem som kjeder seg og går rundt for seg selv, som har vanskelig for å finne venner og å samarbeide med andre, eller foretrekker voksne og yngre eller eldre barn å være sammen med. Gjennom oppgaven vil jeg komme inn på forskjellige tegn evnerike barn kan vise.

Feltet som omfatter intelligens og evner er stort og mangfoldig. I denne oppgaven har jeg gjort et utvalg av hva jeg skriver om. Jeg ønsker å belyse hvordan det å være et evnerikt barnehagebarn beskrives i faglitteratur. Det er ikke større likheter mellom evnerike barn enn det er mellom andre barn og det 'typiske evnerike barnet' finnes ikke (Kyed, 2007). Kyed sier videre (s. 68) at "...[d]e kan endog variere meget mere i forudsætning og talentpotentiale end mere almindelige børn, hvor eksempelvis spændet i de målte IQ-scorer er langt mindre...". Likevel er det en del ved disse barna som krever oppmerksomhet (Robinson, 1993). Denne oppgaven inneholder et utvalg temaer, både som jeg selv finner interessante og viktige, men også som foreldrene pekte på i fokusgruppeintervjuene jeg gjennomførte i forbindelse med denne oppgaven og ut fra hva som ble vektlagt på studiet om "särbegåvade barn i skola och förskola", som jeg fulgte under skrivningen av denne oppgaven. Det fører til at jeg ikke i særlig grad kommer inn på ulikheter i utfordringer, mellom evnerike barn med IQ på fra ca. 130 og opp mot 160, og dem som har høyere målt IQ enn det. Jeg har valgt bort å snakke om dobbelteksjonelle barn, som gjerne har lærevansker kombinert med sin høye IQ (Skogen og Idsøe, 2011). Jeg går heller ikke nærmere inn på prodigies (vidunderbarn), som gjerne skiller seg ut med et ekstraordinært talent, eller savanter, som kan ha en IQ under det vanlige (Porter, 2005). Ulikheter mellom kjønnene og sosiale forskjeller blir også berørt i liten grad i denne oppgaven. Alle disse temaer trenger en grundig gjennomgang for å bli ytt tilstrekkelig oppmerksomhet, noe jeg anser det ikke er rom for her.

Jeg vil videre ta opp hva evner og intelligens kan bety og hvordan det kan komme til syne. I første del av oppgaven vil jeg belyse hvordan intelligens kan forstås. Jeg kommer inn på testing av barn for å kartlegge deres intelligens, men går ikke i dybden på dette, siden slik testing ikke foregår i barnehagen. Slik jeg ser det, er det viktigste å få viten om at evnerike barn med stor sannsynlighet finnes i alle barnehager. Jeg tar opp hva lov og rammeverk sier om evnerike barns muligheter i barnehage. Videre går jeg inn på barnehagepedagogikk mer generelt. Jeg ønsker å belyse at det i tradisjonell barnehagepedagogikk finnes gode muligheter for ivaretagelse av evnerike barn. I forhold til dette, kommer jeg inn på ulike sider ved utviklingspsykologisk tenkning. Jeg anser at denne tenkningen kan ha i seg begrensninger, på den måten at pedagogenes blikk kan ledes mer i noen retninger enn i andre. I siste del av oppgaven presenterer jeg mitt empiriske materiale, hvor resultater fra fokusgruppe-intervjuer med evnerike barns foreldre legges frem. Til slutt har jeg med noen oppsummerende refleksjoner.

1.3. Kontekstuelle utfordringer

Det å være et evnerikt barn kan by på utfordringer, kanskje særlig i samvær med andre mennesker (Wallström, 2010). En del evnerike barn kan føle seg annerledes. De kan tidlig erfare at de tenker og forholder seg på andre måter enn sine jevnaldrende og for noen kan dette bli problematisk (Kyed, 2007). Siden ikke alle barn testes for sitt evnenivå, kan det være vanskelig å finne et eksakt tall, men i følge Winner (1999), kan så mange som 20-25 % av evnerike barn antas å ha sosiale og følelsesmessige vansker og antakelig er det mer vansker jo høyere begavet barnet er. Winner sier videre at for dem som er blant de høyeste begavede, kan det være slik at de føler seg svært ulike andre. Porter (2005) analyserer en rekke punkter forbundet med vansker for evnerike. Hun finner ikke noen trekk ved en begavet personlighet som skulle tilsi at de i utgangspunktet er mer utsatt for følelsesmessige problemer enn andre, tvert om sier hun at det kan være slik at de ofte er bedre tilpasset.

Det kan likevel være slik at noen evnerike virker mer nevrotiske på sine omgivelser enn andre barn, på grunn av sin sensitivitet (Tolan, 1998). Siden en del evnerike barn har ekstremt god evne til å ha oversikt over sine omgivelser, kan de fange opp stemninger og nyanser på avanserte måter (Kyed, 2007). Dette kan også være et punkt hvor evnerike barn oppfattes på en annen måte enn de selv føler seg. Det kan være slik, at evnerike barns virkelighetsoppfatning avviker fra andre barns oppfatning og på den måten kan føre til et noe annet reaksjonsmønster, enn hva som vanligvis kan forventes.

I de tilfeller hvor det likevel er slik at evnerike har følelsesmessige problemer, sier Porter (2005, s. 55) at årsaken til dette er å finne i konteksten rundt barnet og at det er der tilpasningen må skje. Hvis løsningen er å finne i konteksten, er det derfor en stor del av dette arbeidet som må gjøres i barnehagen. Slik jeg ser det, har evnerike barn i stor grad blitt oversett på barnehagefeltet.

2. Intelligensbegrepet

Tenkningen og forskningen rundt intelligens satte fart på begynnelsen av 1900-tallet (Wallström, 2010). Dette kan anses å falle inn i den modernistiske tankegangen. Troen på fremskritt og utvikling var gjeldende. Alle deler av verden skulle helst kunne veies og måles og settes inn i tabeller (Kjørup, 1997). Slik ser de tidlige forskningsarbeidene om intelligens også ut. Stanfordpsykologen Lewis Terman var en av de første som satte i gang en forskningsstudie om evnerike barn, den ble påbegynt i 1921 (Wallström, 2010, s. 19). Wallström forteller at denne studien omfattet ca. 1500 barn mellom fire og 18 år. I forkant av studien var barnas intelligens målt, slik at alle som deltok hadde IQ-verdier på mellom 135 og 196. I tillegg hadde lærerne deres først utpekt dem som evnerike. Det lå en tanke bak Termans studie om at intelligensnivået skulle kunne gi svar på hvordan et menneske ville utvikle seg, hvor høy IQ skulle lede frem til store prestasjoner. Han fulgte de samme individene i en årrekke. Som en kuriositet kan nevnes at to som i løpet av prosjektet ble utelukket fra Termans forskning, senere var de eneste som mottok nobelpriser blant hans informanter. Studien viste at det ikke er så enkelt som at høy IQ-verdi avgjør mulighetene for ekstraordinære prestasjoner i livet og konklusjonen ble at personlighet og hvilken indre drivkraft man er i besittelse av, er avgjørende for hvordan evnene kan komme til anvendelse (Wallström, 2010, Winner, 1996). Slik jeg ser det var det ut fra dette, selv i en modernistisk tradisjon, åpning for mer nyanserte syn på hva intelligens betyr for individets muligheter og forståelse av verden. Dette er i tråd med en nyere prosessorientert forståelse for intelligens (Dai og Sternberg, 2004), hvor IQ fremdeles er med som et grunnlag, men hvor større deler av de personlige egenskapene og konteksten rundt individet anses å ha avgjørende betydning for forståelsen av intelligens (Mönks og Ypenburg, 2008).

Intelligens oppfattes gjerne som et mål for akademiske evner og talent for spesielle evner innen et gitt område, som ballett eller sjakk. Porter (2005) sier at dette kan være et kunstig skille mellom begrepene. Hun sier at hun heller tenker at intelligensen er et grunnlag som talentene kan vise seg fra. Kyed (2005) sier at synspunkter som omfatter begavelse som en helhet, stadig får større utbredelse. I dette ligger at gode medfødte evner ikke er nok. Barnet må få utvikle sine talenter i et samspill med omgivelsene, for at evnerikdommen skal kunne komme til uttrykk. Med en slik forståelse åpner det for at mennesker som i det daglige ikke viser sine talenter også kan innlemmes blant de evnerike (Porter, 2005). Dette er utgangspunktet for min forståelse av intelligensbegrepet.

2.1. Proessorientert forståelse

Det har vært gjort ulike forsøk på å finne ut hva intelligens egentlig innebærer og det ser ikke ut til å være noen klar konsensus på området. Porter (2005, 31) sier om debatten om ulike tilnærminger til forståelse av intelligens, at "...it is possible to believe in a single general ability called intelligence, while recognising that our tools for measuring it are imperfect". Piaget, som selv var et evnerikt barn og fikk publisert en artikkel om biologi i elleveårsalderen (Winner, 1999), har fått stor innflytelse på barnehagefeltet, men også i skolens tenkning, med sin utviklingspsykologiske teori. Hans teori blir kritisert for å være for strukturell, på den måten at det hevdes at barn utvikler seg i bestemte stadier til bestemt alder. Slik jeg forstår det, antydet Piaget selv at utvikling ikke nødvendigvis skjer i et så fastlagt mønster, ved at han også tok med affekt og motivasjon som elementer i intellektuell funksjon og utvikling (Dai og Sternberg, 2004) og på den måten åpnet for en mer sammensatt forståelse. Dette stemmer mer overens med hvordan tenkningen rundt intelligens er i våre dager.

Jeg forstår Piagets tenkning slik at han forsøkte å finne klare og entydige kategorier som forklaringsmodell for den menneskelige utvikling. I tid foregikk dette samtidig med en modernistisk vitenskapsforståelse, hvor man lette etter den endelige 'sannheten' (Kjørup, 1997). Senere har det vokst fram en kritikk av modernistiske forklaringsmodeller, slik at det åpnes opp for bredere og mer mangfoldige forståelser av verden. Slik har også forståelsen for intelligens endret seg og blitt mer sammensatt. Dai og Sternberg (2004) kaller, som tidligere nevnt, dette for proessorientert forståelse. Når det er proessorientert, betyr det at det ikke bare er medfødt, det er også påvirket av omgivelsene og av den enkelte selv, altså i forhold til en populærvitenskapelig forklaring forstås intelligens som en blanding av 'født sånn' og 'blitt sånn'. Med et slikt utgangspunkt blir det mulig å sette sammen flere aspekter for å belyse hva intelligens kan være.

Pope (2011, s. 115) tillegger utviklingspsykologi stor betydning i det hun sier at den "...tilbyr pedagoger noen spesifikke måter å forstå barn, barn i barnehage og normalitet på". Hun sier videre at offentlige dokumenter vedrørende barnehager i stor grad også bygger på samme forståelse. Det er grunn til å mene at forståelsen av menneskelig utvikling henger tett sammen med utviklingspsykologien. I praksis viser det seg blant annet i troen på aldersdelte grupper i barnehagen og klassetrinn i skolen. Det eneste barn på samme alderstrinn med sikkerhet kan sies å ha til felles, er at de er født innenfor det samme året, sier Rydelius (2006). Han sier

videre (s. 500) at barnets modenhetsalder, eller mentale alder, kan variere med et par år opp eller ned fra dets kronologiske alder. Slik vil det i en gruppe med fire-åring i praksis være nødvendig å tilrettelegge for et spenn i mental alder fra minst to til seks år. Er det svært begavede barn i gruppen, kan tilretteleggingen kreve enda større aldersspenn i følge Rydelius' resonnement.

2.2. IQ

Intelligens blir gjerne forbundet med IQ, eller intelligenskvotient. "Når begavelse blir redusert til et spørsmål om IQ, har man misforstått virkeligheten" (Mönks og Ypenburg, 2008, s. 37). IQ må forstås i sammenheng med andre faktorer. I sitt arbeid snakker Mönks og Ypenburg om betydelige intellektuelle evner når IQ-verdien er på 130 eller over, hvor 5-10 % av befolkninger befinner seg. Porter (2005) mener det gjelder 3-5 % av befolkningen og Kyed (2007) sier 2,5%. Gjennomsnittet i befolkningen når det gjelder IQ-verdi er 100^3 (se Fig. 1). De intelligenstester som er mest alminnelige, bygger på forskningen som ble gjort av Alfred Binet i 1905. Hans arbeid ledet til Stanford/Binets IQ-test som fremdeles er i bruk (Wallström, 2010). Fordelingen av IQ i befolkningen kan illustreres, slik Fig. 1 nedenfor viser, noe som ble utarbeidet av Wechsler i 1955.

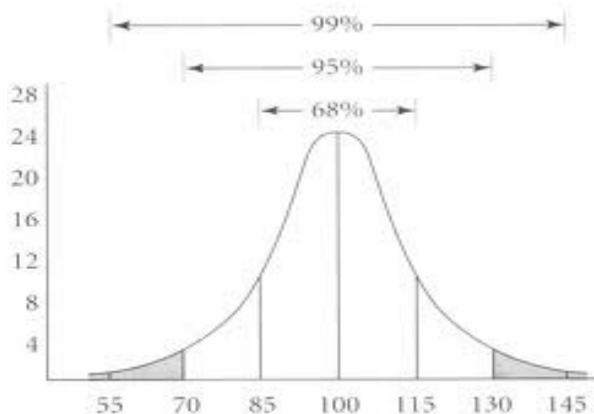


Fig. 1: Normalfordeling av IQ

I følge Kyed (2007, s. 46) har 68 % av befolkningen en IQ-verdi på mellom 85 og 115, 13,5 % har en IQ-verdi på mellom 115 og 130 og 2,5 % har over 130. Kyed (2007) sier videre at

³ Nettadressen Fig. 1 er hentet fra:
http://t3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTVq_adZTJDKqdGp_Z2w_cxnNjy6gEBzMLYjToO5tNK-Hu2EZ-G

det er ca. to av 100 personer som har mellom 130 og 144 og én av 1000 som ligger mellom 145 og 159. Over dette nivået finner man de 'eksepsjonelle', med en IQ-verdi på mellom 160 og 174, i denne kategorien skal det være tre av 100.000. Over dette nivået kommer 'geniene', som har en IQ på over 175, av disse skal det være tre av 10 millioner (Kyed, 2007).

Grensen for å være høyt begavet, eller evnerik, er satt ved en målt IQ fra 130 (Porter, 2005). Allerede ved en IQ på 120 kan barn oppleve seg annerledes og utenfor, og bli triste og passive om de ikke får brukt evnene sine (Wallström, 2010). I sjiktet av mennesker med IQ på 115-130 er det, som vist over, 13,5 %. Det er derfor trolig at disse lettere finner støtte og forståelse blant familie og venner og ikke er så utsatt for å utvikle problemer (Porter, 2005). Porter argumenterer for at mennesker med IQ over 130, er såpass få og at de har noen felles behov, derfor sier hun det er riktig at grensen går der. Tolan (1998) sier at det går en grense for når man omtaler barnet for eksepsjonelt begavet og at denne grensen går ved ca. 150 i IQ, altså litt lavere enn i Kyeds (2007) forståelse, hvor han sier at grensen går ved 160. Tolan sier videre at barn som scorer over 180 ofte kalles 'profoundly gifted'. "These are children so far from the norms that they are likely to have difficulty finding a comfortable place for themselves in the world." (Tolan, 1998, s.166). Tøssebro (2010) sier at det kan være vanskelig å få et klart bilde av hvordan IQ-skalaen fordeles når man kommer under verdier på ca. 70, fordi det er vanskelig å måle nøyaktig. Nyere amerikanske tester viser seg i følge Tolan (1998) å måle mindre nøyaktig på de høyeste verdiene, på en slik måte at det kan se ut til at det er færre som presterer i det sjiktet. Det betyr ikke at ingen scorer så høyt lenger, det blir bare vanskeligere å identifisere dem, i følge Tolan (1998). Dette kan ha betydning for barns mulighet til å møte forståelse for hvilket nivå de befinner seg på, og dermed kunne påvirke hvilke utfordringer de kan finne i barnehage og skole.

Mönks og Ypenburg (2008) viser til forskning som sier at intelligens ikke finnes i den forstand at det er mulig å måle hvor smart en person er. Kyed (2007) viser til flere forskere som har kommet fram til at intelligens er kontekstuellet betinget. Det å ha høy IQ-verdi er et av elementene hos en begavet personlighet og må ses i sammenheng med biologiske/genetiske og miljømessige faktorer (Gelbrich, 1998). Begavelse er, ut fra denne forståelsen, en mulighet for prestasjon som kan utvikles i et samspill mellom evner og omgivelser, hvilket setter fordringer for de pedagogiske valgene som tas. Det er ikke slik at to mennesker med den samme målte IQ er like. De vil skille seg fra hverandre med sine sterke og svake sider, men også ut fra hvordan miljøet har møtt deres behov (Porter, 2005, s. 5). Ruf (2005, s. 31) sier at "[i]t is the combination of all of these different factors – assessment results, checklists traits

and behaviors, and qualitative definitions – that help us know someone’s level of intelligence, their level of giftedness”. Slik jeg ser det, vil derfor en bred tilnærming til forståelser av evner være nødvendig for å imøtekomme ulike evnerike barns behov.

Slik jeg forstår intelligens er IQ en del av en helhet. For å forstå hvilket evnenivå et barn befinner seg på, er det nødvendig å se på et mer sammensatt bilde av personlighetstrekk, forutsetninger, oppdragelse og annen ytre påvirkning. I forhold til dette, sier også Porter (2005, s.34) at Gardners inndeling i opprinnelig sju ulike intelligenser, nå utvidet til åtte, kan være en misvisende innstilling til forståelsen av intelligens. Hun sier at i stedet for å kalle dette ulike intelligenser, burde det heller ses på som ‘domains of human functioning’. Mönks og Ypenburg (2008) mener Gardner har utvidet forståelsen av intelligens med sitt arbeid. Slik jeg forstår dette, er det altså slik at intelligens er noe bakenforliggende som kan komme til uttrykk som ulike talenter eller styrker avhengig av hvilken påvirkning barnet møter. Og derfor vanligvis ikke slik at et talent er uttrykk for et spesifikt og begrenset intelligensområde.

Slik det kommer frem i tallmaterialet over, er det i forståelsen av intelligensnivå av betydning å kjenne til at ulike nivåer av IQ gir ulike utfordringer for barnet og omgivelsene. Jeg forstår ut fra dette materialet at det er grunn til å anta at det i de fleste barnegruppene i barnehagen befinner seg evnerike barn, på samme måte som det også vil kunne være noen i gruppen som har evner som er lavere enn gjennomsnittet. Dermed må dette være forutsetninger som ligger til grunn når pedagogisk arbeid skal planlegges og utføres.

2.3. Ulike forklaringsmodeller

De siste hundre år har det vært drevet aktiv forskning omkring hva intelligens er, hvordan den kan utvikles og hvilke konsekvenser ulike intelligensnivåer har for individet og samfunnet. Det har vært gitt ulike definisjoner og forklaringer. Mönks og Ypenburg (2008, s. 22-26) deler feltet opp i fire ulike forklaringsmodeller. Dette kaller de:

1. Evnemodeller. Termans arbeid (se del 2) føyer seg til denne tradisjonen. I disse modellene tenker man at de intellektuelle evnene ikke endrer seg særlig i løpet av livet og at det er mulig å fastslå dem i tidlig alder. I denne forståelsen vil evnene gjerne vise seg som uvanlige prestasjoner i voksen alder.

2. Kognitive komponentmodeller. Disse forklaringsmodellene tar først og fremst for seg informasjonsbearbeiding og variasjonen i kvaliteten for denne. Innenfor denne forståelsen vil man kunne finne ut hva som er tidlige tegn til begavelse.
3. Prestasjonsorienterte modeller. Disse modellene skiller mellom anlegg og realiserte anlegg. Denne forklaringsmodellen stemmer godt overens med Porters (2005) forståelse av intelligens. I denne tenkemåten blir det rom for å rette søkelyset mot hvilke faktorer som kan hindre barnet i å utvikle sine evner.
4. Sosiokulturelt orienterte modeller. Med denne forståelsen er det slik at "... høy begavelse bare kan realiseres gjennom et positivt samspill av individuelle og sosiale faktorer" (Mönks og Ypenburg, 2008, s. 25). I denne forklaringen kan man se bort fra at det er en stabilitet i genene.

Det er flere definisjoner på hva begavelse og intelligens er og kan være. Porter (2005, s. 37) foreslår følgende definisjon:

"Gifted young children are those who have a capacity to learn at a pace and level of complexity that is significantly in advance of their age peers in any domain or domains that are valued in and promoted by their sociocultural group".

Med denne definisjonen vil intelligens få ulike forståelser innen forskjellige kulturer. Hva som forstås som intelligens vil kunne variere med hva som anses for kunnskaper og ferdigheter i ulike kontekster og samfunnsformer.

Persson (her i Wallström, 2010, s. 17) definerer et evnerikt menneske slik: "Den är särbegåvad som kontinuerligt förvånar både kunskapsmässigt og tillämpningsmessigt genom sin osedvanliga förmåga i ett eller flera beteenden". I denne definisjonen er ikke de tatt med, som av en eller annen grunn ikke viser sin begavelse. Her blir altså, slik jeg ser det, prestasjonen målet for graden av begavelse. I følge Wallström (2010, s. 17) vil det med denne definisjonen nettopp være vesentlig at "individene blir sedd som den han eller hon är". I Wallströms forståelse finnes det derfor rom også for dem som ikke viser sin begavelse i form av talentfulle prestasjoner.

Skogen og Idsøe (2011, s. 87) foreslår en norsk definisjon av evnerik, "...som betrakter det å være evnerik som høyere enn gjennomsnittlig effektivitet av hjernefunksjonen". De mener dette er den måten å definere evnerik på som best passer overens med den norske inkluderende utdanningspolitikken. Porter (2005) er inne på det samme når hun sier at evnen

til å samle og behandle informasjon i hjernen, kanskje er det som tydeligst viser hvilken kapasitet man er i besittelse av.

Det å kunne vise ekstraordinære prestasjoner, følger ikke automatisk med å være evnerik. For at et talent kan komme til uttrykk, må det finnes kreativitet, motivasjon og hardt arbeid over tid (Wallström, 2010). Selv om den intellektuelle kapasiteten er tilstrekkelig høy, kreves det likevel en innsats for å yte på et ekstraordinært nivå. I følge Winner (1999) kreves det en innsats tilsvarende 10000 timer, eller 10 år, for å nå sitt ypperste nivå. De fleste evnerike mennesker vil måtte trene og øve og legge ned betydelig innsats over lang tid, for å få vist sine evner. Små barn har ikke levd så lenge og har derfor ikke hatt all denne tiden til å utvikle evnene sine. Det å forstå at barnet er evnerikt, må derfor baseres på en del andre tegn, enn kun å se etter et talent.

2.4. Ulike måter begavelse kan vise seg på

Mönks og Ypenburg (2008, s. 38) sier at spesiell begavelse kan komme til syne på fire ulike måter, dette er: 1) I form av mentale evner og intellektuelle prestasjoner, 2) I form av kreativitet og produktivitet, 3) Innenfor billedkunst, musikk og scenekunst og 4) På det sosiale området, som lederegenskaper. Videre sier Mönks og Ypenburg (2008, s. 38) at dette er områder som kan skjernes fra hverandre, men at de også ofte vil opptre sammen, eller vise seg som ett høyt utviklet område. Dette er, slik jeg forstår det, ikke ment å skulle sette evnerike barn i grupper etter hvordan begavelsen viser seg, men må kunne forstås som et forslag til å forklare de noe ulike retninger begavelse kan komme til syne fra. Wallström (2010, s. 23) sier det er en del som tyder på at gruppen av evnerike er ganske heterogen. Hun sier at høye prestasjoner typiske for disse er innen områder som allmenn intellektuell evne, spesifikk akademisk begavelse, kreativt og produktiv tenkning, ledelsesevner, evner innen kunst og musikk eller spesielle psykomotoriske evner, noe som sammenfaller ganske tydelig med hva Mönks og Ypenburg (over) også finner.

For de barna som er akademisk begavet (Porter, 2005), som nok kan sammenlignes med dem Mönks og Ypenburg (2008) beskriver i punkt 1 over, vil evnene kunne komme til syne som tidlig forståelse og interesse for tekst, både talt og skrevet. I følge Kyed (2007) kan dette være problematisk for barnets forhold til jevnaldrende, fordi de evnerike uttrykker seg på en annen måte og forstår andre ting enn de andre barna. Winner (1999) sier det er vanlig å mene at de

barna som er akademisk begavet er de samme som de evnerike, men at dette er en myte. Dette er én måte evnerike barn kan komme til syne på.

De barna som har sin styrke på det kreative området vil kunne forestille seg, løse problemer, være intuitive i sin tenkning, ha en mer fleksibel og non-konform tilnærming til verden (Porter, 2005, s. 9). Dette vil også kunne skape skiller i forhold til lek og samvær med andre barn. Om ikke barn har noenlunde overensstemmelse i sine ideer rundt leken, vil det kunne være vanskelig å følge hverandre. Disse passer nok inn i punkt 2 og 3 over.

Evner kan også komme tydeligst til syne som emosjonell intelligens (Porter, 2005, s. 12). De barna som passer i denne gruppen har, i følge Porter, en større grad av sensitivitet. De kan være opptatt av eksistensielle spørsmål, de kan ha høy grad av selvtillit, de kan være perfektjonistiske og være vare for kritikk. De kan også ofte være i stand til å ta mer ansvar enn vanlig for barn på sitt alderstrinn. Dette kan være noen tegn hos de barna Mönks og Ypenburg (2008) plasserer i sitt punkt nr. 4 over.

2.5. Helheten er større enn summen av delene

Tidlig i livet skjer det mye med kropp og sinn som får følger fremover. Hjernen er mest formbar i barndommen (Porter, 2005) og de inntrykk mennesker får i denne fasen vil kunne påvirke deres muligheter. Den mentale utviklingen er sammensatt av flere elementer, som intensjoner og operasjoner og i dette ligger den kognitive funksjonen som en del (Dai og Sternberg, 2004). Kyed (2005) er inne på det samme når han henviser til Renzullis grafiske definisjon av begavelse fra 1978. I denne, som er kjent som triade-definisjonen, ses ikke høy IQ som det primære. Her vises det til at evnerike mennesker alltid har evner over gjennomsnittet, men også har et betydelig engasjement for oppgavene og er kreative, noe som får innflytelse både på generelle og spesielle prestasjonsområder. Mönks og Ypenburg (2008, s. 31) presenterer en tilsvarende triade, hvor de kaller engasjementet for motivasjon. I tillegg utvider de triaden med enda en triade, som inneholder familien, skolen og vennekretsen⁴, dette kaller de flerfaktormodellen.

For at barnet skal kunne få en harmonisk og optimal utvikling er det nødvendig at alle delene i flerfaktormodellen spiller sammen. Det relasjonelle klimaet i de sammenhenger hvor barn

⁴ Her sier Mönks og Ypenburg (2008) at det kan være mer hensiktsmessig å snakke om ”peers”, siden det begrepet betyr en på samme utviklingstrinn.

befinner seg, har avgjørende betydning for barnets utvikling. Hvis ikke barnet møter støttende voksne og lever i et trygt miljø, vil ikke deres evner kunne utvikle seg optimalt. Særlig har fattigdom vist seg som en uheldig faktor i forhold til å begrense barnets optimale utvikling (Clark, 1998). Kyed (2007) nevner også konfliktfylte miljøer og hjemmeforhold preget av sykdom eller misbruk som risikofylt for barns utvikling. I og med at det er vanlig å møte barn ut fra deres kronologiske alder, vil en del barn preges av stress på grunn av over- eller understimulering (Rydellius, 2006). Dette kan kanskje vise seg aller tydeligst i skoletiden, hvor barna går i klasser, med mål for hvert år. I barnehagen finnes nok en del av den samme tenkningen, slik at forventninger kan bli stilt ut fra barnets fysiske alder, uten å bli tilstrekkelig justert for mental kapasitet.

Porter (2005, s.27) påpeker at hvis barn viser seg evnerike, er årsaken å finne både i genene og i miljøet: "...the cause cannot be environmental alone". Man kan altså ikke tilrettelegge miljøet på en slik måte at barnet blir mer intelligent enn dets gener skulle tilsi, men man kan likevel sørge for at den intelligensen barnet har får optimale vilkår for utvikling. Hvis miljøet tilrettelegges med tanke på de evnerike, vil også flere av de andre barna i gruppen kunne finne større utfordringer enn ellers og ved det kunne ta ut mer av sitt potensiale (Kyed, 2007). Tilrettelegging for evnerike vil da bety et mer interessant og stimulerende miljø for alle barn.

Det er vanskelig å finne noen eksakt definisjon på hva kreativitet er og betyr. Det blir nok ofte satt i sammenheng med kunstnerisk utfoldelse, men kan også komme til uttrykk på andre måter. I følge Mönks og Ypenburg (2008) er det en viss sammenheng mellom kreativitet og begavelse, i den forstand at kreative mennesker gjerne er høyt begavede. Videre sier de at ikke alle høyt begavede er kreative. De påpeker også at både kunstneriske anlegg og lederegenskaper er svært avhengige av konteksten for å kunne utvikles, slik at det kreative ikke er nok i seg. Porter (2005, s. 31) viser til at tester som er utført i forhold til både intelligens og kreativitet korrelerer i høy grad. Dette mener Porter må være fordi begge deler kommer fra de samme evnene. Porter argumenterer for at kreativitet ikke må defineres som produkter, men også kan være prosesser og mental aktivitet.

I følge flerfaktormodellen (Mönks og Ypenburg, 2008) er motivasjon en av komponentene hos en begavet person. Motivasjon kan beskrives som et behov man har for å gjøre seg ferdig med en oppgave, eller også som den følelsen som oppstår når man har lyst til å gjøre noe, i følge Mönks og Ypenburg (2008, s. 29). De skriver at i motivasjon finnes også evnen til å sette seg mål og å ta høyde for det uforutsette. Jeg oppfatter at dette handler om indre

motivasjon. Slik jeg ser det kan også ytre forhold påvirke motivasjonen, slik som belønning i en eller annen form fra noen andre. Jeg tenker at motivasjon er noe som finnes inne i personen, men som likevel påvirkes av ytre forhold. Porter (2005) snakker om at ytre påvirkning kan være både positivt og negativt, og at det som interesse og anerkjennelse kan være positivt. Det kan også komme av mas eller press fra andre og da kan det kanskje virke negativt og føre til kortsiktig innsats. Winner (1999) sier at evnerike barn i større grad enn andre barn har en indre motivasjon. Når Winner også sier at perfektjonisme kan være et typisk trekk hos evnerike, tenker jeg at det kan ha sammenheng med den sterke indre motivasjonen, som hun beskriver som et behov for å arbeide.

2.6. Identifikasjon

Barn er forskjellige på mange måter. De ser ulike ut, de ter seg ulikt, de har ulike forutsetninger med seg både biologisk og sosialt. I de lærebøker som er pensum for førskolelærerstudenter, er evnerike barn knapt nok nevnt (Skogen og Idsøe, 2011). Det er dermed en risiko for at kunnskapsnivået til norske førskolelærere på dette feltet er lavt. Kanskje er det slik at den nordiske ideen om likhet, setter grenser for hvordan vi forstår og fortolker at mennesker er utstyrt med ulike evner. På noen områder kan det se ut til at det er en styrke og at det skal legges merke til og oppmuntres. For eksempel har det i mange år vært mulig å gå på idrettslinje på videregående skole, med tanke på at ungdom skal få utvikle sitt talent. Det blir også lagt merke til talenter innenfor musikk og sjakk. Men så kan det, etter min oppfatning, se ut til at andre uttrykk for intelligens eller talenter skal dysses litt ned.

Porter (2005) og Mönks og Ypenburg (2008) skriver at troen på at forholdene i hjemmet har vært for overstimulerende når barn viser tidlige akademiske evner, er vanlig blant pedagoger. Det at barnet lærer seg selv å lese, eller forstår seg på matematiske oppgaver i barnehagetiden, er en nokså sikker indikasjon om at barnet har evner utover det alminnelige (Porter, 2005). Kanskje er det slik, som Kingore (1998) sier, at alle barn har et større potensial enn hva som tidligere har vært kjent. Kanskje det er utviklingspsykologisk tenkning som har satt tak på hvilke forventninger det har vært mulig å stille til barn (Kyed, 2007). Det kan være slik at både foreldre og pedagoger er så innforstått med hvilke forventninger barn bør møtes med, at det setter begrensninger for hva det er mulig å få øye på (Porter, 2005). Og hva med evnerike voksne, pedagoger og foreldre, som selv kjenner seg igjen i begavede barn? For dem kan det

være en vekker å forstå hva det kunne være som skapte følelsen av utilpasshet i barndommen. Kanskje hele 'virkeligheten' må justeres.

2.6.1. Tegn på begavelse

Kanskje er det ikke verken riktig eller viktig å kategorisere barn. Når jeg likevel velger å presentere noen tegn det kan være grunn til å se etter, tenker jeg at dette skal fungere som modeller å tenke etter. Virkeligheten passer nok aldri inn i en modell, men en modell kan likevel hjelpe mennesker til å forstå større deler av en helhet, eller til å identifisere felt det kan være grunn til videre refleksjoner rundt. Barn er forskjellige. Enkelte tegn viser seg tydelig hos noen barn og ikke i det hele tatt hos andre (Kyed, 2007). Med tanke på diskusjonen om intelligens og talent, tenker jeg at det er viktig å være åpen for at barnet er begavet, selv om det ikke viser det så tydelig. I tillegg til etiske overveininger omkring identifikasjon, finnes det også praktiske. Det er ikke vanlig at alle barn blir målt med intelligenstester, dermed kan det være slik at de barna som er utgangspunkt for lister over tegn på begavelse, ikke nødvendigvis er typiske for den begavede del av befolkningen (Porter, 2005).

Følgende tegn til høy begavelse, som kan ses hos førskolebarn, er hentet fra Skogen og Idsøe (2011, s. 88-89):

- Tidlige motoriske evner. De kan tidlig holde hodet, reise seg og gå og har generelt gode motoriske evner.
- Språkutvikling. Kan begynne å si ord ved seks måneder og setninger ved ettårs alder. De kan føre samtaler ved 18-24 måneders alder. Lærer farger ved 18 måneders alder. Spør mye om begreper før treårs-alder.
- Lese og skrive. Kan lære å lese fra treårs alder og samtidig skrive ord med store bokstaver. Kan telle til 10 ved to og et halvt års alder og gjøre enkle matematiske operasjoner ved tre og et halvt års alder. Kan lære klokka i femårs-alderen.
- Selvstendig aktivitet. Kan bruke mye tid på en leke eller ei bok. Kan være lite risikovillige. Kan tidlig ha interesse for emner som geografi, verdensrommet, menneskekroppen og døden.

Hos et evnerikt barn kan det være tydelige tegn på begavelse allerede fra fødselen, men det trenger ikke være slik. Det kan være grunn til å tenke at barnet er begavet om det oppnår ulike milepæler en tredjedel tidligere enn andre barn (Porter, 2005). Dette oppfatter jeg som at en

evnerik toåring i mange henseende kan prestere som forventet for en treåring, i forhold til en utviklingspsykologisk tenkning. Et annet tegn kan være å finne i barnets tenkemåte. Evnerike har en effektiv måte å motta informasjon og tenke på. I følge Porter (2005, s. 7) er det slik at evnerike lagrer større mengder informasjon, bearbeider den mer effektivt og lagrer den på en oversiktlig måte, slik at de effektivt finner frem til relevant kunnskap. Porter sier videre at denne evnen til å 'scanne' minnet for informasjon kan kalles metaminne og kanskje er "...a better predictor for achievement than IQ". Skogen og Idsøe (2011, s. 57) sier at evnerike barn også ofte har en "utpreget sosial intelligens" som kan medføre at de "fanger opp underliggende eller skjulte budskap i kommunikasjonen". I følge Kyed (2007, s. 72-73) kan det være vanskeligere å se høy begavelse hos yngre barn. Han forklarer det med at de kanskje ikke ennå har hatt erfaringer på de felt hvor de etter hvert vil kunne vise sine gode evner, eller at de har talenter som er synlige på noen områder og at omgivelsene av den grunn kanskje ikke oppfatter ekstraordinære evner på andre felt, men også med at de kanskje oppfører seg ulikt i ulike situasjoner.

Det å måle intelligens på barn i barnehagealder er ikke utbredt i Norge. I den grad slike målinger foregår, er det helst i utredninger som foretas av PPT⁵ eller BUP⁶. I slike tilfeller må det antas at årsaken til utredningen er ulike grader av mistilpasning. Hvis det er tilfellet er det også grunn til å anta at veltilpassede barn med høy intelligens kan gå ganske ubemerket gjennom barnehageårene. Kanskje er det grunn til å reflektere over om ulike typer begavelse får ulik respons fra omgivelsene. I følge Porter (2005, s. 13) er det slik at noen evnerike barn både er intellektuelt og akademisk begavet, mens andre ikke viser akademiske evner utover det vanlige. Slik jeg forstår det, kan de signalene et ungt barn gir i forhold til sine evner være sprikende, slik at det blir vanskelig å identifisere hva man ser.

2.6.2. Testing

I følge Skogen og Idsøe (2011) er det i Norge mest vanlig å gjøre intelligenstester ved hjelp av Wechsler-testene, og WPPSI (Wechslers Preeschool and Primary Scale of Intelligence), er den testen som er beregnet på barn i førskolealder. Denne testen gir et generelt mål på IQ og spesifikt mål på verbal og ikke-verbal intelligens. Ved hjelp av denne testen kan man finne en helhetlig evneprofil hos barnet. Andre tester som er i bruk er Leiter-R og CAS. CAS-testen

⁵ Pedagogisk-psykologisk tjeneste

⁶ Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk

kan være egnet for å finne frem til god tilrettelegging for barnet (Skogen og Idsøe, 2011). Det ser ut til å være en vanlig oppfatning at det er nok å vite at barnet er begavet, smart eller intelligent, men som vist tidligere i delen om IQ, er det å være begavet ikke entydig. Blant evnerike er det "... a far larger span of cognitive difference than there is between normal and gifted" (Tolan, 1998, s. 165). Det er dermed ikke nok å finne bekræftelse for at barnet er begavet, det er også viktig å plassere barnets evner på riktig nivå. Ulike nivåer av evner, trenger ulike stimuli for å kunne komme til anvendelse for barnet (Tolan, 1998). Det viser seg å være begrenset treffsikkerhet i målinger av intelligens som gjøres på små barn (Gelbrich, 1998, s. 17). Rimm (2004) påpeker at det er vanskelig å prestere på et høyere nivå enn barnet har, men at det er helt mulig å score lavere. En høy IQ-score er en ganske sikker indikasjon, siden det ikke er vanlig å få høye resultater ved en tilfeldighet, sier Tolan (1998). Det ser ut til å være grunn til å tolke testresultater med forsiktighet, særlig når det gjelder barn i førskolealder, slik jeg forstår dette. I hvilken grad barnet tester optimalt, ut fra sine evner, vil avhenge av omstendighetene rundt testsituasjonen og av hvilken type test som brukes.

Rimm (2004) viser til flere tester som har vært gjort for å kontrollere i hvilken grad foreldre kan plassere sitt barn på riktig evnenivå. Det ser ut til at foreldre kan gjenkjenne begavelse. "In fact, studies indicate that parents usually underestimate, rather than overestimate, their children's giftedness" (Rimm, 2004, s.186). Rimm sier det er grunn til å mene at foreldre sjelden overidentifiserer begavelse. Disse testene av foreldres observasjoner, som det her vises til, er foretatt i USA. Der kan det se ut til at oppmerksomheten rundt evnerike er annerledes enn i Norge, så kanskje er det grunn til å tro at norske foreldre 'underdriver' deres tanker om sitt barns begavelse i større grad enn amerikanske foreldre gjør. Kyed (2007) sier at foreldre ofte tidlig forstår at barnet er evnerikt. Kyed forteller også at forskning har vist at det kan være vanskelig for pedagoger å identifisere de begavede barna. Dette kan henge sammen med at de ofte har en asynkron utvikling og dermed sender ulike signaler til omgivelsene.

2.7. Asynkron utvikling

Det kan se ut til at asynkron utvikling preger evnerike barn. I følge Silverman (1993) kan det være slik at det er en del av det å være høyt begavet. Kyed (2007) forklarer asynkronitet med at evnerike barn kan oppleve en ubalanse i sin personlige utvikling. Dette kan komme av at de opplever seg annerledes enn sine jevnaldrende. Selv om de er små mennesker, med små

kropper og fysiske ferdigheter som stemmer med alderen, kan de sosiale og kognitive ferdigheter og behov tilhøre et helt annet alderstrinn. Dermed kan det komme uklare signaler fra andre mennesker i forhold til hvordan de oppfattes. Silverman (1993) sier at dette er implikasjoner som kan gjøre evnerike barn sårbare. Det kan også bli konfliktyllet for barnet at det vet og forstår hvordan noe skal være, men ikke har fysiske ferdigheter eller språk som egner seg til å få det utført.

Rydelius (2006) peker på at det er viktig å skille mellom barnets fysiske alder, hvor mange år det er, og dets mentale alder. Porter (2005, s. 36) viser til The Columbus Group som sier at "[g]iftedness is asynchronous development in which advanced cognitive abilities and heightened intensity combine to create inner experiences and awareness that are qualitatively different from the norm". Porter (2005) sier videre at dette kan være et kritisk punkt i forhold til å forstå hvilke følelsesmessige behov som kan finnes hos et evnerikt barn. Dette kan, slik jeg oppfatter det, oppleves utfordrende for barnet, på den måten at det kan ha interesser og forståelse som tilhører et høyere alderstrinn, mens kroppen er for liten, de motoriske ferdighetene utilstrekkelige, eller talespråket for lite utviklet. Dermed kan barnet oppleve å være i ubalanse med seg selv.

Silverman (1993) skiller mellom en ytre asynkronitet og en indre. Slik jeg forstår henne, er den ytre sammenfallende med det jeg har vist til over, mens den indre er slik at barnet forstår mer enn det har modenhet til å takle. Som Silverman viser til, kan det være en ubalanse, eller asynkronitet, mellom kognitive og emosjonelle evner. Kanskje slik at barnet intellektuelt forstår og utfører handlinger som det følelsesmessig ikke er i stand til å håndtere.

Graden av asynkronitet øker med intellektuell kapasitet og "det er netop dette særlige fænomen hos de højt begavede, der gør dem følelsesmessigt sårbare og kræver særlig hensyntagen, støtte og oppmærksomhed" (Kyed, 2007, s. 57). Ut fra dette mener jeg det er tydelig at evnerike barn trenger oppmerksomhet og tilrettelegging for å kunne ha en god utvikling.

2.8. Følelsesmessige utfordringer og selvoppfatning

Evnerike barn kan føle seg annerledes. Silverman (1993, s. 631) sier:

”What does it feel like to be gifted? Mined as a national resource, ignored in the name of egalitarianism, flaunted for their achievements, chastised for not living up to their potential, taunted by their peers when they work too hard, laughed at when they see too much: to be gifted is to be *vulnerable*”.

Winner (1999, s.183) finner at evnerike barn avviker fra normen på særlig tre områder. Dette er for det første når det gjelder (1) arbeid. Disse barna kan være sterkt motiverte til å arbeide for å bli gode, de nyter utfordringer og finner ofte ut hva de vil jobbe med allerede i pubertetsalderen. For det andre gjelder dette i forhold til (2) verdier. De kan være svært uavhengige og nonkonformistiske og tidlig være i stand til å vurdere egne behov opp mot etiske verdier. For det tredje kan de være mer (3) introverte i forhold til venner og jevnaldrende, dette både fordi de føler seg annerledes og fordi de ønsker å fordype seg i egne interesser.

Dette arbeidet (1) for å bli god, kan komme til uttrykk som perfeksjonisme. Det kan se ut til at evnerike bruker mye tid og energi på å bli riktig gode og få til alt slik de hadde tenkt seg. For utenforstående kan dette tolkes som et uttrykk for indre stress eller ytre press. Dermed kan barnet bli oppfattet som nevrotisk og nervøst, eller foreldrene kan bli beskyldt for å presse dem til å yte for mye. I stedet kan det være slik at dette er noe som følger med å være evnerik. Når man har evne til å se og forstå og sette i sammenheng på et langt høyere nivå enn hva som forventes etter alder, er det kanskje heller slik at man har mer informasjon å bearbeide for å få oversikt over helheten. Porter (2005, s. 69) kaller perfeksjonismen hos et evnerikt barn for motoren eller drivkraften som fører til resultater. Dermed kan denne perfeksjonismen heller bli en kilde til glede og forklaring og være indre motivert hos barnet. Jeg tenker at indre motivasjon er viktig for å kunne yte i forhold til egne ønsker og standarder og dermed vesentlig for at et evnerikt barn skal kunne bruke sine evner, slik at det blir til glede og berikelse i livet. Om perfeksjonismen kommer fra ytre press og ønske om å tilfredsstille foreldre eller læreres ambisjoner på vegne av barnet, vil det ikke kunne føre til noen varig glede for barnet. Det blir sagt, hos Mönks og Ypenburg (2008), at underytere ofte kan ha en følelse av ytre kontroll. Med det tenker jeg perfeksjonisme kan vise seg både som negativ og

positiv drivkraft hos et evnerikt barn, og at det er viktig for omgivelsene å være oppmerksom på hvordan perfektjonismen hos barnet er motivert.

Hos evnerike barn kan evnen til moralske vurderinger (2) føre til konflikter i samvær med andre barn, siden de ofte tenker på et mer avansert nivå enn sine jevnaldrende. Winner (1999) finner at evnerike barn helt ned i grunnskolealder kan reflektere på et postkonvensjonelt nivå i forhold til moralske overveininger. Winner (1999) sier videre at denne interessen for moralske spørsmål, sammen med evne til å reflektere logisk og trekke konklusjoner, kan lede til angst og et pessimistisk syn på tilværelsen. Evne til å reflektere så dypt, kan være en risikofaktor. Mönks og Ypenburg (2008) sier at barn helt ned i tre- til fireårsalderen kan ha tanker rundt hva som er meningen med livet. Dette kan gi en følelse av at livet dypest sett er meningsløst. Porter (2005) sorterer nonkonformitet blant dysfunksjonelle sider som kan vise seg hos en begavet personlighet. Hun sier at dette er et trekk som kan henge sammen med underytelse og lovovertrædelser og også kan uttrykkes som asosiale holdninger og verdier. Jeg tenker at nonkonformitet også kan være en del av kreativiteten og evnen til å tenke nytt og annerledes, til å se alternativt på virkeligheten og finne nye innfallsvinkler. I så fall kan dette være viktig for å kunne utvikle nye innsikter.

Det å føle seg annerledes (3) kan være en kilde til bekymring og stress hos barnet. Det kan være vanskelig å tilbringe mye tid et sted hvor man ikke føler seg på bølgelengde med omgivelsene, for eksempel i skole og barnehage. Porter (2005) påpeker at begavede barn ofte vil ha andre begavede personer i familie og omgangskrets og dermed få anledning til å møte likesinnede. Likevel må det kunne sies å være en risiko forbundet med sosialt samspill for evnerike. Når Persson (2010) finner at 92 % av de svenske Mensa⁷-medlemmene i hans undersøkelse ikke trivdes i grunnskolen, kan det henge sammen med liten forståelse og innsikt i begavede menneskers personlighet. I det samme materialet finner Persson (2010, s. 549) også at kun 50 % av informantene fikk støtte og forståelse for sin begavelse hjemme. Disse tallene kan nok kanskje være høyere enn hva som faktisk er tallene for evnerike, fordi de som føler behov for å melde seg inn i en organisasjon som Mensa kan ha opplevd mer problematikk enn evnerike som ikke har meldt seg inn. Her kan det også ha noe å si hva slags evner barnet har og hvordan de kommer til syne. Porter (2005) sier at noen barns behov for å være sammen med andre mennesker best kan oppmuntres ved at de tilbys nok tid for dem

⁷ Mensa er en politisk og religiøst uavhengig forening. Opptakskravet er at man har en IQ på over 131. Formålsparagrafen til Mensa framhever at "Mensa er en forening som skal fremme menneskelig intelligens til beste for menneskeheten, oppfordre til kunnskapsvekst og fremme intellektuelle og sosiale muligheter for sine medlemmer". (Hentet fra: <http://www.mensa.no/cms/>, lastet ned 6.03.12, kl. 13.21).

selv. Om de ikke får nok tid alene, kan behovet for alenetid økes ytterligere og barnet kan virke mer introvert enn det egentlig er. I barnehagen tenker jeg at det ofte er et fokus på at alle skal være med. Det kan komme av ideer om at det er gjennom lek og samvær med andre mennesker at barn lærer og trives. Det kan kanskje være grunn til å snu litt på det og si at det er gjennom samvær med andre på sitt eget intellektuelle nivå man opplever mest glede. For de evnerike barna kan det kanskje være givende å snakke med de voksne eller fordype seg på egenhånd.

Jeg tenker at disse barna kan utfordre pedagogen på mange måter. I barnehagens pedagogiske grunntanke ligger det også ideer om at barn må få være barn, noe som viser seg mest i frilek og utelek, hvor det ofte er meningen at barna skal få leke 'uforstyrret' av voksne. Dette kan være vanskelig for evnerike barn. For en del av disse barna vil det være slik at det er utfordringer som oppleves mest stimulerende, og da utfordringer på et slikt nivå at det kan skape prestasjonsangst hos de fleste andre (Winner, 1999). I barnehagen kan det nok være oppfatninger om at det ikke skal stilles for store krav til barn. Barnehagepedagogikken handler mye om at barn skal få oppleve mestring. I NOU 2012:1, Til barnas beste, (Kunnskapsdepartementet [KD], 2012), kobles mestring sammen med de fleste områder av barnets utvikling, kognitivt, sosialt og motorisk. Det at barnet får oppleve mestring skal, slik jeg forstår det, føre til at det får selvtillit og motivasjon. Jeg tenker at det er en risiko forbundet med dette for evnerike barn, i den forstand at det kan føre til at evnerike barn ikke får kjenne på gleden ved å ha anstrengt seg til det ytterste for så til slutt å få det til, av den grunn at forventningene til barnets kunnskaper og ferdigheter kan være for lave for enkelte. Jeg tenker at det er svært viktig i livet å få erfaring med at innsats lønner seg og å stimulere barnets indre motivasjon for utvikling og læring. Hvis det pedagogiske arbeidet ikke har stor romslighet og gir mulighet for grensesprengende tanker, kan evnerike barn bli fratatt muligheten til å oppleve mestring. Det kan være en risiko for at de ikke kommer i kontakt med sin egen læreprosess og slik ikke får en bevissthet om hvordan de lærer (Kyed, 2007).

2.9. Underyttere

Som vist til tidligere i oppgaven, kan et barn være evnerikt, selv om det ikke viser det i form av talenter. Porter (2005) sier at hos noen av disse barna kan evnene forbli skjult både for dem selv og andre, eller komme til syne på langt høyere alderstrinn. Porter sier videre at disse

barna kan bli underytere, og at dette kan starte allerede i barnehagealderen. I følge Stoeger, Ziegler og Martzog (2008) har dette vært kjent helt fra Termans studie. Rimm (2004) viser til statistikk fra The National Commission on Excellence in Education fra 1984, som sier at 50 % av alle begavede barn er underytere. ”Underyting er, ved siden av å kunne være en kilde til personlige tragedier, et samfunnsproblem” (Skogen og Idsøe, 2011). De følelsesmessige sidene ved underyting kan slik jeg forstår det, oppleves som vanskelige for barnet. Det trenger hjelp og støtte for å kunne nyttegjøre seg evnene sine, slik at de kan bli til glede for det. Slik jeg forstår underyting, vil de barna det gjelder føle på annerledesheten i forhold til sin egen tenkning i samvær med andre, slik også andre evnerike kan, men det vil være vanskeligere for underyterne å kunne bruke evnene til å prestere på positive måter. Når noen av samfunnets mest intelligente individer risikerer å overses på en slik måte at det går utover deres helse og velvære, er det tragisk for dem det rammer, men kanskje minst like tragisk for samfunnet. Det vil bety at samfunnet utnytter mindre av befolkningens mentale kapasitet enn hva som kunne vært mulig med økt forståelse og bedre tilrettelegging.

Det trenger ikke være slik at et evnerikt barn får støtte og oppmuntring hjemme og i sine nære sosiale relasjoner. Årsaken til at noen blir underytere kan være å finne i deres omgivelser. Foreldre og lærere kan stille for høye eller for lave krav som kan skape stress hos barnet (Kyed, 2007, Rydelius, 2006). Wallström (2010, s. 35) sier at en del underytere kjenner seg uønskede og at noen kommer fra utrygge hjem. Persson (2010) finner i sin undersøkelse blant svenske Mensa-medlemmer at kun 50 % av disse hadde opplevd hjemmemiljøet sitt som støttende og forståelsesfullt. Dette kan tyde på at en del foreldre har vansker med å forstå sitt barns intellektuelle nivå. En annen mulighet er at barnets familie har en kultur for høye akademiske resultater og at dette barnet ikke kan eller vil innordne seg i det (Persson, 1997, i Wallström, 2010, s. 35). Medlemmer av samme familie trenger ikke ha evner innen samme område, noen er kanskje akademiske, mens andre er mer kunstneriske (Wallström, 2010).

Selv om evnerike barn omgis av oppmerksomme og tilstedeværende voksne, kan de utvikle en følelse av utilstrekkelighet. Rimm (2004) anbefaler at foreldre bør moderere oppmerksomheten noe i forhold til evnerike barn som opplever seg på denne måten. Dette begrunner Rimm med at disse barna trenger å finne mer av sin indre motivasjon og ikke må gjøres så avhengig av hva andre mener. Rimm sier videre at ros kan føles som press for å yte mer, men også som en nedvurdering av deres prestasjoner, dersom de må dele oppmerksomheten med andre barn. Med dette tenker jeg, at det å rose og vurdere barn kan være med på å bryte ned den indre motivasjonen som trengs for virkelig å kunne yte sitt

ypperste. For barn som har tendenser til å underyte, vil tilbakemeldinger om at det de har prestert er godt nok, kunne være hemmende for deres videre motivasjon til å yte (Porter, 2005).

Det kan også være slik at barnet selv har egenskaper som kan lede dem mot å bli underytende. Stoeger m.fl. (2008) finner at det kan være en sammenheng mellom barnets finmotoriske utvikling og det at de blir underytere. I følge dem er det mulig å teste finmotoriske ferdigheter i lav alder for å forsøke å finne frem til de barn som risikerer å underyte. Begrunnelsen for at finmotoriske vansker skal kunne lede til underyting, kan i følge Stoeger m.fl. være at oppgaver dermed krever svært mye av barnets konsentrasjon, slik at det blir tidligere trøtt av å arbeide enn andre barn. Slik jeg oppfatter dette, vil det da kunne være slik at både mentale, fysiske og sosiale forhold spiller en rolle i forhold til om barnet blir underytende eller ei.

I barnehagen vil det til enhver tid være mange barn til stede og barnegruppen er det sentrale. Det stiller store krav til pedagogen om å rette sin oppmerksomhet på den enkelte, for at de kan oppdras slik at de kan utvikle seg i samsvar med sine evner (Mönks og Ypenburg, 2008). Det kan se ut til at barn som ikke får denne muligheten, har en større risiko for å utvikle et negativt selvbilde, noe som i følge Kyed (2007) skjer alt for ofte.

Det kan være grunn til å mene at humor, glede og entusiasme i læringssituasjoner er de beste våpen mot at barn blir underytere (Kim, 2008). Kim sier videre (s. 239) at "[f]un should be viewed as one of the most important attributes of gifted education". Slik jeg forstår det, kan underytere se ut til å være mer sårbare for kritikk og ha større behov for trygge og støttende omgivelser enn andre evnerike. Kim sier også at det kan se ut til at underytere oftere kommer i ulike konflikter med deres lærere. Jeg oppfatter at det da er risiko for å komme inn i uheldige læringsmønstre. Humor og glede har en sentral plass i barnehagen. I Rammeplanen (KD, 2011) nevnes dette sammen med omsorg. Slik jeg forstår det er glede og humor viktige elementer i barns læring, uansett hvilket evnenivå de befinner seg på, men at dette kan være et kritisk punkt særlig for barn som tenderer til underyting.

Antakelig er evnerike barn som reagerer med å underyte i en risikogruppe. De kan havne i uheldige miljøer eller bli isolerte og deprimerte (Kyed, 2007). En anerkjennende holdning (Bae, 2004) overfor barnets følelser, vil kunne hjelpe barnet til å få det bedre. Kreative evnerike barn, kan også se ut til å være utsatt. De kan ha en tendens til å forholde seg til verden på en non-konform måte og ved det komme inn i konfliktfylte forhold med foreldre og lærere (Butler-Por, 1993). Dette støttes også av Kim (2008, s. 236) som sier at "it is not

unreasonable to suggest that gifted underachievers may simply be highly creative and their creativity maybe leading to all or part of their underachievement” Fordi disse barna kan ha behov for mer frihet og seleksjon, kan deres underyting lett bli oversett av omgivelsene, siden de da egentlig aldri viser sitt gode potensiale (Butler-Por, 1993, s. 653). Slik jeg ser det vil det i disse tilfeller kunne være risiko for at barnet kommer svært langt opp i alder før det eventuelt blir forstått som begavet. Dermed vil de kunne oppleve barndom og ungdom som konfliktfylte epoker i livet, noe som vil kunne gå ut over deres livskvalitet.

Det kan være en utfordring å finne ut at et barn er en evnerik underryter. Kyed (2007, s. 158) presenterer en liste med tegn som det kan være grunn til å reflektere ved. Blant annet sier han at det kan vise seg som at:

- Barnet viser ubehag i gruppeaktiviteter
- Barnet forsøker å unngå nye aktiviteter, viser frykt for å feile
- Barnet har dårlig indre motivasjon
- Barnet er lite fleksibel i tankegangen

Ulike forhold ved hjemmet og barnehagen kan virke uheldig inn i forhold til noen evnerike barn. Butler-Por (1993) peker på omstendigheter som kan øke risikoen for at et barn blir underryter. I følge henne er det vanskelig å identifisere disse barna, fordi de gjemmer deres evner for omgivelsene. Hun peker på hvor viktig det er å kunne identifisere evnerike barn tidlig, slik også Kyed (2007) er opptatt av. Det kan se ut til, i forhold til forskningsarbeider Butler-Por (1993, s. 652-653) refererer til, at yngre søsken i større grad enn eldre er i en risikosone, og at også jenter er mer utsatt for at omgivelsene overser deres evner. Det kommer også frem andre faktorer, som stress og skilsmisse i familien, eller negative følelser fra foreldrene i forhold til barnet, som kan øke faren for at et barn blir underytende.

I forhold til underrytere vil forståelsen av Baes (2004) tanker om anerkjennelse i kommunikasjonen være sentralt. I hennes forståelse av anerkjennelse er det en åpenhet hos den voksne. Barnet får selv muligheten til å definere sin opplevelse og ha oversikt over sine intensjoner. Jeg tenker likevel at det er en risiko også her. Om den voksne har betydelig lavere intelligens enn barnet, kan den kanskje likevel risikere å begrense barnet. Det er vanskelig, også for bevisste og engasjerte voksne, å forstå mer enn man selv kan erkjenne.

3. Relasjoner

I denne delen vil jeg skrive om relasjoners betydning for evnerike barn og også for deres foreldre. Mönks og Ypenburg (2008, s. 31) viser til sin flerfaktormodell, og forklarer høy begavelse slik at "[f]ørst gjennom et godt samspill mellom disse seks faktorene kan høy begavelse utvikle seg og komme til uttrykk i usedvanlige prestasjoner eller bemerkelsesverdige handlinger". Rammen rundt barnet og familien, de relasjonelle bånd barnet knytter til andre mennesker, den oppfatningen barnet får av seg selv i sosiale sammenhenger, vil ut fra dette være avgjørende for barnets muligheter til å bruke sine evner slik at det blir til glede.

3.1. utfordringer for evnerike barns foreldre

Det å være foreldre til et evnerikt barn kan by på utfordringer. I forhold til foreldre til barn som har vansker eller funksjonshemminger og opplever støtte og oppmuntring fra sine omgivelser, kan evnerike barns foreldre føle seg ganske ensomme om utfordringene de står overfor (Ruf, 2005). Det kan føre til at foreldre ikke snakker så mye om deres barns behov, at de prøver å dysse ned hvor evnerikt barn de har, eller at de vier barnet en uforholdsmessig oppmerksomhet rettet mot dets evner, på den måten at barnet blir mer en evnerik enn et barn. Porter (2005) sier at evnerike barns foreldre sjelden ønsker å presse sine barn frem, motivasjonen hos foreldre er heller å sørge for gunstige vekstmuligheter for barna. Hun sier videre (s. 223) at "...most gifted children have parents who are also gifted and who have excellent problem-solving skills and healthy personal adjustment". Ruf (2005) sier at foreldrene til evnerike barn likevel ofte oppfattes som streberske av andre. I følge henne er det vanskelig for evnerike barns foreldre å forstå at barnet deres er annerledes enn andre barn, fordi barnet oppleves som helt vanlig for dem selv.

Møte med evnerike barns foreldre kan nok føre til utfordringer i barnehagen. Pedagogene kan oppfatte at foreldrene vil at deres barn skal ha det annerledes enn andre barn, mens foreldrene kan oppfatte at barna må få bedre tilrettelegging rundt seg for å kunne få tilsvarende som andre barn. Ruf (2005) sier at disse foreldrene gjerne opplever en ensomhetsfølelse i forhold til sin foreldrerolle. De kan oppleve at deres følelse av å trenge hjelp ikke blir forstått av omgivelsene. Det kan være vanskelig for dem å finne frem til riktige råd og ofte må de finne

ut av det på egenhånd, sier Ruf. Evnerike barn finner ofte ikke noen enkel vei inn i sosiale kontekster og de kan passe dårlig inn i utdanningssystemet (Porter, 2005, s. 208). Porter nevner videre asynkroniteten og deres nonkonforme væremåte som utfordringer for deres foreldre. Disse barna kan gjerne se sammenhenger og konsekvenser andre barn ennå ikke kan, og dermed kunne argumentere og opponere på en mer avansert måte enn hva alderen skulle tilsi. For utenforstående kan kanskje dette arte seg som manglende oppdragelse.

I følge Kyed (2007, s. 79) kan det være grunn til å tro at evnerike barn kan ha større behov for hjelp og støtte fra de voksne omkring seg enn andre barn, og også for anerkjennelse og aksept. Porter (2005) sier at det i hennes observasjoner kan se ut til at forholdet mellom barnet og nære omsorgsgivere, oftest foreldre, kan se ut til å være viktigere for evnerike barn enn for andre barn. Hun begrunner dette med at evnerike sjelden erfarer at jevnaldringer kan imøtekomme deres behov for nærhet og derfor kan de bli mer avhengige av foreldrene. I barnehagen vil alle familier by på ulike utfordringer i samarbeidet med personalet, men det kan kanskje være en del som tyder på at samarbeidet med evnerike barns foreldre kan være mer krevende. I og med at foreldrene, slik Porter sier, kan ha erfart at de er spesielt viktige for barna, sammenlignet med i andre familier, kan de stille med andre forventninger og krav til tilknytning mellom barnet og ansatte når de kommer til barnehagen. Hvis ikke ansatte kan relatere dette til forståelse for disse barnas egenart, kan det oppstå vansker i samarbeidet. Skogen og Idsøe (2011) sier at problemene rundt samarbeidet mellom hjem og barnehage/skole ofte kommer av pedagogers lave kunnskap og holdninger til evnerike. De sier at pedagoger også føler på at de ikke er forberedt godt nok i sin utdanning, for variasjonen de møter i arbeidet med barn, i følge deres forskning.

Det å benevne barn som evnerike kan utgjøre en risiko for deres muligheter til å forstå seg selv og til å se seg selv i kontekst med andre mennesker (Winner, 1999). Porter (2005) peker på at oppdragelsen av et evnerikt barn kan være så krevende på grunn av både indre og ytre faktorer rundt familien, at familien kan risikere å bli organisert først og fremst rundt det å imøtekomme de behov barnet har på grunn av sine gode evner. På den måten kan andre sider ved barnet havne i skyggen av foreldrenes oppmerksomhet. Det vil kunne gi barnet en oppfatning om at det først og fremst er til i form av sine evner, og derfor at mye av oppmerksomheten som blir viet barnet kommer av evnene og ikke av hele barnet. Årsakene til en slik fokusering på evnene vil igjen kunne være manglende oppmerksomhet omkring dette fra omgivelsene. På den måten kan positiv oppmerksomhet omkring evnene føre til negative selvfølelse for barnet og gi en forsterket isolasjonsfølelse (Kyed, 2007).

3.2. Relasjonelle utfordringer for evnerike barn

Det at evnerike barn har en avansert måte å forholde seg til moralske spørsmål på, kan gi følger for deres muligheter til å inngå i likeverdige sosiale forhold (Winner, 1999). Porter (2005) sier at det ikke er uvanlig at evnerike barn får en rolle som selskap eller hjelp for barn som er mindre kompetente, eller yngre. Om det er slik, kan det i følge Porter, gi barnet en følelse av å være verd noe kun om det er til hjelp for andre. Om barnet føler et press for å skulle hjelpe til, eller ta seg av barn som trenger ekstra hjelp, vil det kunne ta av den tiden de har til å utvikle sine egne evner. Slik jeg forstår det, kan denne følelsen av å ha ansvar for å hjelpe andre, føre til at det evnerike barnet undertrykker de behov det måtte ha for å fordype seg i aktiviteter som gir mest mening for dem selv. Hvis det er slik, vil de kanskje kunne føle en dårlig samvittighet eller et ubehag når de følger sine egne ønsker. Siden det evnerike barnet ofte tydelig kan forstå noe om hvordan andre har det, kan de komme til å ta et større ansvar for andre enn vanlig (Porter, 2005).

Noen evnerike barn er svært synlige på grunn av sin nysgjerrighet og non-konformitet (Porter, 2005). Dette kan være de barna som alltid spør om noe mer, eller som stiller spørsmål ved alt reglement og alle faktaopplysninger. Disse egenskapene kan nok være til irritasjon og forstyrrelse i barnehagen. Fordi de risikerer avvisning eller negative reaksjoner fra omgivelsene, kan disse barna være sårbare (Kyed, 2007). De kan også, på grunn av sin asynkronitet, møte mange motstridende signaler fra andre mennesker i forhold til hvordan de opptrer og hvem de er. Dette vil kunne gjøre det vanskelig for dem å få en tydelig forståelse av seg selv. Det ser ut til å være bred enighet blant forskere på feltet om at jenter er mer utsatt for å være mistilpasset enn gutter og også at de underbyter i høyere grad enn gutter. Porter (2005) relaterer dette til at jenter føler mer på konflikten mellom synliggjøring av sitt potensiale og oppnåelse av sosial aksept. Slik jeg forstår det, er dette et kulturrelatert fenomen.

Winner (1999) snakker om den konflikten som kan oppstå i barnets bevissthet i forhold til å passe inn for å kunne godtas i det sosiale fellesskapet med andre barn, og det behovet de føler for å utvikle sitt potensiale. Winner sier videre, som også Porter (2005) sier, at jenter kan være mer sårbare for denne konflikten, enn gutter. Slik jeg oppfatter det, henger dette sammen med stereotype oppfatninger som finnes om kjønn. I følge Winner (s. 195) kan jenter ned i 10 års alderen bevisst late som om de kan mindre enn de gjør, for å passe bedre inn. Winner viser til forskningsresultater som viser at begavede gutter er blant de mest populære, mens begavede

jenter blant de minst populære. Slik jeg forstår det, kan egenskaper som kommer til uttrykk på grunn av høy begavelse, være mer akseptert for gutter enn for jenter. Noe som igjen kan føre til større grad av undertrykking hos jenter (Winner, 1999). Slik jeg forstår dette, vil det kunne variere ut fra hvordan kulturer legger merke til og verdsetter gutters og jenters innsats.

Evnerike barn kan ha vanskeligheter med å samarbeide med andre, fordi de ikke opplever at de andre forstår leken eller oppgaven på samme måte som dem selv, eller at de selv ikke interesserer seg for det samme som de andre barna (Ruf, 2005). I følge Ruf kan den annerledesheten evnerike barn opplever, føre til at de føler seg utilpass, uvelkomne og til og med uakseptable sammen med andre mennesker. Hun sier videre at evnerike barn trenger hjelp for å kunne håndtere disse følelsene. "...[T]heir play can become a compromise between their own interests and the need to maintain relationships" (Porter, 2005, s. 82). Jeg oppfatter dette som en mulighet for at barnet ikke føler at det er seg selv sammen med andre mennesker, men heller at det spiller en tillært rolle. Hvis det er tilfellet, kan det bli lite nærhet i slike relasjoner.

Evnerike kan kjede seg i samvær med sine jevnaldringer, eller være for styrende overfor andre barn (Kyed, 2007). Det er, slik jeg ser det, mange måter å legge til rette for ulike typer lek. Hvis leketøyet, eller oppgaven, byr til samarbeid heller enn lek alene eller parallelt, kan det være lettere for ulike barn å finne sammen. I leker med flere elementer involvert, kan barn finne sin oppgave og utføre sin del til glede for fellesskapet. Et eksempel på dette kan være lek i barnehagens dukkekrok. Her kan mange oppgaver utføres samtidig og barn med ulike forutsetninger kan finne en rolle de kan fylle. Selv i slike lekesituasjoner kan det være vanskelig for evnerike barn å føle at de passer inn og at de er på bølgelengde med de andre. I følge Wallström (2010) kan det se ut til at evnerike barn er mer opptatt av å finne intellektuelt fellesskap med andre, i forhold til jevnaldringer som ofte er mest opptatt av å ha lekekamerater. "[M]aking friends is the most important developmental task of early childhood" (Porter, 2005, s. 79). Siden det vil kunne oppstå en del konflikter mellom evnerike barn og andre barn i barnehagen, kan derfor evnerike barn miste muligheter til viktig lærdom om sosiale ferdigheter i sin barndom, dersom det ikke tilrettelegges for jevnbyrdige vennsforhold med andre barn. De fleste mennesker tar nok utgangspunkt i sin egen forståelse når de tolker signaler fra andre mennesker. Evnerike barn kan ofte reflektere og vurdere i forkant av sine handlinger (Porter, 2005). Dermed vil de kunne mistolke andre barns mer spontane reaksjoner som viljestyrte og kanskje også ondsinnede, selv om de ikke er ment slik. Dette vil kunne vanskeliggjøre vennsforhold.

Disse barna vil ofte kunne søke mot eldre barn og også oppleve å få innpass hos disse (Kyed, 2007). Likevel er det ikke sikkert at det gir noen nær vennskapsfølelse for barnet. Selv om det evnerike barnet er modent for alderen, har det ikke hatt mulighet til å skaffe seg samme lange livserfaring som de eldre vennene og vil kunne skille seg ut også blant disse. Slik kan barnet risikere i liten grad å få oppleve nære følelsesmessige relasjoner med venner. Porter (2005, s.78) sier det kan være en risiko for at de evnerike barna blir ensomme, fordi det er liten tilgang på likesinnede venner for dem. Særlig nevner hun det siste året i barnehagen som en kritisk tid. Da har de eldre barna begynt på skole og tilgangen på mer jevnbyrdige venner har derfor minket.

Evnerike barn kan ha tanker om moral og etikk som berører de dype sidene av livet (Winner, 1999). Det kan føre til angst og uro for hvordan ting henger sammen og for hva de selv har innvirkning og ansvar for (Mönks og Ypenburg, 2008). Livlig fantasi, stor evne til å forestille seg og dype moralske vurderinger vil kunne gi barnet tanker om sammenhenger og følger av deres handlinger, som ikke er reelle.

I følge Kyed (2007) er det avgjørende at grensene foreldre og andre omsorgsgivere setter rundt barnet er gjennomtenkte og stabile. Et evnerikt barn kan bli ekstra usikkert og urolig om grensene er uklare eller tøyelige. Noen av de evnerike barna er, i følge Kyed, så krevende, oppfinnsomme og kreative at de kan sette deres omgivelser på konstante prøvelser. Det kan nok være gunstig for foreldre å søke sammen med andre foreldre i tilsvarende situasjon, for å kunne diskutere og utveksle erfaringer omkring oppdragelsen. I barnehagen kan man tenke at det burde vært nok erfaring blant de ansatte til å takle utfordringene rundt evnerike barn. I forhold til hvor mange barn som statistisk sett kommer inn i denne gruppen, er det grunn til å tro at de fleste barnehager har hatt noen hos seg. Når det viser seg at kunnskapene om dette tillegges så lite vekt i utdanningen (Skogen og Idsøe, 2011), kan det virke inn på hvordan førskolelærere vektlegger og forstår sin erfaring med evnerike barn. Om ikke førskolelærerne forstår at det er barnets evner som spiller inn når det oppstår vansker og uro rundt disse barna, kan det være vanskelig for dem å finne gunstige tiltak for å bedre situasjonen rundt barnet.

Det kan, slik jeg ser det, være belastende for både barn og voksne å føle seg presset til å delta i sosiale aktiviteter som ikke gir noen dypere mening for en selv. Hvilket det også kan være å få for lite utfordring. Det å til enhver tid ha et variert tilbud av aktiviteter tilgjengelig for barn, slik at det kan finnes gode muligheter for samhandling mellom barna, krever kvalifisert personale. Tradisjonelt i barnehagekulturen ligger det ideer om samarbeid, mangfold og

individualitet, og mange verktøy for god tilrettelegging. Likevel stilles det store krav til pedagoger som skal make å gjøre barnehagen til en komfortabel og givende plass for vekst og utvikling for alle barn.

4. Lov og rammeverk

I det norske samfunnet er det en uttalt enighet om at alle skal ha de samme rettigheter og muligheter. I Barnehagelovens (KD, 2005) paragraf 1 om barnehagens formål, 3. ledd, sies det:

”Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering”.

Med andre ord sies det at alle barn har rett på en plass som er romslig nok for hele seg, for å være ivaretatt både i nåtid, men også i et fremtidsperspektiv. Det skulle dermed ikke være så mye som står i veien for evnerike barns muligheter i barnehagen. Likevel kan se ut til at barnehagen ikke alltid klarer å gi plass til dem, slik faglitteraturen på feltet beskriver og også foreldrene i fokusgruppeintervjuene senere i oppgaven kommer inn på. Det kan kanskje komme av at fordommer og gamle sannheter og ideer får leve uimotsagt, at kunnskapen på feltet er mangelfull.

I Barnehagelovens paragraf 2 om barnehagens innhold, står det videre: ”Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter”. Særlig i denne paragrafen er det lagt til rette for at miljøet skal oppleves interessant og givende for evnerike barn. Hvis loven skal tolkes bokstavelig, er det dermed ikke noe som skulle tilsi at disse barna skal ha et mindre stimulerende miljø enn andre barn. Heller ser det ut til at det fra lovgivers side er sterke føringer for at barnehagen skal være en åpen og dynamisk arena – et sted hvor både grenseløs fantasi og eksakt faktakunnskap har sin selvfølgelige plass.

FNs konvensjon om barnets rettigheter ble ratifisert av Norge i 1991 (Regjeringen, 2004). Dette kan ses som et ønske om å styrke barns stilling i samfunnet, men det kan også forsterke et inntrykk av at barn er en spesiell og utsatt gruppe som krever tilrettelagte rettigheter. Barnekonvensjonen gir støtte til et syn på barn som kompetente og sosiale. Kjørholt (2010) betegner dette som et paradigmeskifte i synet på barn, fra å være utviklingsorientert til å bli rettighetsorientert. Barn skal få medvirke og ha innflytelse i saker som berører dem selv. Artikkel 12 handler om barns rett til å gi uttrykk for sin egen mening og kan nok sies å være

utgangspunkt for det fokuset som har blitt lagt på barns medvirkning de senere år. I barnehagen har dette ført til at barns stemme har blitt hørt på andre måter enn tidligere, slik at de har fått en mer direkte og aktiv rolle i barnehagens planlegging og vurderingsarbeid. Jeg opplever at barn på denne måten har fått større myndighet. For de fleste barn har nok dette skiftet i syn på barn vært positivt. Likevel er heller ikke denne måten å forholde seg til barn fri for ulike føringer og oppfatninger. En del av disse er nok preget av utviklingspsykologiske ideer og dermed tanker om hva som er forventet av barn på ulike alderstrinn. Dermed vil barns meninger og oppfatninger vurderes og farges av de ideer som er i den voksnes bevissthet. Slik vil ideer om normalitet kunne blokkere for hva den voksne kan få øye på. I forhold til evnerike barn vil dette kunne føre til at deres til tider grensesprengende innsikter ikke fanges opp av de voksne i barnehagen.

Uvitenhet om evnerike barns behov kan være en årsak til at de til tross for lovverket ikke har en selvfølgelig plass i planleggingen i barnehagen. Jeg anser at årsaken til denne uvitenheten kan bunne i normalitetsoppfatninger som får definere hvordan barn er eller bør være og hva som er viktig kunnskap om barn. Skogen og Idsøe (2011) finner at det særlig er to årsaker til neglisjering av evnerike barns behov i skolen. Den ene er oppfatninger om at det ikke er behov for tilrettelegging for disse barna, fordi de uansett vil klare seg, den andre at det å gi oppmerksomhet til dem vil bidra til elitisme og motvirke sosial utjevning. Dette kan nok være sammenfallende med holdninger blant barnehagens personale. Slik jeg har satt fokus på i denne delen, har lovverket ingen hindringer som skulle stå i veien for evnerike barns muligheter i barnehagen.

5. Holdninger evnerike kan møte i samfunnet

Slik jeg har vist til tidligere i oppgaven, er det behov for økt forståelse for hva slags behov som kan finnes hos et evnerikt barn. Som sagt tidligere er det tegn til at en del av disse barna er sårbare og trenger positiv oppmerksomhet og tilrettelegging i større grad enn hva som gjerne har vært vanlig. Litteraturen på barnehagefeltet tar i liten eller ingen grad opp problemstillinger rundt evnerike barn (Skogen og Idsøe, 2011), hvilket gir grunn til å være bekymret for om barnehagene er i stand til å fange opp og tilrettelegge for dem. Dette, i tillegg til de fordommer som råder rundt evner, utgjør en risiko for både det relasjonelle miljøet og tilrettelegging for læring for evnerike barn. Porter (2005) tar opp at fordommer i samfunnet er den største trusselen for evnerike. Også pedagoger og foreldre påvirkes av samfunnets holdninger og tanker om evnerike. For at disse barna skal ha mulighet til å bli tydeligere sett og bedre forstått i barnehagen, kreves det ny kunnskap og endrede holdninger.

Hvilke holdninger mennesker har til fenomener avhenger av deres kunnskaper, erfaringer og refleksjoner. Holdninger trenger ikke ha rot i 'virkelighet' – de kan leve nærmest uimotsagt innenfor en kultur. Årsakene til dette kan være å finne i mangel på kunnskap. Noen kan føle sin posisjon truet, eller sine interesser nedvurdert om andre skal få ta mer plass, eller få endret sin posisjon. Noen mennesker, noen ideer, noen holdninger er viktigere enn andre, oppfattes mer 'riktige', føles mer bekvemme, sparer oss for å gå over i noe annet. Disse holdningene som får finnes i samfunnet er å sammenligne med Foucaults (1999) tanker om diskurser. Holdninger og diskurser har mye til felles, slik jeg ser det. I diskursene kommer holdninger for dagen. Det skjer gjennom måten et tema blir snakket om eller ikke snakket om. Innholdet i diskursene fører med seg handlinger, som igjen forteller noe om hvilke holdninger som ligger til grunn for det som blir sagt. Dette er noe jeg kommer tilbake til senere i oppgaven.

5.1. Fordommer overfor evnerike

Hvilke fordommer som finnes i et miljø, vil ha betydning for hvilke muligheter mennesker finner til å ta plass, til å forme sitt eget subjekt, til å finne en plass som føles riktig for seg. Porter (2005) sier at mange forskere har kommet frem til at lærere ikke ser på evnerike barn på en positiv måte. Hun presenterer noen tanker om hvorfor det kan være slik og sier blant annet at det kan komme av at lærere ikke liker at barn kan mer enn dem selv. Eller at det også

kan handle om at en del lærere selv var evnerike barn som ikke ble møtt i forhold til sine behov. Eller det kan handle om forestillinger som sier at barn må ha en balanse mellom læring og de sosiale sidene, noe som nok også kan bunne i tanker om at det er foreldrene som presser barnet til å lære. Persson (2010) finner også uttrykk for dette synet i sine informanternes erfaringer fra skoletiden. I hans materiale er det en del som forteller om at de fikk straff for at de kunne for mye og arbeidet for hurtig, slik at læreren for eksempel påla dem å viske ut svar de hadde skrevet og gjøre oppgavene på nytt. Porter (2005) sier at kunnskapsmangel og manglende erfaring med evnerike barn ofte kan være årsaker til pedagogers fordommer.

”[W]e value the products of high achievers but denigrate ‘bookishness’ ” (Porter, 2005, s. 109). Årsaken til fordommer overfor evnerike kan, slik jeg forstår dette, komme av kulturelle og politiske ideer om hvilke egenskaper og interesser det er verdifullt å ha. Porter (2005, s. 109) beskriver denne anti-intellektuelle holdningen til begavelse som hovedårsak til fordommer overfor evnerike. Det er bredt fokus på at alle barn må møte et barnehagemiljø som er tilpasset seg, uansett kjønn, alder, etnisitet og funksjonsevne, særlig sier Barnehageloven (KD, 2005) og Rammeplanen (KD, 2011) noe om dette, der det blir vektlagt at tilbudet skal være tilpasset alle barn. ”We would not deny the significance of individuals’ gender or race to their sense of self, yet some deny children’s abilities as being relevant to who they are or what provisions they might require” (Porter, 2005, s. 110). Evner er ikke nødvendigvis enkle å se for utenforstående. Slik jeg har vist til er det en del evnerike barn som ikke viser sine evner. Porter (2005) begrunner en uvilje til å utføre oppgaver i at barnet allerede mestret oppgaven for lang tid tilbake og nå ikke ser grunn til å gjøre det igjen. Slike reaksjoner hos evnerike kan antakelig oppfattes på ulike måter. Jeg tenker at nettopp slike reaksjoner hos barn kan få voksne omkring til å tenke at barnet kan mindre enn de andre, og derfor bygge opp under holdninger som inneholder ideer om at evner ikke er av avgjørende betydning.

5.2. Stigma

Goffman (1963, s. 14) skisserer tre ulike former for stigma. Det første er i forhold til fysiske skader eller misdannelser. Det andre er i forhold til karaktertrekk som svak vilje, avhengighet og radikal politisk atferd. Det tredje, som kanskje er mest aktuelt i forbindelse med evnerike barn, er i forhold til en tanke om at hele familien, klanen eller gruppen er smittet av det

samme. Når barnet ikke passer inn, trives og utvikler seg som forventet, kan det være nærliggende å lete etter dysfunksjonalitet i barnets hjemmemiljø. Hvis ansvaret for vanskene oppfattes som noe som har med barnet eller familien å gjøre, kan det legitimere fritak for barnehagens del av ansvaret for å endre rammene rundt barnet.

Det å være stigmatisert handler ikke nødvendigvis om ord eller handlinger som kommer fra noen andre. Normalitetskravene og ideene som finnes i diskursene i samfunnet, fører til følelser hos mennesker om hva som er riktig og galt (Foucault, 1999). Disse ideene om normalitet kommer til uttrykk i lærebøker og andre dokumenter som gir beskrivelser og bringer videre oppfatninger om hvordan barn er eller skal være. Selv om ingen sier noe, er det likevel mulig å føle seg stigmatisert. Det kan vokse fram forståelser for hva det er lov å ytre og ikke, ut fra hvilken anerkjennelse som blir gitt av voksne og barn. Slik kan barn oppfatte at kjennetegn ved dem selv ikke anerkjennes eller får betydning. Dermed kan de få en forståelse for at dette er emner som ikke er viktige, eller som er uheldige. Det kan føles begrensende for deres eget rom til å uttrykke seg og gi en følelse av at man er stigmatisert. I følge Porter (2005) er det vanlig at evnerike, på grunn av frykten for å bli stigmatisert, toner ned sin begavelse og forsøker å passe inn i sine sosiale omgivelser. Kerr og Cohn (2001, her hos Porter, 2005, s. 165), sier at "...the more stigma, economic difficulties, and cultural barriers one must overcome, the more 'gifted' one needs to be to achieve in mainstream society". I hvilken grad man føler seg stigmatisert vil, slik jeg forstår det, få konsekvenser for hvordan man både forstår og viser sin begavelse.

På den ene siden kan et evnerikt barn føle på stigmatisering fra gruppen omkring for at det er begavet. På den andre siden kan det også føle seg stigmatisert som en som ikke passer inn blant de begavede. En del av fordommene rettet mot evnerike barn, bærer med seg ideer om at de flinke er de evnerike. Barn som er evnerike, men likevel ikke er i stand til å la evnene komme til syne, vil kunne føle stigmatiseringen 'dobbel opp'. Både er de i den evnerike 'gruppen' som stigmatiseres av 'de andre', men også er de annerledes enn den generelle oppfatningen av evnerike og risikerer å være stigmatisert også for det. Goffman (1963, s. 17) sier at stigmaproblematikken reiser seg når "...there is some expectation on all sides that those in a given category should not only support a particular norm but also realize it". Noen evnerike barn kan altså være mer utsatt for stigmatisering enn andre, avhengig av hvilken evneprofil de har. De kan derfor føle seg tilhørende en mer stigmatisert undergruppe, hvor følelsen av dette kommer både fra 'de andre' og 'ens egne'.

6. Læring i barnehagen

I denne delen av oppgaven vil jeg komme inn på hvilke læringsmuligheter som finnes i barnehagepedagogikken. Jeg stiller utviklingspsykologi i et kritisk lys og argumenterer for en kompleks tilnærming til aktivitetstilbudet til barnehagebarn.

Barnehagen er i endring på flere måter. Det er nå en plass hvor nesten alle barn mellom ett og seks år tilbringer størstedelen av sin våkne tid på hverdager. Det betyr også at alle sosiale, kulturelle, psykiske og fysiske variasjoner er representert i barnegruppene. Det at alle typer familier har en tilknytning til barnehager, gjør at alle slags syn og holdninger representeres. Slik jeg ser det, fører det også til at flere forskjellige evnerike barn går i barnehage. Det kan ha vært slik at flere evnerike fra høyere sosiale lag har hatt plass i barnehage, når tilgangen på plasser har vært lavere og prisen høyere enn den er nå. Endringene fører til rokeringer i de diskurser som omfatter barnehagen og som kommer til uttrykk i læring, omsorg, bygninger, lekemateriell, planer, lover og forskrifter. I følge Yelland og Kilderry (2005) kan det sies at utdanningshistorien står ved et veiskille. Den postmoderne tenkningen medfører et kritisk blikk på praksis, gamle holdninger og verdier tas frem i lyset og får en kritisk gjennomgang. Dahlberg, Moss og Pence (2002) sier at det ikke er sikkert at skillet er så tydelig, kanskje er det heller en variasjon. Slik jeg ser det, bringer dette med seg en del uro. Det kan se ut til at det gamle skal kastes fra borde og nye, kritiske tanker skal vise vei fremover. En slik fornyingsiver kan utgjøre en risiko for å utvanne de verdier som skal danne grunnlag for arbeidet fremover. Det kan bli slik, at selv om variasjonen er større, blir rommet for mangfold mindre. I en slik endringstid kan tilrettelegging for barns spesielle behov være skadelidende.

6.1. Barnehagens tradisjon for læring

Damasio (her i Dai og Sternberg, 2004, s. 12), har sagt at "Knowing begins as a feeling because its substrate is built from body signals". Dai og Sternberg (2004) utvider dette ved å si at følelsen av hva som skjer er like viktig som tanken på det og at disse to elementene ikke kan skilles fra hverandre. Denne forståelsen har linjer tilbake til Aristoteles som skal ha sagt at "ingenting er i intellektet som ikke først har vært i sansene" (Fredriksson, 1999, s. 19). Merleau-Ponty har med sitt livsverden-begrep (Bengtsson og Løkken, 2004) vært inne på det samme. Hva mennesker kan noe om er altså, ut fra dette, nært forbundet med hvilke ulike

sanselige opplevelser de har hatt. Her vil igjen våre biologiske forutsetninger styre hva vi er i stand til å sanse (Tøssebro, 2010). Ut fra dette, tenker jeg at barnehagens tradisjon for utstrakt estetisk virksomhet kan være et viktig element for evnerike barns muligheter til en helhetlig utvikling. I disse fagene stimuleres kreativitet, kritisk og filosofisk tenkning på en annen måte enn når læring tar form av forelesning. Hvis man følger Stoeger m.fl. (2008), kan det også være grunn til å reflektere over om underytende evnerike barn kan ha spesielt godt utbytte av arbeid med estetiske fag.

Læring i barnehagen, handler i stor grad om å gjøre sammen. Om å være med hverandre, leke, spise, vaske hender, pusle, så karse, gå på tur, lage mat og lese bok. Det handler om å gå sammen i det daglige, på en måte som kanskje kan minne om hvordan det var i tidligere tider, da barna gikk med i arbeidet hjemme til de begynte på skole eller i lære. I denne tradisjonen er læring relasjonelt og knyttet sammen med omsorg i aller høyeste grad. Nordin-Hultman (2004) sier at utviklingspsykologiske tanker fører til individfokus, selv om det ofte er samspillstenkning som ligger tydelig i teoriene. Hun sier videre (s. 153) at "[b]arna framstår dermed for oss nærmest som uavhengige av de sammenhengene og miljøene som vi – i teorien – antar at de samspiller med". Slik jeg forstår det blir fokuset primært på individet, også i samspillet. Utviklingspsykologiske tanker hos pedagogene kan også føre til at individfokuset blir problemrettet, at det er barnets feil og mangler som får fokus, sier Pope (2011). Slik kan evnerike barn, som blir oppfattet som annerledes, få tiltak rettet mot seg for å bli mer lik de andre barna. Nordin-Hultman sier videre at den måten barnehager er organisert på, med tanke på innredning, utstyr og tidsbruk, avspeiler noen ideer om at alle er like. Likhet i denne sammenhengen, oppfatter jeg, er av den typen som måles med linjal, altså like mye av det samme. Selv om pedagoger mener og forstår noe om samspillet betydning for barn, legger de kanskje mest til rette for like individer. Kunnskapene får dermed ikke feste i handlinger. I dette kan noe av forklaringen på de mange vanskene evnerike barn møter, være å finne. Hadde praksis rundt samspillsteori materialisert seg på en annen måte, kunne evnerike hatt større rom for å være som de er. Det kunne også alle andre barn hatt.

I følge Porter (2005, s. 118) kan barnehagen være godt egnet til å ivareta evnerike barn. Årsakene til dette er å finne i særlig tre punkter. For det første vil det være et mindre spenn i mental alder i en gruppe med yngre barn. Selv om fireåringer yter 50 % mer enn gjennomsnittlig, vil de likevel ikke være mer enn to år forut for sin fysiske alder (Rydellius, 2006). For det andre er det en barnefokusert og inkluderende tradisjon i barnehagen. For det tredje er det en tradisjon for en "open-ended" tilnærming i aktivitetene, slik at det ikke settes

tak på det som er mulig å lære, men at det er vanlig å svare på barns initiativ og interesse så lenge barnet viser behov for det, slik at barn har reell medvirkning. Dette vil igjen kreve kunnskaper hos de voksne, om hvilket spenn i evner det kan være mellom forskjellige barn.

Når barnet skal ha medvirkning, kan det se ut til at det lett kommer inn tanker om medbestemmelse og tro på at barnet selv vet hva som er best for seg. Slik jeg ser det, utgjør slike tanker en risiko for barnet. ”Respecting children’s competencies is not an alternative to protecting their vulnerabilities, especially for the youngest children” (Woodhead, 2008, s. 23). Det å respektere barn innebærer å ta høyde for deres lave alder og korte livserfaring. Det er ikke respektfullt overfor et barn å gi det ansvar for selv å kunne ta riktige valg. Det å gi barn mulighet til medvirkning, vil si å lytte til de signaler barnet gir, med alle de uttrykksmåter barnet har, og ut fra det endre innenfor forhold som ikke utgjør noen fysisk eller psykisk risiko for barnet. Evnerike barn kan presentere tanker og meninger som kan høres ut som de kommer fra langt eldre barn, slik jeg ser det vil det kunne være en risiko for at de derfor kan få større ansvar for å gjøre riktige valg, enn hva de kanskje faktisk er modne for.

Barns muligheter for medvirkning i lærings situasjoner drøftes av Fennefoss og Jansen (2012, s. 127). De er opptatt av hva som skjer med medvirkningen i planlagte aktiviteter og sier at ”spenningsfeltet mellom det planlagte og barns medvirkning kommer til syne i kommunikasjon og handlinger mellom barn og pedagog”. Det vil kunne oppstå konflikt i forhold til pedagogens mål med aktiviteten og den påvirkningen barnas medvirkning har og skal tillegges. Denne spenningen relaterer de til ”...at man i pedagogisk arbeid aldri kan være hundre prosent sikker på å eie svaret” (s. 126). Kanskje dette er noe av selve pedagogikkens utfordring. Kunnskapsutvikling skjer i samspill både mellom individer og grupper av mennesker, men også gjennom at ny kunnskap fører til endring i den kunnskapen man har. Menneskets behov for å kartlegge og forstå sine omgivelser, kan føre til en motstand mot dynamikken som finnes i pedagogiske sammenhenger.

Hvilke muligheter barn finner til reell medvirkning i de pedagogiske miljøene, vil avspeile de holdninger til barn som finnes innbakt. Hvis medvirkningen for alle barn skal være reell, må pedagoger vite og forstå noe om hvor store individuelle ulikheter mellom barn som kan forventes. ”Likheter er normen og ulikheter forstås ikke som ulikheter, men som avvik”, sier Nordin-Hultman (2004, s. 193). Hvis dette er tanken hos pedagoger, er det mulig å forstå hvorfor ulikheter ikke oppfattes som en del av det ‘normale’ ved barn, men heller noe som skal rettes opp og fjernes.

Det at barn forstås som medskapere av kunnskap, krever en omsorg rundt lærings situasjonen som skiller seg fra den rollen læreren kan ha i tradisjonell undervisning. Det krever en forståelse og en anerkjennende og aksepterende holdning i relasjonen. Barnets læringskapasitet er sammensatt av både biologi og miljø. Det er antakelig en såpass kompleks vekselvirkning mellom de faktorer som påvirker barns læring, at det er vanskelig å fastslå hva som er årsaker. I følge Skogen og Idsøe (2011, s. 37) er det "...god grunn til å anta at gode lærings erfaringer i seg selv fører til bedre læringskapasitet". I min forståelse vil dermed barns muligheter i barnehagen være avhengige av så vel sosialt samspill og trygge rammer, som av innhold og utfordringer. Det ene vil ikke overflødiggjøre eller utelukke det andre.

De senere år har barnehagene opplevd en dreining mot mer formell læring og tydeligere kontroll av læringsutbyttet. Dette kan utvanne barnehagepedagogikken og føre til begrensninger for variasjonen av aktiviteter, eller også revitalisere den og føre til større bevissthet om hvordan barn i lav alder lærer. At læringsbegrepet har fått innpass på barnehagefeltet, kan leses som en utvidelse av hva det kan inneholde. Det kan forstås som en anerkjennelse av at læring, slik Halldén (2007, s. 178) sier, er situert, at det "...är beroende av det sammanhang där individen befinner sig och kan inte självklart generaliseras". Med dette utgangspunktet kan lærings situasjoner finnes i alle typer aktiviteter og relasjoner. Jeg opplever at når det snakkes om mer læring i barnehage, er det ofte skolens måte som er i fokus. Noe av rommet, mulighetene, tiden og humoren kan komme til å få mindre plass i de voksnes bevissthet, om tradisjonell undervisning skal ta oppmerksomhet.

Jans (2004, s. 40) sier at barns fulle deltakelse i samfunnet, citizenship, må baseres på en gjensidig læringsprosess hvor barn og voksne virker sammen. Han fortsetter med å si at (s. 40) "[i]n this interdependency, the playful way in which children give meaning to their environment has to be taken into account. The play of children cannot merely be considered as socially unimportant child play". Jeg tenker at denne forståelsen for lek som et ledd i barns læring har betydning, at det gir en forståelse for at barn ikke bare fordriver tiden mens de leker, men at deres handlinger og intensjoner er med på å skape mening i tilværelsen. Dette er knyttet sammen med barnehagens tradisjonelle form for læring, der lek har hatt en fremtredende plass. Det kan virke som om fokuset på lek har endret seg ved at tanken om det kompetente barnet har fått større oppmerksomhet, at lek blir sett på som en metode til læring, mer enn en aktivitet med egen verdi (Øksnes, 2011). I forhold til synet på lekens plass i barnehagen er det ulike diskurser som virker parallelt. Det krever bevisste og lyttende voksne for å få innblikk i hva som skjer mellom barn og i det enkelte barn i lek. Denne aktiviteten

kan nok også i stor grad vise voksne vei til hvor barn har sitt fokus, og dermed være et innspill til barns medvirkning i barnehagen. Evnerike barn kan kanskje agere annerledes i forhold til lek, enn hva som er forventet. Antakelig kommer dette i liten grad av at de mangler sosiale ferdigheter, men heller av mangel på venner som ligner dem selv (Porter, 2005, s. 89). Porter (2005, s. 90) sier videre at "...it must be emphasized that an environmental adjustment can be more important than attempting to improve individual children's skillfulness in isolation". Slik sett, kan det være nødvendig med tilrettelegging for evnerike barn, for at de skal kunne leke med andre barn i et givende fellesskap.

Med utviklingspsykologi som forståelsesramme for hva et barn er og kan, er det grunn til å stille spørsmål ved om hele barnet kommer i fokus. Hos evnerike barn kan asynkroniteten skygge for pedagogens blikk (Kyed, 2007). Et evnerikt barn kan prestere på flere ulike nivåer, tilhørende flere ulike alderstrinn, innenfor en utviklingspsykologisk forståelse. Det kan være vanskelig for pedagogen å se om det er evner, motivasjon eller noe annet som avgjør hva barnet er i stand til eller ønsker å gjøre. Ved å bruke utviklingspsykologien som grunnlag for forståelse av barnet "...trekker vi barnet ut av deres sammenheng, mister vi barna og deres liv av syne: deres konkrete erfaringer, deres faktiske evner, deres teorier, følelser og håp" (Dahlberg, Moss og Pence, 2002, s. 64). Dermed blir det verktøyet som skulle hjelpe pedagogen til å få øye på barnets utvikling kanskje det samme som hindrer barnet å kunne tre frem med hele seg.

Tilbudet til aktiviteter kan bli for smalt med utviklingspsykologi som grunnlag for planlegging i barnehagen. Forventninger om hva som er gunstig for barn i de aldersgrupper som er representert, vil kunne føre til for lite stimulerende læringsaktiviteter for de barna som faktisk er til stede. Det kan være gunstig om miljøet berikes og byr på større utfordringer enn barn kan klare, slik at de får anledning til å prøve seg på oppgaver de ikke selv har vist behov for å få (Gelbrich, 1998). Mönks og Ypenburg (2008) er også inne på det samme, når de snakker om berikelse av miljøet, for bedre å kunne imøtekomme evnerike barns behov. Det barnet har hatt mulighet til å skaffe seg erfaring om, utgjør det grunnlaget barnet kan velge aktiviteter ut fra. Det er dermed ikke sikkert barnet selv vet hva som er gunstig eller interessant for det. Når miljøet byr på aktiviteter tilpasset et større aldersspenn enn alderen på barna skulle tilsi, vil barnas ideer om hvilke aktiviteter som finnes kunne endres, men også deres holdninger til hva de selv kan, vil rokkes ved. Det er viktig at barnehagen gir mulighet for variert miljø, slik at alle barn kan få større anledning til å utvikle sine talenter (Mönks og Ypenburg, 2008). Slik jeg ser det, trenger ikke dette komme i konflikt med barnehagens

tradisjonelle innhold, eller til sikkerhetsmessige hensyn. Heller, vil jeg si, er dette ideer som ligger i den tradisjonelle tenkningen rundt barnehagens virksomhet.

Antakelig vil det i de fleste barnehager, i mer eller mindre grad, være mulig for barna å prøve seg på aktiviteter som spenner over en vid tilnærming både til alder og interesser. Også her er det viktig at førskolelærere har den nødvendige kunnskapen for å kunne forstå barnets motivasjon for å forsøke seg på, eller unngå, ulike aktiviteter. Det er ikke sikkert førskolelærerne vet at barnet har gode evner og det er ikke vanlig å teste. Siden evner kan komme til uttrykk på så mange måter og til ulike tider i utviklingen (Rydellius, 2006), blir det nødvendig å ta høyde for at det er evnerike barn i gruppen, selv om man ikke har identifisert dem. Det stiller krav til bredt pedagogisk innhold.

6.2. Læringsrelasjoner

Det er tre viktige ingredienser i en lærings situasjon, sier Johansson (2004). Det er atmosfæren i situasjonen, den voksnes syn på barnet og synet på læring. Johansson har i sin undersøkelse funnet at i en interaktiv atmosfære er læringen preget av at den voksne har sterkt engasjement, både fysisk og mentalt. Slik jeg forstår hennes resonnering, er det i den interaktive atmosfæren barn kan få rom til å bli medskapere av sin egen læring. Når læringen foregår i et slikt miljø, vil lærerens fokus ikke være på barns alder og forventede utviklingstrinn, men heller på en forståelse for det relasjonelles betydning i læringen. Læreren har her en forståelse for barn som medmennesker og tro på deres egen kapasitet til å lære. I en slik atmosfære vil det bli plass til alle typer av barns læreprosesser, slik at barn kan få støtte og utfordring som er tilpasset det mennesket de er. ”Struktur, kompleksitet og estetikk i pedagogiske miljøer sammen med fremragende lærere og undervisningsmaterieell er det som fremmer den gode læringen” (Skogen og Idsøe, 2011, s. 127). Disse synspunktene kan gjenfinnes i Stortingsmelding nr. 41 (KD, 2008-2009), hvor det blant annet handler om inkludering av alle barn.

At det er et godt relasjonelt klima rundt lærings situasjonen, er av betydning, men det kan også være en del som tyder på at det er omvendt, at ”...god læring sannsynligvis også er en vesentlig forutsetning for gode relasjoner” (Skogen og Idsøe, 2011, s. 26). Slik jeg leser dette, sier Skogen og Idsøe at det kan være gjennom å gjøre aktiviteter sammen at gode relasjoner kan vokse frem. Bae (2011) finner bekreftelse for at gjensidighet i relasjoner er vesentlig for

barns læring. Når gjensidighet i samspillet er til stede, vil deltakerne kunne komme frem med sine synspunkter på en likeverdig måte. For alle barn vil nok en interaktiv atmosfære være gunstig, men kanskje er dette særlig viktig for de evnerike. En lærer som har utvikling av kunnskap som sitt fremste anliggende, vil kunne skape rom for de ekstraordinære forståelser og innsikter som evnerike barn langt ned i alder kan vise (Kyed, 2007). I et slikt læringsyn kan nøkkelen til en meningsfylt tilværelse ligge gjemt. Det å møte utfordring og motstand i forhold til egen kunnskapsutvikling gir motivasjon og glede. Ved at barn blir møtt på en slik måte er det ikke akkurat hva de lærer som blir det viktige, men snarere det at det er betydningsfullt å finne veier til kunnskap og nye innsikter. Bae (2011) viser til at i hennes forskning har særlig samhandling rundt praktiske oppgaver og gjøremål virket gunstig inn på muligheten for gjensidighet og likeverd. Hun sier (s. 115) at det har virket enklere for barnet ”...å komme inn i gjensidig samspill når de har den felles oppmerksomheten på en ting eller roller utenfor dem selv”. Jeg opplever at dette er sammenfallende med Skogen og Idsøes oppfatning, slik sitatet over viser. Ut fra denne tanken er det samarbeidet som skaper de gode relasjonene og åpner for likeverdighet.

Forståelsen av det relasjonelles betydning for læring vil ha betydning for tilrettelegging for evnerike barn i barnehagen. Ruf (2005) sier at det har betydning for evnerike barn å vite at de er evnerike, men at de i tillegg trenger å bli forklart hvordan deres intellekt påvirker dem selv og de andre. Å ha fokus på individet, blir en viktig forutsetning for at barnet skal kunne få god læring, samtidig som det handler om å se individet inn i sin kontekst. Det at barnet får føle at det lærer og utvikler seg innen sin sosiale kontekst, vil kunne påvirke barnets muligheter til å inngå i ulike sosiale sammenhenger. Pope (2011, s.116) sier at ”[t]eorier som vektlegger samspill og relasjoner mellom barn og voksne i barnehagen, har utfordret ensidig fokus på det enkelte barns normalutvikling”. Hun viser her til arbeidet Bae (2004) har gjort for å rette søkelys på hva som skjer i møter og prosesser mellom mennesker. Dette blikket vil kunne sette fokus på hva det er mulig å få til sammen i barnehagen, heller enn å dvele ved hva hvert enkelt barn eventuelt mangler eller kanskje også har for mye av, slik jeg oppfatter at Pope (2011) peker på at utviklingspsykologiske tanker kan påvirke til. I et slikt syn ligger også en forståelse for at vi ikke er oss selv lik i enhver situasjon. Vi spiller ulike roller og tar ulike posisjoner når vi er i forskjellige sammenhenger. Sammen med noen mennesker kan det være nærmest påtagelig hvor mye vi føler at vi lærer. I andre samvær kan følelsen av å kaste bort tid være mest fremtredende.

Det er en risiko for at den voksne også finner nye innsikter i samværet med barn, på en slik måte at voksenrollen endrer seg og med det også den voksnes selvforståelse (Sandvik, 2007). Bae (2011, s. 115) snakker om at den voksne må være mottakelig for barnets synspunkter, slik at det kan skapes et relasjonelt rom hvor det blir plass til å dele opplevelser. I barnehagen kan læring få dybde og mening. Det er mulig å legge opp dagene slik at det blir god tid og stort rom for medvirkende barn. Barnehagen har ikke timeplan og spesifikke læringsmål. Dagligliv og læring kan flettes sammen til en meningsfylt helhet innenfor disse rammene. Men det krever bevissthet og vilje, både fra de voksne i barnehagen, pedagoger og assistenter, men også fra samfunnet omkring. Det økende kravet om og troen på kartlegging kan bidra til å snevre inn disse mulighetene, fokuset kan havne på øyeblikkets detaljer, mens prosesser og helhet kommer i bakgrunnen (Bae, 2011). Slik jeg ser det er kartlegging også vanskelig anvendelig for å få en helhetlig oppfatning av hva som er barnets styrke og utfordring. Å være menneske er ikke det samme i alle situasjoner, med alle oppgaver eller verktøy, eller med alle slags samspill. Hvordan barn trer frem som individer vil avhenge av kontekst og dagsform. Hvis de trives og er trygge vil de synes på en annen måte, enn om de er ukomfortable eller uerfarne i situasjonen.

Et interaktivt læringsmiljø, slik Johansson (2004) beskriver, faller etter min oppfatning sammen med det Bae (2004) kaller romslige mønstre for interaksjon. I disse romslige mønstre er det ikke fokus på feil eller mangler ved barnet, eller annerledeshet. Bae (2011, s. 124) sier at "[d]e blir møtt ut fra det de er like alle andre på, nemlig at de er mennesker som gjerne vil delta i relasjoner, leke, ha venner, altså være en del av fellesskapet de kommer inn i og skal leve i". Bae (2011) peker videre på hvor viktig det er at de voksne rundt barnet klarer å ha en avventende holdning, slik at barnet kan få tid og rom til å fremtre slik det selv ønsker eller kan. I Baes artikkel, som har bakgrunn i forskning blant annet i forhold til en gutt som har lite norsk talespråk, er fokuset satt på dem som strever med å nå opp til de andre barnas nivå. Slik jeg ser det vil disse mekanismer for godt samspill, som Bae drøfter, ha tilsvarende gunstig effekt for evnerike barn. Hvis de voksne tar seg tid og lytter oppmerksomt, vil evnerike barns innsikter kunne komme frem. Det vil kunne bidra til at den voksne, men også de andre barna, vil kunne se noe av dybden og kompleksiteten i det barnet vil formidle. På den måten vil det evnerike barnet kunne tre frem for de andre på en måte som kanskje samsvarer mer med hvordan barnet oppfatter seg selv og sine intensjoner. Slik jeg ser det, vil en slik tilnærming til barns læring kunne åpne for en berikelse av læringsmiljøet, slik Mönks og Ypenburg (2008) beskriver.

Allodi (2011, s. 125) sier at et godt sosialt læringsklima er "...en indikator på pedagogisk kvalitet, forutom att det påverkar deltagernas välbefinnande, tilfredsställelse och prestationer". Allodi sier også at barns muligheter for å bli akseptert og ivaretatt slik de er, avhenger av hvilke etiske tanker som ligger til grunn for de verdier utdanningssystemet er tuftet på. Slik jeg forstår det, vil et godt læringsmiljø, slik Allodi beskriver, påvirke de tilstedeværende på en slik måte at det får avgjørende betydning for deres utbytte av situasjonen. De fordommer som råder i samfunnet, vil med en slik forståelse kunne være til hinder for at evnerike barn kan finne plass i det sosiale miljøet. Fordommer vil også kunne være til hinder for barn generelt. For at et barn skal kunne bli 'rikt', slik Dahlberg, Moss og Pence (2002, s. 19) beskriver, altså som en "medkonstruktør av kunnskap og identitet sammen med andre barn og voksne", må voksne tenke større og mer sammensatt om barnets muligheter og forutsetninger enn hva jeg oppfatter at utviklingspsykologi har sporet til.

I denne delen har jeg satt lys på relasjoners betydning for læring, ved å peke på hvordan individet i samspill med sine omgivelser kan få medvirke i sin egen læringsprosess. Jeg opplever at det er samsvar mellom hva forfattere, som Skogen og Idsøe (2011), som skriver om evnerike barn legger vekt på i læringsrelasjoner, og hva som gjenfinnes i nyere barndomsforskning generelt. Her representert ved blant andre Bae (2004 og 2011) og Johansson (2004).

7. Oppgavens empiri

I denne delen av oppgaven handler det om vitenskapelig teori og metode. Jeg har valgt å omtale begge disse temaer i samme kapittel. Metode og teori påvirker og utvikler hverandre, slik jeg ser det, i et gjensidig forhold. I min oppgave handler det om evnerike barn i barnehage. Jeg leser teori om evnerike, om gener og hjerne, om oppdragelse og kontekst rundt barnet, om foreldre, pedagoger og om holdninger i samfunnet. I tillegg intervjuer jeg foreldre om hvordan de oppfatter at barnet er møtt og burde vært møtt i barnehagen og om hva som preger evnerike barn. Dette føyes sammen og får en stemme ut fra hvem jeg er som skriver dette. Jeg er mor og har lang erfaring som førskolelærer i barnehage, jeg vet, tror og mener noe om hvordan det er å gå i barnehage, sett både innen- og utenfra.

Forskning slik jeg presenterer det i denne oppgaven, er ikke eksakt, endelig, målbar eller hele sannheten. Den er et kontekstuellet øyeblikksbilde av hva jeg oppfattet mens jeg arbeidet med dette. I dette støtter jeg meg til Foucaults tenkning (1999) hvor jeg oppfatter at verden ikke er en konstant størrelse, eller arter seg likt for alle som er i den, men heller er dynamisk, mangfoldig og omskiftelig. Ved å presentere forskningsbasert kunnskap om evnerike barn, slik jeg har vist til tidligere i oppgaven, og videreføre dette med fokusgruppeintervjuer med evnerike barnehagebarns foreldre, håper jeg å kunne trekke noen linjer, peke på noen sammenhenger og stille noen spørsmål, som kan få både meg selv og leseren til å reflektere videre, for så å kunne påvirke praksis og teori rundt evnerike barn i barnehager.

Forskningen omkring evner og intelligens har eksistert i over hundre år. I liten grad har dette foregått i Norge, i liten grad har det også omfattet de yngste barna. Av betydelige arbeider som har blitt utført i Norge, finnes som eksempel doktorgraden til Arnold Hofset om evnerike barn i grunnskolen fra 1969 og doktorgraden til Ella Cosmovici Idsøe fra 2004 om skolebarn med et spesialpedagogisk utgangspunkt. Tove Hagenes skrev en mastergrad i sosiologi i 2009 om skolebarn. I tillegg finnes det noen flere mastergradsarbeider om evnerike skolebarn. Jeg har ikke funnet noe norsk forskningsarbeid om evnerike barnehagebarn. Behovet for forskning omkring evnerike barn i barnehagealder må kunne sies å være stort i Norge. For øvrig ser det ut til at skolebarn er i fokus for størstedelen av de forskningsarbeider som handler om evnerike barn fra andre land også. Robinson (1993, s. 507) sier at forskning om utvikling i mange år hadde fokus på de første år i livet, særlig med tanke på arbeider av Freud

og Piaget, men at det likevel handlet lite om evnerike små barn. Dette har betydning for hvilket utvalg av litteratur jeg har hatt tilgang til under arbeidet med denne oppgaven.

7.1. Epistemologi

Vitenskapsteori er i følge Rhedding-Jones (2005, s. 43) sammenfallende med epistemologi. Hun sier at "...epistemology means theoretically driven research methodology, which is intended to produce new theories". Slik jeg forstår dette, betyr det at vitenskapsteorien går inn som grunnlag for metodologien, men at metodologien også formes av den vitenskapsteoretiske forståelsen forskeren legger til grunn for arbeidet. Slik oppfatter jeg at arbeidet med denne oppgaven også har vært. Jeg har lest noe teori som jeg har hatt med meg i fokusgruppe-intervjuene med foreldre, videre har jeg analysert intervjuene og underbygget med teori. På den måten er dette en empirisk oppgave, i den forstand at jeg teoretiserer ut fra hva som kom frem i intervjuene med foreldre. Det er ikke hele fortellingen om denne oppgaven. Jeg gjør også en tekstlesning. I følge Rhedding-Jones (2005, s. 57) kan denne måten å gjøre det på ses som å bringe empiri, intervjuer i dette tilfellet, inn i en ikke-empirisk forskning, her som tekstlesning. Kanskje kan teori og metode til denne oppgaven samles i forståelsen av en case-studie. Rhedding-Jones (2005) forklarer dette som en gjennomgang av skrevne kilder som omhandler tema for oppgaven, deretter analyse, undersøkelser og konklusjoner knyttet til tema. Jeg oppfatter at denne oppgaven har elementer av modernisme i seg, samtidig som den også er preget av postmoderne tenkning. Jeg viser til hvordan intelligenstenkningen har beveget seg fra en modernistisk måte, til en mer åpen og sammensatt forståelse, der individet blir sett i samspill med omgivelsene. Jeg mener også at min tilnærming til empiri, ved bruk av fokusgruppe-intervjuer, kan sies å være nært en postmoderne tradisjon.

7.2. Diskursbegrepet

Faglitteraturen om evnerike barn og fokusgruppeintervjuene med evnerike barns foreldre leses og forstås av meg. Det er min forståelse av verden som får farge analyser og kritikk jeg presenterer. I tillegg har jeg noen kunnskaper om vitenskapsteori som påvirker hva jeg gjør og tenker. Det er mye ved denne oppgaven som etter mitt skjønn kan støttes av Foucaults

tenkning (1999). Foucault peker på maktstrukturer i samfunnet, han er opptatt av hvordan holdninger og ideer 'lever sitt eget liv' fordi mennesker reproducerer og viderefører tanker som støtter opp om disse. På den måten kan ny kunnskap hindres i å få oppmerksomhet for dermed å kunne endre praksis. Foucault kaller disse holdninger og ideer for diskurser. Diskursene inneholder underforståtte 'sannheter' som gjør at mennesker innen samme kulturkrets vet hva det som snakkes om betyr. "Vi vet godt at man ikke har rett til å si alt, at man ikke kan snakke om alt i alle sammenhenger, og at ikke hvem som helst kan snakke om hva som helst" (Foucault, 1999, s. 9). Noen mennesker blir gjennom diskursene gitt makt og mulighet til å definere og legge premisser. Noen forståelser får mer tyngde og betydning. De som ikke har tilgang til diskursene kan virke rare, gjøre feil, misforstå, være annerledes, i forhold til dem som er innenfor. Diskursene får funksjon både som noe som binder sammen holdninger, verdier og kunnskap i samfunnet, slik at det virker samlende og gir en felles forståelse, men også som noe som kan hindre nye ideer i å få fotfeste.

Slik jeg ser det, kommer kunnskap om evnerike i liten grad frem til pedagoger og foreldre, lovgivere og samfunnsplanleggere. Forskning på området er lite tilgjengelig, fordi det ikke tas inn på pensum i pedagogutdanningene (Skogen og Idsøe, 2011), men også fordi det er lite som er skrevet på eller oversatt til norsk. Den offentlige debatt er også i liten grad fokusert på ulikheter i mental kapasitet i befolkningen, slik jeg opplever det. En følge av dette blir, at de holdninger som møter evnerike, baserer seg på hva mennesker tror og mener og på hvordan det snakkes om evnerike i samfunnet. Dette kan føre til at de oppfatningene som finnes, i liten grad stemmer overens med hva evnerike mennesker oppfatter, eller hva forskning sier. Hvilket igjen kan ha konsekvenser for hvilke muligheter evnerike finner for utvikling og selvoppfatning, hvilken oppmerksomhet de vier denne siden av sin personlighet og hvilken rett de oppfatter at de har til å være slik de føler at de er. De som er evnerike er også fanget i de oppfatninger som råder, slik at de er med på å reproducere dem selv. Jeg oppfatter diskursbegrepet slik jeg har vist til her.

Diskursene kan endres ved tilføring av erfaring og ny viten. Noen ganger går det raskt, som ved innføringen av "røykeloven". Fra å være 'opplest og vedtatt' at det kunne røykes over alt og til enhver tid, ble røykere uglesett og skjøvet ut på balkonger og fortau i løpet av et par år. Andre endringer tar lengre tid. Det har vært forskning rundt intelligens og evner i hundre år. Når inntrykket er at dette både er ukjent, uønsket og misforstått, kan det være diskursene som har fått makt over kunnskap. Det kan endres. Det er mulig å gi diskursene nytt innhold, slik at evnerike barn kan bli forstått som barn, og gis rettigheter og mulighet til oppfyllelse av sine

behov slik alle barn har. At litteraturen på barnehagefeltet ikke handler om evnerike (Skogen og Idsøe, 2011), er resultat av diskursive føringer som får legge premisser for hva som anses som viktig viten om barn. I disse føringene finnes historiske, politiske og kulturelle elementer.

7.2.1. Disiplinerende makt

Språket former menneskers oppfatninger og bærer diskursene. I språket lever normer og ideer, de reproduseres når vi snakker sammen, skriver og handler, og endres etter hvert som konteksten forandrer seg. Med språket formes ideer om barndom. Hvordan foreldre og pedagoger snakker om barn får betydning for hvilke muligheter barnet finner. I tillegg setter lovgivere, presse, reklame, kulturliv og en rekke andre aktører premisser for hvordan og hva et barn kan være. Det vi snakker om og måten vi snakker om det på, altså de diskurser vi er en del av, produserer, viderefører og former våre oppfatninger (Dahlberg, Moss og Pence, 2002). Diskurser virker disiplinerende og får makt over vår tenkning, men også over våre handlinger.

I Foucaults forståelse er ikke makt nødvendigvis undertrykkende, den kan også være produktiv. Disiplinerende makt, slik jeg forstår begrepet hos Foucault (1999), kan være det som gjør at en del evnerike barn, men også deres foreldre, forsøker å nedtone fokuset på gode evner og tilpasse seg en mer gjennomsnittlig måte å være på. Makten er ikke i denne betydning noe noen har eller får, men heller noe som finnes mellom, på den måten at makten er i det som sies og i det som blir oppfattet, og derfor har en relasjonell karakter. Dahlberg, Moss og Pence (2002) diskuterer også den disiplinerende makt barn utsettes for i skole og barnehage. Slik jeg forstår dette, vil det si at fordi pedagoger har noen kunnskaper og holdninger til hvordan barn skal være og hvordan de skal opptre, bidrar de til at barnets oppfatning av seg selv blir satt innenfor noen rammer. På den måten fratras barnet muligheten til å forme sitt eget subjekt og slik kunne ta makt over seg selv. Slik disiplineres mennesker inn i noen forståelser av seg selv i verden, noe som kan utgjøre en risiko for at barnet blir ufritt i forhold til å forme sin egen selvoppfatning. I den grad disiplinerende makt skal kunne være produktiv, må det være holdninger til stede som åpner for mangfoldige måter å være menneske på.

Risikoen blir at når kunnskapene om evner mangler hos pedagoger, reduseres evnerike barns muligheter, slik at de får mindre mulighet til å fremstå som hele mennesker, enn hva som

ellers er vanlig. Dette kan også ramme andre barn, som oppfattes å tilhøre grupper det norske samfunnet ikke aksepterer på linje med majoriteten.

Ved å se på diskursene kan maktforholdene bli synlige. Det å se kritisk på det tankegods som har lagt premissene for forståelser av barn og barndom, kan betegnes med postmodernisme. ”I modernitetens kunnskapssyn finner vi den ultimate meningsgivende (sannhets)opprinnelse som gir begreper og kategorier som *individ, utvikling, barn og voksen* sine innhold” (Nordin-Hultman, 2004, s. 39). De tenkeverktøy barnehagens pedagoger støtter seg på, kan kanskje være utdaterte i forhold til hva Nordin-Hultman her sier. Det kan føre til at det blir vanskelig å beskrive og vise kompleksiteten i barnehagens virksomhet, både for dem innenfor og dem utenfor arenaen. Slik kan forståelsen for innholdet i barnehagepedagogikken minimeres. Dette kan skape grobunn for kartleggingsskjemaer og detaljstyring, for å forsøke å ta kontroll over innholdet og utbyttet.

Slik jeg oppfatter det, er det ikke slik at postmodernismen danner en motpol og lager en annen forklaringsramme enn modernismen har gjort, men heller går et skritt videre og bringer inn flere nyanser i forståelsen av et tema. Kanskje er det også slik at postmodernismen ikke er noe nytt, men heller et uttrykk for et grunnleggende behov hos mennesker til å forstå verden rundt seg og skape mening i eget liv (Dahlberg, Moss og Pence, 2002). Med en postmoderne forståelse, kan de gjeldende ‘sannheter’ få et kritisk blikk rettet mot seg, slik at endringene kan skje innenfor den samfunnsstrukturen som finnes. Det blir mulig å tenke at noen sider av ‘virkeligheten’ kan være mer hensiktsmessig å forstå som generelle størrelser, mens andre deler kan forstås som kontekstuelle. Innenfor en postmoderne tenkning kan oppvekst, utvikling og læring forstås som kulturelle og relasjonelle uttrykk som kun gir mening innenfor den kontekst de er i (Nordin-Hultman, 2004). Når grunnlaget for meningsinnholdet i begrepene om barn og barns utvikling er lagt i modernismen, forklarer det noe om hvorfor evnerike barn kan være vanskelig å få øye på, fordi det kan være slik at diskurser rundt intelligens ikke har fanget opp i seg de store nyansene som finnes. Skogen og Idsøe (2011, s. 11) sier at behov for kunnskap om dette avvises av politikere og fagfolk av særlig to grunner, hvilke er at de greier seg uten tilrettelegging og at fokus på dem fører til elitisme og motvirker sosial utjevning. Slik jeg oppfatter, kan det se ut til at diskursene om barns utvikling betyr noe annet når det snakkes om evnerike barn.

7.3. Fokusgruppe-intervju

Til denne oppgaven har jeg gjennomført fokusgruppe-intervjuer. I følge Kvale og Brinkmann (2009, s. 68) har intervjuer som er gjort på den måten jeg har valgt, karakter av å være en 'reise'. Med dette sier de at denne måten å konstruere kunnskap på "ligger nærmere antropologien og en postmoderne, konstruktiv forståelse". Det jeg har forsøkt å gjøre, er å gå inn i et felt og undersøke det ved hjelp av tekster om temaet og intervju med mennesker som har personlige erfaringer med temaet. På denne måten finner jeg ikke 'objektive sannheter' om temaet, men heller kontekstuelle forståelser om at "[k]unnskap befinner seg verken inne i en person eller utenfor i verden, men eksisterer i relasjonen mellom mennesker og verden" (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 71).

Fokusgruppe-intervjuene er gjort med foreldre til evnerike barn. Grunnene til at foreldre til evnerike barn er valgt som informanter er forskjellige. Det er mulig å finne frem til foreldre som sannsynligvis har evnerike barn, siden en del av dem er samlet i Foreldrenettverket Lykkelige Barn. Jeg kunne også tatt kontakt med Mensa for å finne frem til flere foreldre, noe jeg ikke gjorde. Jeg har vært inne på tanken om å intervjuer førskolelærere, i så fall etter anbefaling av de samme foreldrene, dersom jeg skulle kunne forvente at disse hadde noe klart bilde av hvem evnerike barn kan være (j.f. Skogen og Idsøe, 2011). Jeg kunne også intervjuet førskolelærere på generelt grunnlag og kartlagt mer om hvilke kunnskaper de har på dette området. En annen tanke var å intervjuer eller observere evnerike barn i barnehagen, enten etter anbefaling fra deres foreldre, eller generelt i barnehage. Eller jeg kunne intervjuet evnerike ungdommer om deres tid i barnehagen. Jeg mener selv at fokusgruppeintervju med evnerike barns foreldre dekker mange temaer og gir flere perspektiver, enn hva det ellers hadde vært mulig for meg å finne. Foreldre kjenner sitt barn og har en oppfatning av barnehagen, både av hvordan den er generelt og spesielt for deres barn. Tidsperspektivet mitt i forhold til denne oppgaven har også spilt inn i valget av informanter. I og med at jeg valgte foreldre fra Lykkelige Barn, forventet jeg at de kunne ha problematiske erfaringer med seg, og at de av den grunn kanskje hadde hatt et behov for å reflektere og sette seg inn i hva det betyr for deres barn å være evnerikt. Foreldre ser resultater av hva som skjer i barnehagen, de opplever hvordan barnet har det, de føler på samarbeidet med pedagogene og kan danne seg et bilde ut fra det.

Fokusgruppeintervju defineres som "[e]t gruppeintervju hvor en moderator søker å styre diskusjonen inn på bestemte temaer av forskningsmessig interesse" (Kvale og Brinkmann,

2009, s. 323). Fokusintervju er en kjent metode fra særlig forbruksforskning, men har siden 1980-tallet vært en del brukt innen samfunnsforskning (Kvale og Brinkmann, 2009). I følge Kvale og Brinkmann (2009) er det vanlig at en fokusgruppe består av seks til ti personer, hvilket jeg søkte Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) om. Etter noe betenkning, kom jeg frem til at jeg ikke ønsket å ha så mange deltagere i mine intervju-grupper. For at alle skulle få komme til orde og for at det skulle kunne bli noe dybde i samtalen, valgte jeg å forsøke å samle tre til fem personer i hvert intervju. I følge Wibeck (2010, s. 147) "...kan valet av fokusgrupper motiveras av ett interesse för at gå på djupet i ett ämne". En del foreldre til evnerike barn kan ha oppfattet fordommer fra andre i forhold til sin kommunikasjon vedrørende sine barn. Jeg antok at dette kunne komme tydeligere frem i samtale mellom dem, heller enn om jeg hadde intervjuet dem hver for seg. Jeg antok også at det for noen foreldre kunne være vanskelig å snakke om utfordringer rundt sine evnerike barn. I Kvale og Brinkmann (2009, s. 162) finner jeg støtte til fokusgruppeintervju i forhold til mitt tema, der det blir sagt at når det gjelder "...følsomme, tabubelagte temaer, kan gruppesamspillet gjøre det lettere å uttrykke synspunkter som vanligvis ikke er tilgjengelige". Når det er flere til stede for å snakke, kan det kanskje være lettere å snakke om det man har lyst til og mulig å trekke seg tilbake om man heller vil det. Det at andre snakker om lignende erfaringer som en selv har, kan virke som en oppmuntring til selv å reflektere og drøfte rundt temaet (Wibeck, 2010). Dermed kan forskeren antagelig få lettere tilgang til informantenes refleksjoner enn i andre typer intervjuer og spørreundersøkelser.

Jeg ønsket ikke å stille spesifikke spørsmål som foreldrene skulle svare på, men likevel ha en intervjuguide (Vedlegg 1) med meg, som kunne fungere nærmest som en huskeliste. Dette medfører selvfølgelig fare for at intervjuet sporer av og begynner å handle om andre emner enn de jeg vil belyse. Selv om min tanke med fokusgruppe-intervju var å få innblikk i hva foreldrene selv la vekt på og ville snakke om, hadde jeg noen temaer jeg ønsket å få belyst. Slik sett, fulgte jeg Kruegers (1998, her i Wibeck, 2010, s. 73) anbefaling om å bruke fem ulike spørsmål i denne typen undersøkelse. Disse fem er åpningsspørsmål, introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål og avsluttende spørsmål. Hvilke spørsmål som fylte disse ulike rollene, varierte litt i hvert intervju og var ikke skrevet ned av meg på forhånd. I min skriftlige intervjuguide stod det mer stikkord, for å hjelpe meg å huske på alle temaer.

Det krever styring å få til et ustrukturert intervju. Min rolle som forsker ble å være klar i kommunikasjonen om hva som var tema og mål med intervjuet. Jeg skrev nokså utfyllende

informasjon. Dette ble sendt ut på medlemsforumet (<http://lykkeligebarn.no/>) og Facebook-siden til Lykkelige Barn - Foreldrenettverket for høyt begavede barn. Jeg fikk tillatelse av styret i foreningen i forkant. Litt senere i prosessen, da det hadde vist seg å være vanskelig å samle informanter, fikk jeg lagt ut mer informasjon om oppgaven på begge nevnte steder, men også på e-post til alle medlemmene på Østlandet. Slik forsøkte jeg å sikre at de som meldte seg som informanter visste noe om hva de gikk til. Noen stilte oppfølgende spørsmål i e-post og tekstmeldinger til meg og fikk svar. I starten av selve intervjuene, fortalte jeg litt om målet med oppgaven og presiserte at det var barnehageerfaringer som var mitt anliggende, siden en del av de barna foreldrene fortalte om, hadde begynt på skolen.

Jeg meldte prosjektet til NSD i september og fikk svar (Vedlegg 2) i oktober om at det var godkjent. I november begynte jeg arbeidet med å samle informanter. Det arbeidet skulle vise seg å bli mer krevende enn jeg hadde forutsett. I desember var det mulig for meg å samle to foreldre til intervju. I januar gjennomførte jeg andre intervju, også med to foreldre og i begynnelsen av februar gjennomførte jeg det siste intervjuet, med tre foreldre til stede. Til sammen var sju familier representert. Alle bodde i Oslo-området. Jeg hadde med to fedre og fem mødre, med til sammen 13 barn, to jenter og 11 gutter. Jeg fikk altså ikke samlet så mange informanter som jeg i utgangspunktet hadde ønsket. Jeg mener likevel ikke at dette er noen svakhet ved oppgaven. I følge Wibeck (2010) kan det være nok med to til tre deltagere i et slikt intervju. Hun sier at når det er såpass få, kan hver enkelt være mer villig til å dele sine synspunkter og til å ta ansvar for kunnskapsformidlingen i intervjuet, enn om det er mange til stede. Jeg opplevde at dette var tilfellet i mine intervjuer. Deltakerne var engasjerte og tok oppgaven alvorlig. De hadde forberedt seg godt og ga uttrykk for å ha tenkt gjennom hva de ville få frem av informasjon.

Jeg valgte kun å søke informanter i Lykkelige Barn. I den foreningen er det i overkant av 230 medlemsfamilier. Det er ikke satt noe krav om at barna må være utredet for at familien kan melde seg inn, men en forelder fra alle familier blir intervjuet av en foreldrekontakt før de kan bli medlemmer. Dermed er det ikke sikkert at alle disse barna egentlig hører hjemme blant de høyt begavede, men det er sannsynlig at de gjør det. Et viktig punkt i forhold til dette, er at det er trolig at foreldre som føler behov for å melde seg inn i en støtteforening, gjør det fordi de opplever situasjonen rundt barnet som problematisk i barnehage og skole. Jeg tar derfor høyde for at informantene kan ha et negativt syn og en del vanskelige erfaringer med seg. Disse informantene er nok dermed ikke representative for alle foreldre til evnerike barn. Det kan kanskje være grunn til å tenke at det ville vært gunstig å finne flere med gode erfaringer. I

forhold til det mener jeg det er viktig å belyse hvorfor det ikke alltid går så greit for evnerike barn i barnehagen og dermed kunne finne spor til gode forandringer. Det å finne evnerike barn som lykkes og har det godt i barnehage og tidlige skoleår, er heller ikke enkelt. Disse er ikke samlet i noen forening eller i noe register, det ville dermed vært nødvendig å finne disse med helt andre metoder enn de jeg har brukt.

7.4. Etiske overveininger

I de fokusintervjuene jeg har gjennomført har jeg invitert foreldre til å snakke om sine barn med andre foreldre som er i samme situasjon. Barna er ikke spurt om de ønsker at foreldrene skal snakke om dem. For noen barn kan det tenkes at det kan føles som en utlevering av dem, hvor de ikke selv kan ta til orde. For andre barn kan det være en lettelse at dette blir snakket om. Jeg har overlatt ansvaret til foreldrene i forhold til barna, i den forstand at jeg tenker at de kjenner sitt barn og dets grenser og forholder seg til det når de intervjues. I og med at jeg ikke har stilt spesifikke spørsmål, har også foreldrene hatt stor påvirkning på hva de har fortalt. Likevel er det grunn til å kikke på det innsamlede materialet med et etisk blikk. I innledningen til intervjuet sa jeg at det som kommer frem skal behandles konfidensielt av alle som er til stede. Det er ikke alt som kommer frem som skal refereres verken i mine transkriberinger av intervjuene, eller i oppgaveteksten, i dette følger jeg i stor grad Wibecks (2010) råd om å behandle arbeidet med fokusintervjuer på en etisk forsvarlig måte. I transkriberingen har jeg utelatt navn, både på barn og steder. Jeg har også lagt stor vekt på å anonymisere barnehage og ansatte. Disse er ikke informert om at de er blitt referert til i denne oppgaven. Det som kommer frem om barnehagene må derfor utelukkende forstås som foreldrenes opplevelse av hva som foregikk og kan ikke anses å gi noe fullstendig eller riktig bilde av forhold ved barnehagene.

I oppgaven kommer det ikke frem identifiserende detaljer fra intervjuene. Jeg samler svar fra flere intervjuer og setter det sammen. På den måten ønsker jeg å sikre at ingen opplysninger kan spores tilbake til noen som deltok i intervjuene. I den fasen hvor jeg samlet informanter, visste heller ingen av disse om hverandre før de kom til intervju. Jeg hadde separat kontakt med hver enkelt av dem og nevnte aldri navn på andre aktuelle deltagere. Et annet punkt i forhold til det etiske, gjelder temaet. Evnerike barn er ikke et dagligdags tema å diskutere, heller ikke for foreldrene deres. Det kan være vanskelig for foreldre å ordlegge seg og i det

hele tatt snakke om dette temaet. Årsaker til dette kan kanskje være at de føler at de tilhører en stigmatisert gruppe. ”Ut fra dataene synes jeg å se tendenser til at også foreldrene blir utsatt for stigmatisering og stemplingsprosesser ved at de fronter barnas behov og ofte mistenkes for å pushe barna. Dermed bryter de med normforventningene” (Hagenes, 2009, s. 103). For mange kan det være krevende å snakke om dette. Hagenes skriver at hun fant tendenser til at dersom det hadde gått litt tid, var dette lettere for foreldre å snakke om, enn om de nettopp hadde erkjent at deres barn hører til blant evnerike. Det gjør at jeg har forsøkt å trå varsomt frem i intervjuene, og at jeg må lese mine notater og transkripsjoner med dette for øye. I transkriberingsprosessen er det en del spørsmål å ta stilling til, særlig i forhold til at dette kan være tabubelagt område å snakke om. Jeg har valgt å skrive ut intervjuene på bokmål, selv om noen av informantene har dialekt. Dette er også gjort for å forsøke å sikre anonymitet.

7.5. Gjennomføring

I starten av fokusgruppe-intervjuene leste foreldrene gjennom samtykkeskjema og skrev under på det. Foreldrene presenterte seg og sa kjønn og alder på barna. Jeg snakket litt generelt om oppgaven min og fokuset i den. Så ba jeg dem fortelle litt først om hvordan de kom i tanker om at barnet var evnerikt og satte lydopptaket i gang. De fleste virket ivrige etter å få fortalt sin historie og samtalen løp i lange sekvenser fritt og fokusert. Det var stort sett slik at en forelder snakket om gangen, mens de andre lyttet. Deretter fortsatte gjerne en annen med sin opplevelse av tilsvarende hendelse eller tanke. Da det ble stille, spurte jeg et spørsmål og så kom samtalen lett i gang igjen. Intervjuene varte en time hver. Det virket som passelig lenge. Informantene ga uttrykk for at de hadde fått snakket om det som lå dem på hjertet og fått belyst viktige deler av temaet.

Transkriberingen av intervjuene har vært noe krevende. Jeg tok lydopptak av alle intervjuene. I etterkant lyttet jeg gjennom og skrev ned hva foreldrene sa. Jeg gjorde dette på litt ulike måter. Det første intervjuet skrev jeg ordrett ut, så godt det lot seg gjøre. Ut fra dette kategoriserte jeg ni temaer, som jeg laget overskrifter til. Så brukte jeg utskriften fra første intervju og fordelte informasjonen på de ni temaene. I de to neste intervjuene, skrev jeg setninger og resonnementer direkte inn i de kategoriene som jeg hadde valgt fra første intervju. Transkriberingen av første intervju krevde mye skriving, mens de andre to krevde

mer av lytting. Det å lytte til opptak og skrive direkte inn i kategorier, kan kanskje ses på som en påbegynnelse av analysen (Kvale og Brinkmann, 2009). Etter at jeg hadde skrevet alle intervjuene ut i ni kategorier, hadde jeg et ganske oversiktlig materiale å gjøre resten av analysen ut fra. I analysedelen presenterer jeg fire temaer fra intervjuene. De kom frem etter en gjennomgang av de opprinnelige ni kategorier.

7.6. Validitet

I denne oppgaven er det ikke bare fokusgruppeintervjuer som utgjør materialet. Jeg bygger også i stor grad på litterære kilder. Hovedsakelig er dette kilder som tar utgangspunkt i temaet evnerike barn, men jeg forholder meg også til andre litterære kilder som drøfter barnehagefaglige spørsmål av mer generell karakter. Hvor gyldige funn fra en fokusgruppeundersøkelse det går an å skaffe, avhenger av hvordan den er utført. I følge Wibeck (2010) er det kanskje riktigere å omtale spørsmålet om validitet som undersøkelsens troverdighet. Hammersley (1990, her i Vedeler, 2000) lister opp en rekke feil som kan oppstå i ulike faser av en undersøkelse. Dette kan være feil i valg av fokus for studien, man kan risikere å ikke finne et representativt utvalg i forhold til den populasjonen man ønsker å generalisere til, informantene kan endre atferd underveis, forskeren kan mistolke og gjøre feilregistreringer, det kan være feil i kategoriene man registrerer sine data inn i og det kan være feil i analysen. I forhold til denne studien mener jeg valget av fokusintervju som metode stemmer godt overens med det tema jeg vil belyse. Ved at foreldre snakker sammen, nokså uavbrutt, om sine tanker rundt barnets opphold i barnehage, vil de selv styre mye av innholdet i det som kommer frem. Jeg mener også at det kan være grunn til å tro at de agerer mer som vanlig og opplever trygghet, når de sitter i en gruppe med andre foreldre som har en del lignende erfaringer som dem selv. Det å finne et representativt intervju-utvalg, har vært en umulig del av mitt arbeid. Særlig fordi ikke alle barn utredes med tanke på sin intellektuelle kapasitet. Selv om det hadde vært slik at alle barn var utredet, ville det likevel vært et spørsmål om utvalget kunne blitt representativt, fordi resultatene fra et slikt arbeid også ville vært avhengig av konteksten det var utført i. Selv satte jeg en tydelig begrensning på det utvalget jeg fant, fordi jeg kun valgte blant dem som er medlemmer i Lykkelige Barn. Siden det var fokusintervju jeg utførte, måtte også alle informantene ha anledning til å møte opp til bestemt tid og sted. Ved å sette det kriteriet, vet jeg at det var en del interesserte som måtte trekke seg. Selv om jeg gjorde lydopptak av intervjuene og tok noen enkle notater underveis,

er det mye informasjon som kommer ut av en enkelt time med fokusintervju. Det var noe krevende å transkribere dette på en slik måte at det ble klart hvem som sa hva, men også for å få med gester som smil og nikking. Videre var det også krevende å sammenligne intervjuene, fordi de tok litt ulik retning og berørte litt ulike områder. Det er også en risiko at jeg legger mine egne ideer inn i det informantene sier, siden jeg også er mor, men også fordi jeg har studert dette temaet ganske inngående og har noen tanker om det.

I følge Kvale og Brinkmann (2009), kan man i en postmoderne forståelse se validitet som en sosial konstruksjon, en prosess hvor forskeren stiller seg kritisk i alle stadier av en undersøkelse, klargjør valg og er åpen om begrensninger som virker inn på gyldigheten. Ved å ta et kritisk blikk, kan kunnskapen fremstå som troverdig og gyldig. Med et postmoderne blikk vil svarene man finner være avhengig av forskerens fokus, hvilke metoder som er brukt og hvordan analysene er utført. Jeg vil si at min undersøkelse er inspirert av postmoderne tenkning. Jeg finner ingen målbare fakta, men analyserer utsagn fra intervjuer og sammenstiller det med teori. Likevel vil jeg si at undersøkelsen har god validitet, siden jeg sammenstiller og gjør komparativ analyse av flere intervjuer og litterære kilder.

Kvale og Brinkmann (2009), sier at valideringen avhenger av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen. Jo sterkere granskning en påstand har overlevd, jo mer valid, gyldig eller troverdig er kunnskapen. I denne studien er det særlig i forhold til de litterære kildene det kan sies å være gjort bestrebelser på å finne valid kunnskap. Det er skrevet mye om intelligens og evner og ikke alt er av høy kvalitet. Heller ikke alt passer til mitt fokus på barn i barnehagealder. Arbeidet med de litterære kildene har vært krevende og omfattende. Jeg fikk imidlertid god hjelp med dette, særlig i forbindelse med universitetskurset jeg fulgte, ”Särbegåvade barn i skola och förskola 1”. Noe hjelp fikk jeg også av noen av de nordiske forfatterne, fordi jeg sendte e-post til dem og spurte om de ville gi meg noen anbefalinger.

Bae (2005) nevner noen utfordringer i forhold til validitet, blant annet at det er viktig å tenke på hvilken type relasjon det er og skal være mellom forsker og informant. Hvis informantene på noen måte føler seg ubekvemme i situasjonen, kan det påvirke hvordan de agerer og hvordan de fremtrer for forskeren, noe som igjen vil påvirke validiteten av resultatene. I intervjusituasjonen la jeg vekt på ro og tillit og forsøkte å skape et trygt og bekvemt klima. Noen av de tilstedeværende kjente hverandre litt fra før, men ingen var nære venner.

I følge Vedeler (2000) er triangulering nærmest obligatorisk i god forskningspraksis. Denne prosessen innebærer at man sjekker sine data ved å kryssjekke med andre kilder. Man kan

bruke flere metoder, ulike datakilder eller flere ulike forskere. Ved å bruke ulike metoder i undersøkelser, kan graden av feilkilder bli så liten som mulig. I følge Vedeler (2000) er triangulering av kvantitative og kvalitative data en form for komparativ analyse. I min oppgave finnes trianguleringen i kritisk lesning av litteratur og innhold i intervjuer. Selv om intervjugrunnlaget er lite, er det såpass lite sprik i det foreldrene forteller, at det etter mitt syn er mulig å antyde noen generelle linjer ut fra det. I tillegg er det stort samsvar mellom foreldrenes meninger og oppfatninger og hva som er omtalt i norsk og vestlig litteratur på området.

I denne delen har jeg redegjort for hva slags vitenskapssyn jeg legger til grunn for oppgaven og hvilken metodologi jeg har gått ut fra. For meg er det samsvar mellom metodologi og vitenskapsteori. Jeg synes disse delene utfyller hverandre og gir et godt grunnlag for analysearbeidet.

8. Analyse

I denne delen vil jeg gjennomgå fire temaområder som utpekte seg gjennom fokusgruppeintervju med evnerike barns foreldre. Disse fire områdene er kategorisert av meg i etterkant av intervjuene. Jeg har samlet utsagn fra alle intervjuene og satt det sammen til fire deler, som dekker det jeg oppfatter som hovedtemaer fra alle intervjuene sett samlet. Det å kategorisere og dele opp i mindre deler, kan skape kunstigs skiller i en fremstilling. På denne måten kan noe av helheten gå tapt. Det motsatte kan også skje. Ved å dele opp og analysere enkelte deler for seg, kan en større del av helheten komme frem i lyset.

Det som handler om tegn på begavelse hos disse barna, foreldrenes forståelse for oppdagelsen av sine barns evner og tilrettelegging i barnehagen, har jeg spurt direkte om i alle intervjuene, i tillegg til at foreldrene kom inn på dette selv i ulike resonnementer. Andre emner har kommet frem i større og mindre grad gjennom alle intervjuene.

Når jeg nå skriver om foreldrene og barna, bruker jeg ikke kjønnsidentifiserende ord. Det er valgt for å sørge for så stor grad av anonymitet for informantene som mulig. Dette kan gjøre lesningen litt annerledes, blant annet fordi jeg velger å bruke ordet 'denne' i stedet for hun eller han om foreldrene. Dette fører også til at jeg ikke presiserer om det er en gutt eller jente foreldrene snakker om. I mitt materiale er bare to jenter representert. Jeg anser at det er for få til å kunne trekke noen linjer fra, og velger derfor kun å snakke generelt om barn.

8.1. Foreldrenes erfaring med sine evnerike barn og barnehagen

I fokusgruppeintervjuene til denne oppgaven har foreldrene formidlet ulike erfaringer i forhold til hvordan de oppdaget og forsto at barnet deres var evnerikt. Alle forteller om hendelser og tegn som de i ettertid relaterer til barnets evnenivå, men det var bare tre som forsto at barnet var evnerikt mens det gikk i barnehagen. De andre fire foreldrene forteller om vansker etter skolestart, med følgende utredninger hos PPT eller BUP, som førte til forståelse om at barnet var evnerikt. Foreldrene forteller likevel om sine barn som 'kvikke', 'lærenemme' og 'tidlig ute'. På den måten kan det se ut til at de så evnene, men likevel ikke tenkte så mye på at barna deres skilte seg spesielt ut. I følge Rimm (2004) er det vanlig at foreldre begynner å forstå at de har et evnerikt barn når barnet er i treårs-alderen. I følge Ruf

(2005) er det også vanlig at foreldre tenker at deres barn er som andre barn, at barnet oppleves vanlig i sin egen familie. En forelder sier at ”vi tenkte aldri at barnet var noe annerledes”.

Det kan se ut til at evnerike barn ikke identifiseres tidlig nok, i følge hva foreldrene i mitt materiale forteller. Kyed (2007) peker på hvor viktig det er at et evnerikt barn blir identifisert. Han sier det kan være ekstra viktig for et evnerikt barn å bli forstått og å få aksept, fordi disse barna ofte kan oppleve seg som svært annerledes enn sine jevnaldrende. Ved at de blir identifisert og omtalt som evnerike, kan deres egen forståelse for hva dette er bli større. I dette kan det kanskje også finnes en risiko, slik Skogen og Idsøe (2011, s. 94) sier om evner at ”...det kan være et stigma som rett og slett marginaliserer og ekskluderer i aller høyeste grad”. Ved å sette barnet i ‘bås’ som evnerik, kan barnets andre sider bli oversett eller nedvurdert og barnet kan også føle tydeligere at det er barrierer mellom det selv og andre barn (Porter, 2005).

I intervjuene jeg gjennomførte, kom det tydelig frem at foreldrene tidlig hadde undret seg over en del forhold rundt sine barns utvikling og væremåter. I forhold til hva foreldrene forteller, ser det ut til at de oppfatter sine barn som ikke helt likestilte medlemmer i barnegruppene, i form av at de ikke blir ivaretatt eller oppfattet helt som andre barn. Noen snakket om likhetstankegang som årsak til dette. En forelder sa at ”de i barnehagen så jo at barnet var minst to år foran, men det måtte likevel være på sin egen gruppe”. Slik jeg forstår det, mener forelderen at hensynet til likhet for alle barn fikk gå foran hensynet til dette barnets behov. Det later til at foreldres engstelse har årsak i en kombinasjon av barnas noe annerledes oppførsel enn andre barns og pedagogers skepsis og undring, slik jeg forstår utsagn fra intervjuene. Det er vanskelig å vite eksakte årsaker her, fordi jeg kun har undersøkt foreldrenes oppfatninger om hvordan det var. Hadde jeg spurt barna og pedagogene også, ville antakelig andre nyanser og oppfatninger kommet frem. Jeg opplever likevel at foreldrene har et balansert og nyansert bilde av hvordan det henger sammen. De sier i noen grad at de er oppgitt og skuffet over opplevelser de har hatt, men de snakker om dette med tydelig adresse til hva det kommer av. De sier ikke at ‘alle pedagoger er slik og sånn’ eller snakker om alle barn som like. På meg virker de reflekterte og forsiktige i hvordan de ordlegger seg, selv der de kommer frem med følelsesmessig sterke utsagn.

Jeg ville gjerne at foreldrene skulle snakke fritt om hvordan de oppfattet barnehagene. Jeg har, i litt ulik grad, spurt noe om hva de anser er læring i barnehagesammenheng, hva de mener er barnehagens oppgaver og hvilke forventninger de har til pedagogers innsikt og

forståelse. Slik jeg ser det, oppfatter foreldrene disse temaene på litt ulike måter. Av de tre foreldrene som forteller at de oppdaget barnets evner i barnehagealderen, var det én som anså barnehage tilbudet som godt og utviklende for sitt barn. De andre to forteller at de fikk gjort utredninger, fordi de forsto at noe var annerledes. Resultatene fra utredningene førte til bekreftelse på at det handlet om gode evner. Av de fire som ikke oppdaget eller erkjente evnene mens deres barn gikk i barnehagen, forteller alle at det var vansker i barnehagen, men at de ikke relaterte dette til barnets evner på den tiden. Vanskene og utfordringene foreldrene forteller om ser ut til å ha litt ulik alvorsgrad. Noe var mest slikt foreldrene stusset over, annet var forhold ved trivsel og trygghet i barnehagen, hvor foreldrene ga uttrykk for at vanskene var svært reelle. Det foreldrene formidler er i tråd med hva Persson (2010, s. 545) finner i sin undersøkelse. Han sier at den vanligste alderen for identifikasjon av evnenivå er 15 år. I hans materiale er 47,5 % av informantene blitt identifisert før tiårs-alder, men likevel har "...27 % of the intellectually gifted students left the Swedish school system at age 18 unaware of being gifted". Denne undersøkelsen er gjort i Sverige og må derfor kunne antas å ha overføringsverdi til norske forhold, siden det er store likheter i våre to lands skolesystemer. Dette kan leses som et uttrykk for lav kompetanse i disse spørsmål blant pedagoger, men også som et uttrykk for at dette generelt er et underkommunisert tema.

Flere av foreldrene snakker om at de lette etter årsaker til vansker, problemer og utfordringer rundt sine barn, at de ikke tenkte at det kunne være gode evner som gjorde at de opplevde sine barn som annerledes. Flere av foreldrene gir uttrykk for at de ikke selv har hatt tilstrekkelige kunnskaper til å kunne forstå at barnet var evnerikt, selv om flere sier at de kjente seg selv igjen i barnet. I de tilfellene hvor evnene har blitt oppdaget i barnehagealderen, ser det ut til at barnehagen har bidratt til forståelsen i ett tilfelle. Kyed (2007) sier at barnehagealderen og tenårene er de mest kritiske periodene i evnerike barns liv. Porter (2005, s. 56) deler også denne tanken, selv om det som hun sier, ikke er gjort mye forskning på dette området. Hun relaterer risikoen forbundet med evnerike i barnehagealder til at deres spesielle behov så vidt har blitt oppdaget og respondert på i den alderen. I tillegg har foreldrene hatt kort tid på seg til å venne seg til tanken om at barnet er evnerikt. Porter nevner også yngre barns relativt begrensede muligheter til å skaffe gode venner, som en risikofaktor. Dette stemmer over ens med hvordan foreldrene i mitt materiale snakker både om barnet og om sin egen foreldrerolle.

Foreldrene forteller at det er slik i noen tilfeller at det ble vansker rundt det eldste barnet, som så ble utredet. I etterkant av det, forsto foreldrene mer om problematikken rundt yngre søsken. Medlemmer av samme familie deler gener og miljø. I følge Grigorenko (1999, s. 670) deler

foreldre og barn halvparten av sine gener, hvilket også gjelder mellom søsken. I tillegg deler de miljø. Grigorenko (1999, s. 685) sier videre at miljøet også påvirkes av hvilke gener foreldrene har, siden "... parents with genes for high intelligence are led by these genes to provide good environment for their children". Hva som er gode omgivelser og forutsetninger for evnerike barn, vil kunne være forskjellig, men i stor grad kan dette handle om aksept for hvem de er og muligheter til å føle at de lærer og utvikler seg. I mitt materiale snakker alle foreldrene, som har mer enn ett barn, om alle sine barn som evnerike, men ikke nødvendigvis med samme type evneprofil. Noen barn er akademiske, noen er mer kunstneriske, slik at evnene kan se ut til å vise seg ulikt hos søsken.

Tre foreldre uttrykker at de kjente seg igjen i sine barn og mer intuitivt forsto hvordan det var med barnet, men at de likevel i liten grad erkjente at de var foreldre til evnerike barn. Porter (2005) diskuterer dette temaet og relaterer det til begavede foreldres egne opplevelser i barndommen. Hun sier at om forelderen selv har følt seg ivaretatt for sine evner i barndommen, kan det gi et annet utgangspunkt for oppdragelsen av egne barn, enn om denne ikke har forstått sine evner, eller hatt uheldige opplevelser rundt dette. En forelder uttrykker at denne har forsøkt å dysse ned evnene, fordi denne heller vil at barnet skal være 'lik de andre'. I følge Porter (2005) kan slike tanker om å unngå oppmerksomhet rundt barnets evner, komme av at forelderen har hatt negative erfaringer i sin egen oppvekst, ved for eksempel at en slektning som var høyt begavet hadde store problemer på det sosiale feltet.

En forelder forteller at denne alltid savnet at barnet skulle fortelle om noe det hadde lært i barnehagen. Denne forelderen opplevde at de andre foreldrene snakket mye om alt barna lærte i barnehagen, men at denne ikke opplevde det slik. Alt barnet snakket om var noe det hadde lært hjemme. Dette kan kanskje være et uttrykk for at deler av læringen i barnehagen ble oppfattet som irrelevant av noen av disse barna. Her snakker forelderen i stor grad om ferdigheter og faktakunnskaper. For eksempel sier forelderen at barna hadde lært om naturen når de var på tur, men at dennes barn ikke kom hjem med andre kunnskaper fra dette, enn barnet allerede hadde hatt fra før. Denne forelderen påpeker at naturopplevelsen nok var viktig for barnet likevel, men at faktakunnskapene pedagogene hadde formidlet ikke hadde tilført barnet ny viten. Slik jeg opplever det som her ble sagt, ønsket forelderen at barnet skulle bli imøtekommet for sin lærelyst, for å gjøre barnehagen mer interessant for barnet.

Alle foreldrene er opptatt av de sosiale ferdighetene barnet trenger å lære og sier at dette er det viktigste barna lærer i barnehagen. Likevel er det flere av dem som savner større

utfordringer når det gjelder ferdigheter og faktakunnskap og sier at når deres barn kjedet seg i barnehagen, var det blant annet på grunn av mangel på dette. Likevel sier flere at det er de sosiale kodene som først og fremst må læres i barnehagen, og også som er den viktigste forberedelse til skolen. Den intellektuelle stimulansen kan barna få hjemme, er det noen av foreldrene som mener. Porter (2005, 159) sier at evnerike barn kan miste muligheten til å forstå og til å ta kontroll over sin egen lærestrategi. Dette kommer av at de lærer så hurtig at de ikke selv er klar over hvilke strategier de bruker. Det kan kanskje være tilfellet i eksempelet over. Det kan hende at nivået mellom det barnet kunne og det som ble formidlet i barnehagen, var så nært at barnet ikke oppfattet det som noe sprang i kunnskap og dermed heller ikke kom i tanker om at det hadde lært noe nytt eller annet. Porter sier videre at evnerike barn trenger hjelp og tilrettelegging i forhold til å forstå meta-kognitive strategier, slik at de kan bruke dem på en bevisst måte. Hvis barna har en opplevelse av hvordan de lærer og av hvordan det føles å oppnå ny innsikt i et emne, vil de kunne få forståelse av hva læring er for dem og hvordan de skal oppnå det. Dette kan bli et kritisk punkt senere i skolegangen, når kravene til barnets kunnskaper øker. De barna som kun har 'surfet' med uten å anstrenge seg for å lære, vil kunne oppfatte at de har mistet evnen til å lære, eller at de slett ikke var så smarte som de har trodd (Wallström, 2010). Et barn skal, i følge sin forelder, ha sagt rett etter skolestart at "jeg vil ikke ha vanskeligere oppgaver, for da får jeg ikke alt rett på første forsøk". Slik jeg ser det, kan dette være et uttrykk for at barnet trenger hjelp til å se hvordan det lærer. Det kan se ut til at en del evnerike barn har en evne til å integrere ny kunnskap i den de allerede har, i et slikt tempo at de ikke selv er i stand til å oppfatte at det er det som skjer. Porter (2005, s. 53) sier det ikke er noen klar sammenheng mellom evnerike barn og frafall i videregående, men at de evnerike som faller fra i større grad kommer fra lavere sosiale lag, med lave inntekter og lav utdanning.

To foreldre forteller at de ønsket utredning hos PPT, men at dette ble avvist i barnehagen med begrunnelse om at gode evner var feil årsak, at den slags ikke kunne belastes PPT. Den ene forelderen uttrykker tydelig frustrasjon over at det skal være så vanskelig å få lov til å vite for foreldrene, hvilket evnenivå barnet har. Denne har også forsøkt å la barnet få ta prøver fra skolen, for å finne ut hva barnet kan av lese- og regneferdigheter, men ikke fått tillatelse til det. Noen foreldre kom også inn på at det burde være i barnehagens og skolens interesse å vite evnenivået til barnet. En annen forelder forteller at barnet ble henvist til PPT uten at foreldrene ble informert, fordi det var så store vansker rundt barnet i barnehagen. Det er interessant å merke seg at det på Oslo kommunes nettsider står en oversikt over hvilke

problemområder PPT har ansvar for. Her er atferdsvansker og sosio-emosjonelle vansker nevnt. Dette skulle kunne være aktuelle henvisningsgrunner for flere av de barna som foreldrene snakket om, slik jeg oppfatter foreldrenes beskrivelser. I følge Kyed (2007) kan det være fort å lete etter diagnoser som Asperger og ADHD i møte med evnerike barn. Han sier videre (s. 134) at "[a]lt for ofte bliver disse børns intense, unikke følelsesmæssige og intellektuelle potentialer ikke akseptert og forstået endsige imødekommet, hverken af de voksne omkring barnet eller af barnet selv". Det barnet som ble henvist uten foreldrenes samtykke, viste seg senere i følge forelderen, å bli roligere og mer veltilpasset, når barnehagen tok hensyn til dets spesielle behov. Forelderen ga uttrykk for å støtte tanken om at barnet trengte hjelp i barnehagen, og var slik sett ikke uenig i henvisningen, men var likevel svært kritisk til måten dette skjedde på. Forelderen mente også at utredningen hadde gitt et ganske annet resultat enn barnehagen hadde forventet.

I mitt materiale er det to foreldre som forteller om åpent og tillitsfullt forhold mellom dem selv og barnehagens personale. En forelder oppsummerer sin opplevelse av barnehagen med å si at "man har bare erfaring med egne barn og egen barnehage, det er først i ettertid man forstår hva som kunne vært annerledes". En forelder opplever seg utestengt og sier at de ansatte ga uttrykk for at de ikke ønsket dennes nærvær i barnehagen. I en familie har barnets sosiale vansker blitt til et stort problem i skolealder. Forelderen sier at denne aldri riktig forsto hva de ansatte sa og mente i barnehagen, men tror problemene rundt barnet kunne vært løst i barnehagen om foreldrene og de ansatte hadde hatt et bedre samarbeid. Skogen og Idsø (2011) begrunner vansker i foreldresamarbeidet med foreldres frustrasjon på sitt barns vegne når de oppdager at barnet ikke blir møtt på en adekvat måte i barnehage og skole, kombinert med læreres generelt lave kunnskap om denne gruppen av barn. Videre peker Skogen og Idsø på betydningen av godt samarbeid rundt barnet for at det skal komme inn i gode sirkler i forhold til læring. Slik jeg oppfatter en del utsagn fra foreldrene, kan det virke som om barnets evner blir sett, samtidig som de ikke blir tatt tak i. Det kan se ut til at denne holdningen fra foreldre og pedagoger fører til at evnene omtales som noe positivt, men som en forelder sa: "Det er jo positivt, men barnet burde fått hjelp".

Grunnen til at foreldre i så liten grad forsto sine barns utfordringer med årsak i deres evner, kan leses på ulike måter. I følge Porter (2005) er foreldre til evnerike barn ikke sjelden selv evnerike. Da skulle man tro at de visste mer enn de fleste om hva som skal til for at barna skal ha det bra i barnehagen. Hvordan foreldre reagerer på at de har fått et evnerikt barn, vil avhenge av deres egne erfaringer og holdninger. Hvis de for eksempel selv har vært et

oversett evnerikt barn, vil det kunne være en risiko for at de kan bli for ivrige i sin kamp for at deres eget barn skal få utnytte sitt potensiale fullt ut (Porter, 2005). En slik 'over-ivrig' måte å forholde seg til barnets evner på, kan kanskje føre til den skade man prøver å unngå, sier Porter videre. I slike tilfeller vil barnet kunne oppleve oppmerksomheten fra foreldrene som press for alltid å skulle yte sitt ypperste. Antakelig har alle mennesker, uansett evnenivå, behov for å slappe litt av og slå seg til tåls med middelmådig innsats i en del situasjoner. En slik 'over-ivrig' tilnærming vil kanskje også kunne føre til at barnet opplever at det er evnene, mer enn hele barnet, som får oppmerksomhet.

8.1.1. Tegn til begavelse, som foreldrene har lagt merke til

Foreldrene peker på flere tegn de har observert i forhold til sitt barns begavelse. I noen tilfeller trer barnas evner frem som akademisk begavelse. Denne formen for begavelse omfatter tidlig og avansert forståelse for tall og bokstaver, både i forhold til å kunne lese og skrive, men også i forhold til å kunne forstå innhold (Porter, 2005). Dette uttrykket for intelligens kan kanskje være ekstra utfordrende for barnet i barnehagealder, fordi det kan uttrykke seg og forstå mer enn sine jevnaldringer, og dermed blir utsatt for å misforstå andre eller bli misforstått selv (Kyed, 2007). Tidlig språkutvikling ser ut til å være et vanlig tegn, både i forhold til at barna snakker tidlig, men også at de forstår godt tidlig, slik foreldrene i mitt materiale beskriver sine barn. En forelder uttrykker å ha sett dette og sier at "barnet var jo på et helt annet nivå enn de andre". I mitt materiale refererer noen foreldrene til at barna deres var interessert i bokstaver ved treårs alder og noen kunne også lese da. Disse barna begynte å lese av seg selv. Et barn kunne også lese håndskrift ved treårs alder. Noen barn holdt lesestunder for andre barn i barnehagen. En forelder forteller om at sitt barn som gikk i barnehagen gjorde leksene til søskenet i 3. klasse på skolen.

Noen av foreldrene i mitt materiale forteller at hos deres barn var energinivået svært høyt. Barna var urolige og hadde stort behov for fysisk lek og aktivitet i barnehagealder. En forelder forteller at dennes barn sto på huska og tok i fart selv ved toårs alder. Dette ble i følge forelderen kommentert av de ansatte, som sa at de aldri før hadde sett et barn som klarte det så tidlig. En del evnerike barn kan ha tidlig utviklet motorikk, særlig kan dette vise seg i kognitivt kontrollerte evner, som balanse. Det kan også komme til syne som høy intensitet (Porter, 2005). Kyed (2007) snakker om at energinivået hos evnerike kan være så høyt at det

sliter ut foreldrene. Dette kan komme av at barna fysisk 'er på farten' sent og tidlig, men også av at de hele tiden spør og undrer seg, eller stiller seg kritiske i forhold til grenser og regler.

Foreldrene har litt ulike erfaringer i forhold til hvordan barna deres kom overens med andre barn i barnehagen. Noen av disse barna så, i følge deres foreldre, ut til alltid å ville bestemme i leken og kunne derfor virke dominerende overfor andre barn. I følge Porter (2005, s. 11) er dette ganske typisk for evnerike barn. Det at de kan virke styrende og bestemmende, kan henge sammen med at de ofte har gode lederegenskaper. "Gifted children, on the one hand, often have the developmental maturity to act as leaders; on the other, they may not have the emotional maturity to handle that role with grace, and their leadership might not be accepted by others in the group" (Porter, 2005, s. 79). Noen av barna hadde, i følge sine foreldre, 'beundrere' som fulgte etter seg, fordi de var så flinke til å finne på i leken. Porter (2005) nevner også dette som et typisk tegn, og sier at mange evnerike blir foretrukket som lekekamerater av de andre barna, fordi de har så mange ideer til lek og fordi de utviser rettferdighet i leken. Porter (2005) sier videre at om ikke evnerike barn finner interessante lekekamerater, kan de ofte foretrekke heller å leke alene. Selv om barnet har mange rundt seg som gjerne vil leke, er det ikke sikkert barnet føler dette som gjensidig og tilfredsstillende.

Flere av barna hadde, i følge sine foreldre, oppført seg som 'vaktmestere' i barnehagen. Noen hadde rettet på voksne, med faktaopplysninger i forhold til temaer de hadde om i barnehagen. Noen hadde passet på at voksne holdt hva de hadde lovet og at de opptrådte rettferdig overfor alle barn. En forelder karakteriserte sitt barn med at det kunne virke arrogant, fordi det kom med saklige og instruerende kommentarer overfor både voksne og andre barn. I følge Kyed (2007, s. 83) kan en slik oppmerksomhet rettet mot voksne, relateres til at et typisk tegn på begavelse blant annet er å "huske færdigheder og information, som er givet for nogen tid siden". En forelder opplevde sitt barn som et 'hvorfor-barn' med stort behov for å stille spørsmål og ha oversikt. Flere foreldre forteller at barnet husker så omfattende og trekker logiske slutninger.

Flere foreldre er opptatte av at deres barn viser asynkronitet. Dette beskriver de blant annet som at barnet kan virke langt forut for sin alder på det intellektuelle området, mens det følelsesmessig reagerer mer som forventet for sitt alderstrinn, eller som langt yngre barn. I sammenheng med dette snakker noen foreldrene om at deres barn har virket sjenert overfor voksne i barnehagen og ikke villet snakke med dem. To av foreldrene har også opplevd tilvenningen til barnehagen som svært langvarig og følelsesmessig vanskelig for barnet. I

følge Porter (2005) kan det være ganske vanlig at overgangen til barnehage er vanskelig for evnerike barn. Noen av barna har, i følge foreldrene, vært sosialt isolerte i barnehagen og et barn har vist tydelige tegn til å være deprimert. Kyed (2007, s. 83) relaterer vansker rundt asynkronitet hos barn til voksnes håndtering av dette og sier at "[v]oksne kan let komme til at stille større krav og have større forventninger, end naturligt er, og som en følge heraf korrigerer barnet unødigt for dets adfærd". Et barn i mitt materiale, har vært svært lite for alderen. Forelderen mener det har ført til stort sprik i de forventninger barnet har møtt. På den ene siden har barnet vist intellektuell kapasitet som tilsvarer hva som kan forventes av eldre barn, mens de fysiske ferdighetene og størrelsen til barnet skulle tilsa at barnet var yngre enn det var. En forelder er svært opptatt av sin opplevelse av at dennes barn fikk for mye kritikk i barnehagen. Denne sier at selvdisciplin er vanskelig for barnet, noe som særlig har vist seg når ikke barnet har møtt god stimulering i barnehagen. Dette skal ha ført til at barnet ble urolig og ofte irettesatt. Dette virket annerledes når barnet fikk holde på med temaer som vekket interesse, da ble det mer rolig. At mer utfordrende aktiviteter har ført til endringer i atferd, er noe flere av foreldrene snakker om. Spørsmål rundt asynkronitet, ser ut til å utløse en del konflikter mellom barn og voksne i barnehagen, slik jeg oppfatter det foreldrene forteller.

Foreldrene har litt ulike erfaringer i forhold til deres barns konkurranseinstinkt. Noen av barna opplever lagsport som vanskelig og liker ikke konkurranse, de vil heller ikke løpe om kapp eller delta i andre mer individuelle konkurranser. Dette kan kanskje henge sammen med deres rettferdighetssans, hvis kan lede dem til å ønske å ta hensyn til de andre (Winner, 1999). Porter (2005, s. 81) sier det kan se ut til at evnerike barn virker mindre interesserte i konkurranse i leken, fordi de antakelig føler empati med taperen. Andre av barna var mere individualister og ville gjerne vinne. Et barn ville ikke prøve nye ting. I følge Kyed (2007) kan det henge sammen med en velutviklet selvkritikk, som kan arte seg slik at barnet ikke vil forsøke noe nytt før det er helt sikker på at det vil lykkes. Kyed sier videre (s. 157) at dette kan være et uttrykk for at barnet er i faresonen for å kunne bli underytende.

Foreldrene peker på mange av de temaer som trer frem som sentrale i litteraturen om evnerike. De forteller sin opplevelse, med sine ord og sine følelser og legger sin egen forståelse i det de ser. Jeg tenker at nok alle foreldre bekymrer seg for sine barn, at det er en del av det å være foreldre. Likevel oppfatter jeg at foreldrene i mitt materiale peker på noe mer enn en generell engstelse for om alt går som det skal. De snakker om forståelse fra omgivelsene og observasjoner av sine egne barn med en slags irritert og undrende tone. Jeg

oppfatter også en slags sorgreaksjon i det de forteller om hvordan barna ser ut til å undervurderes og overses av omgivelsene, siden de bruker ord som 'sørgelig', 'trist' og 'leit'.

8.2. Foreldrenes opplevelse av pedagogenes kompetanse

Pedagoger i barnehager er ikke en ensartet gruppe, ei heller er barnehager det samme over alt. Foreldrene har ulike erfaringer med hvordan pedagoger og andre ansatte i barnehagen møtte dem generelt, og spesielt i forhold til barnets evner. I mitt materiale peker alle foreldrene på forhold de beskriver med at det var manglende kompetanse hos pedagogene i forhold til å takle utfordringer rundt evnerike barn i barnehagen. ”Jeg opplever jo at det er mangel på kunnskap!” sier en forelder. Dette sammenfaller med hva både Skogen og Idsøe (2011) og Persson (2010) finner i sine undersøkelser. I disse forskningsarbeidene kommer det frem at lærere både i skolen og barnehagen ikke har nødvendige kunnskaper for å støtte evnerike barn. I tillegg kommer det tydelig frem blant foreldrene i min undersøkelse, at manglende veiledning av nyutdannede pedagoger, svak ledelse i barnehagen og stor gjennomtrekk av ansatte er vanlige erfaringer. Det blir også sagt at det er et fokus på konkrete og oversiktlige tema i foreldresamarbeidet, som hva slags type klær barna bør ha. I mitt materiale er det ganske mange barnehager det refereres til, siden de fleste har flere barn som kan ha gått i ulike barnehager. Flere har også byttet barnehage noen ganger, blant annet er det to barn som har gått i tre barnehager hver. Foreldrene forteller om sine erfaringer på en slik måte at det kommer tydelig frem at de ser forskjeller i ulike barnehager. Foreldrene forteller at de oppfatter at det har vært lite profesjonalitet i pedagogrollene, både for pedagogiske ledere og styrere i enkelte av barnehagene. En forelder sier at barnets avdeling fikk en ufaglært pedagogisk leder de to siste årene barnet gikk i barnehagen og fortsetter: ”Når jeg tenker tilbake, så skjedde det noe der”. Forelderen forteller videre om at barnet begynte å mistrives i den perioden. Det ser også ut til å handle om mer overordnede strukturelle problemer, når foreldrene snakker så mye om sykefravær og utskiftninger. Det sies til og med av en forelder at det var de ufaglærte som var best for barna, fordi det var så lite orden på barnehagen at disse bare lekte med barna og ellers ikke visste helt hva de skulle gjøre.

En forelder gir uttrykk for å ha opplevd å bli tydelig irettesatt av personalet i barnehagen for måten denne snakket til barnet på. Det skal ha blitt sagt at barnet lærte for mye hjemme. En forelder sluttet i jobben sin for å være hjemme med et barn som opplevdes som svært

ulykkelig i barnehagen. En forelder sier denne har vært forsiktig med å kreve noe for sitt barn, fordi denne opplever at barnehagen har en 'elite-tenkning' i forhold til evnerike og mener at de klarer seg selv. Det kan være tilfeldigheter bak disse funn, men sett i lys av at det er evnerike barns foreldre som uttaler seg, kan det også være et mønster.

En av foreldrene var svært fornøyd med barnets opphold i barnehagen og sier at det var godt tilpasset dennes barn. Denne begrunner det med at barnehagen hadde en åpen holdning og ikke så problemer i forhold til at barnet var annerledes. En annen forelder uttaler at de ansatte i barnehagen så evnene, men aldri stilte spørsmål ved det eller la spesielt til rette for barnet. Dette barnet trivdes i barnehagen, men fikk i følge sin forelder ikke utfordringer. I følge Lov om barnehager (KD, 2005) er det ikke nok at barnet har det bra og ikke mistrives. I lovens paragraf 2 står det at barn skal få meningsfulle opplevelser og aktiviteter. Slik jeg ser det holder det altså ikke med at barnehagen møter barnets interesser, barnehagen skal også gi barnet mulighet til utviklende opplevelser. Det kan tolkes på så mange måter, men kanskje er det slik forelderen i starten av dette avsnittet sier, at når barnehagen hadde en åpen holdning, var det bra for dette barnet. Det kan være slik åpenhet i tilnærmingen til barn som skaper den interaktive atmosfæren som Johansson (2004) refererer til som gunstig (se del 6.2. Læringsrelasjoner).

Når foreldrene påpeker manglende kunnskaper blant barnehagens pedagoger, er det helt i tråd med de funn Skogen og Idsøe (2011) refererer til når de sier at dette er utelatt fra pensumlitteraturen på pedagogstudiene. I tillegg kommer det frem tegn til at fordommene som beskrives som vanlige hos Skogen og Idsøe (2011), nettopp er vanlige. Hvis det føles ubehagelig å kreve noe på vegne av sitt barn, fordi man anses å ville drive 'elite-dyrking' av barnet, kan det for det første resultere i at barnet antakelig ikke får hensiktsmessig oppmerksomhet rettet mot seg, siden noen av barnets egenskaper holdes delvis skjult. For det andre kan foreldrene underrapportere evner overfor barnehagens personale, slik at disse kan komme til å få inntrykk av at dette er mer sjelden enn det egentlig er. For det tredje kan det opprettholde fordommene om at ulikhet i evner er noe man ikke snakker om, noe som ikke skal tillegges betydning. Slik kan evnerike barns foreldre bli fanget i de fordommene som allerede finnes, i tillegg til at de bidrar til å videreføre dem.

Noen av foreldrene snakker om gode barnehageansatte som både så og forsto. De fleste har også gode erfaringer med seg fra barnehagen, de har opplevd å bli ivaretatt, respektert og informert. Men ingen forteller om at barnet ble snakket om som evnerikt, verken av ansatte

eller foreldre. Kanskje er dette uttrykk for at forståelsen for evner lever i skjul og holdes nede av fordommer. Noe som igjen kan bidra til å skape en overfladisk samtaleform mellom barnehageansatte og foreldre. Fokuset kan havne på det som gjør barnet mer likt andre barn, enn det som er spesielt ved det enkelte barn. I forhold til at noen ansatte så og forsto barnets evnenivå, men ikke gjorde mer, kan det være mulig å forstå som at evner er et stigma (Goffman, 1963) som følger barnet. Det kan oppleves som om alle vet at det er noe med barnet, men alle snakker om noe annet. Reaksjonen hos barnet, men også hos foreldrene, kan bli at evnene er noe å skamme seg over og ikke må få komme til syne.

8.3. Barnehagens struktur og innhold slik det oppleves for foreldrene

Hvordan barnehager er i forhold til struktur og innhold er forankret i lover og avtaleverk, men det er likevel store variasjoner i hvordan dette arter seg i praksis. Noen barnehager fungerer godt og stabilt, jobber målrettet og er i gang med fornyelse av sitt eget arbeid. Andre barnehager har mer enn nok med daglige rutiner og strever med å ansette nok førskolelærere. I alle disse ulike barnehagene går det evnerike barn og andre barn som kan ha bruk for en ekstra innsats for å ha utviklende dager i barnehagen. Tre av foreldrene forteller om at deres barn var urolige og krevende i barnehagen, noe de begrunner med at barna måtte være for mye inne. De snakker om at barna deres trenger å få bruke kroppen sin og utfordre seg selv fysisk for å være harmoniske. Noen av foreldrene mener at de ansatte lot barna være inne for å slippe den ekstra belastningen med påkledning. En forelder forteller at dennes barn fikk sove lenger enn forelderen ønsket på småbarnsavdelingen, noe denne oppfattet var for å lette på arbeidet for de ansatte. Det kan se ut til at det er tendenser til lavere søvnbehov hos evnerike barn enn hos andre (Kyed, 2007), derfor var dette kanskje ekstra uheldig for dette barnet.

I alle intervjuene ble det sagt at barna møtte et for rigid og lite fleksibelt system i barnehagene. Et barn var redd for å gå i barnehagen, fordi det i følge sin forelder oppfattet at det var så strengt og bare ble gitt ordre der. Et annet barn ville ingenting og 'slo seg vrang' mange ganger om dagen, i følge hva de ansatte skal ha sagt til forelderen. Forelderen forteller videre at dette senere viste seg å løse seg av seg selv, da barnet i disse situasjonene ble tatt litt til side og fikk forklaring og forberedelse på hva som skulle skje. Kim (2008) legger vekt på

betydningen av glede og humor i lærings situasjoner, særlig med tanke på evnerike underdytende barn. I følge Rammeplanen (KD, 2011) er humor og glede viktige deler av et omsorgsfullt miljø for barn.

Til tross for økt oppmerksomhet mot barns rett til medvirkning i barnehagen, både gjennom Barnekonvensjonen, Lov om barnehager og Rammeplanen, kan det se ut til at det er en del arbeid som gjenstår før dette er typisk i alle barnehager. Flere av foreldrene snakket om betydningen av å bli snakket med og få gode forklaringer og mente at dette kanskje var et ekstra sterkt behov hos deres barn. Dette er kanskje et ekstra viktig punkt for evnerike barn, siden disse gjerne har en evne til å huske og behandle informasjon på en svært avansert måte (Porter, 2005). De vil kunne huske noe den voksne har lovet for mange dager siden og bli svært frustrert om det ikke blir noe av.

I mine intervjuer kommer det tydelig frem at det er stor skepsis blant foreldre i forhold til praksisen med aldersdeling i barnehagen. To foreldre snakker om at det var bedre for deres barn på småbarnsavdelingen, fordi de opplevde at det var mer ro og flere voksne der. Disse barnas foreldre husket overgangen til storbarnsavdeling som vanskelig og opprivende for barnet. En av de andre sier at storbarnsavdeling var best for dennes barn. I alle intervjuene ble det en del snakk om at aldersblandede grupper hadde vært å foretrekke. ”De burde slutte med den delingen”, sier en forelder. Noe av det foreldrene fremhevet som mest problematisk i forhold til aldersdeling, var at barna ikke hadde fått følge sine eldre venner på aktiviteter som kunne vært mer interessante for barnet. Det hadde også blitt noe vanskelig det siste barnehageåret for enkelte barn, når barnets lekekamerater hadde begynt på skolen. Alle barnehagene, bortsett fra én, hadde vært negative til å la et yngre barn få innpass i en etablert årssdelt gruppe. I forhold til dette finnes det nok mange meninger i barnehager og en viss gruppedeling kan være hensiktsmessig. Rydelius (2006) redegjør for behovet for romslighet i de grupper barna skal inngå i. I følge ham er det vanligvis behov for tilrettelegging for minst to år i aldersforskjell i forhold til tradisjonell tenkning, både oppover og nedover i alder, for å kunne møte barna på en god måte. Å tilrettelegge en gruppe for ’den typiske fireåringen’ vil ut fra denne tanken ikke være mulig. Slik Rydelius viser, vil en slik gruppe minst kreve planer for hvordan man tradisjonelt har tenkt om to- til seks-åringer.

Ikke alle sider ved barnehagene fikk negativ oppmerksomhet av foreldrene. De fremhevet blant annet barnehagens likestillingsarbeid mellom kjønnene som positivt. I forhold til dette hadde de opplevd at kjønnsrollene hadde vært trangere straks barna hadde begynt på skolen. I

barnehagene hadde gutter og jenter lekt sammen på en selvfølgelig måte, slik foreldrene opplevde det. Imidlertid kom det frem at lekemateriellet og aktivitetene kanskje var mer tilrettelagt for stillesitting enn fysisk aktivitet. Noen betegnet dette som typiske gutte- og jenteleker og mente da at det var mer materiell for 'stillesittende jenter'.

Noen foreldre mente at frileksperiodene hadde vært kjedelige og lite stimulerende for sine barn, mens andre mente dette hadde vært bra perioder i løpet av dagen. Her handlet det også i stor grad om tilgang på ulike lekematerialer. I tillegg var foreldrene opptatt av rammene på slike aktiviteter i barnehagen. De som hadde erfaring med at barna fikk fleksible og allsidige muligheter i disse situasjonene, var også mest fornøyd. Tidsaspektet ble også tatt opp. Flere foreldre snakket om hvor travelt det hadde virket og hvor lite tid de voksne hadde sett ut til å ha med barna. I to barnehager hadde det vært så travelt at foreldrene mente barna knapt hadde fått tørre bleier og annet helt nødvendig stell.

I alle intervjuene ble det det også stilt spørsmål ved barnehagens økonomiske rammer og prioriteringer. Dette handlet i stor grad om hvordan lekemateriell var prioritert. Flere av foreldrene fortalte at i deres barnehager hadde det vært lite bøker, og flest som var arvet fra barn som hadde gått der. Jeg oppfattet dette som en kritikk til personalets planlegging og prioritering omkring lesing i barnehagen. Flere av foreldrene snakket mye om at barnet burde ha større tilgang på ulike bøker.

En forelder fremhevet småbarnsavdelingen i forhold til lesing. Denne sa at der hadde det vært nok voksne og "alltid et fang som ville lese". Det virket ellers ikke som om barna hadde blitt lest for i utstrakt grad i barnehagen. En sa at "det var jo bøker der, men jeg vet ikke om de noen gang ble lest for". Evnerike barn lærer ofte å lese svært tidlig, noen i 2-3 års alderen (Kyed, 2007). Flere av foreldrene snakket også om at barna burde fått tilgang til oppslagsverk og leksikon som kunne vært såpass selvforklarende at barna kunne lest på egenhånd. Foreldrene sa at slike muligheter kunne hindret barnet i å kjede seg i slik stor grad som foreldrene oppfattet at det gjorde.

Mitt inntrykk fra intervjuene med foreldre til evnerike barn, var at det var lite tilgang på læring av tall og bokstaver i barnehagene. Flere av foreldrene etterlyste dette. Noen foreldre fortalte at barna hadde fått lære tall og bokstaver, men at det ikke ble fulgt videre opp i særlig grad. I følge foreldrene virket det ikke som om det var noen spesiell negativ holdning til denne type læring fra de ansattes side, det var mer at det manglet prioritet. Dette er et punkt som har fått omfattende oppmerksomhet, særlig i de kommunale Oslo-barnehagene gjennom

kampanjen "ABC og 1,2,3" (Oslo kommune, 2006), som skulle sørge for god begynnelse i lese- og regneferdigheter. I noen av barnehagene hadde det vært førskoletilbud for kommende høsts skolestartere. Dette var også foreldrene delt i sin oppfatning om. For noen barn hadde det vært givende og båret preg av litt eksklusivitet å få delta på førskolegruppen. For andre hadde det vært så kjedelig og uinteressant at foreldrene mente det hadde tatt knekken på læreiveren til barnet. Noen sier de skulle ønske barnet kunne gått et år til i barnehagen, fremfor å starte på skolen. Dette begrunner de i at barnet allerede kunne alt som skulle læres i første klasse og dermed kun kjedet seg på skolen. Overgangen til skole hadde vært problematisk for flere barn på grunn av "for lavt læringstrykk", som en forelder uttrykte det, men også på grunn av så lange stunder med stillesitting.

To av foreldrene hadde mye godt å si om aktivitetstilbudet barna deres hadde møtt. En hadde opplevd at enkel tilrettelegging, i form av lese- og regneoppgaver, var innlemmet i det øvrige arbeidet på en slik måte at det "fløt inn i andre aktiviteter og ble en naturlig del". Forelderen beskrev denne tilretteleggingen med at det var noe de ansatte gjorde, mens de likevel satt sammen med barna for å tegne eller gjøre andre aktiviteter ved bordet. Antakelig kan det ofte være slik at berikelse (j.f. Mønks og Ypenburg, 2008) av det eksisterende miljøet vil kunne gi utfordringer til evnerike.

8.4. Relasjoners betydning sett fra foreldrenes side

Alle foreldrene er opptatt av og snakket mye om de relasjonelle forholdene rundt deres barn i barnehagen. I alle samtalene kom det frem at foreldrene er mest bekymret for deres barns muligheter til å inngå i stabile og varige relasjoner med andre barn. Foreldrene sier det sosiale er grunnlaget for barnas videre læring. De er også opptatt av at dette er det viktigste for barna i denne alderen. De snakker om det sosiale både som vennsapsrelasjoner med andre barn og god kontakt med voksne i barnehagen, men også i forhold til de ferdigheter barna lærer i sosiale relasjoner. Dette oppfatter noen av foreldrene som det viktigst skoleforberedende arbeidet. De sier at barna må kunne lære å vente på tur, høre på hverandre, ta hensyn til andre, gå på rekke når de er på tur og sitte stille når det kreves.

Vennskap med andre barn, kan være vanskelig for evnerike barn, kanskje særlig i barnehagealderen (Porter, 2005). Dette kan, i følge Porter, komme av at jevnaldringene ikke deler deres interesser og forståelse, mens de eldre barna oppfatter dem som for små til å kunne

være interessante lekekamerater. I mitt materiale er det litt ulike erfaringer blant foreldrene i forhold til hvordan barna har hatt det sammen med andre barn i barnehagen. Tre foreldre forteller at deres barn har funnet gode venner i barnehagen. Disse vennene har virket like deres egne barn i interesser og aktivitetsnivå. Kyed (2007, s. 137) sier at evnerike barn kan oppleve det å bli misforstått eller avvist som mer smertefullt enn andre barn og derfor at det å finne gode venner kan være svært betydningsfullt for livskvaliteten. Det kan komme av at de tillegger andres handlinger større betydning, enn hva som kan være hensikten fra den andres side, noe en forelder uttrykker at er typisk for dennes barn. Porter (2005) karakteriserer vennskap som det viktigste aspektet i barns utvikling, hun legger vekt på at det ikke er så viktig hvor mange venner barnet har, men at kvaliteten på de vennskapsforhold barnet får inngå i er det sentrale. Med utgangspunkt i at 3-5 % av barn er evnerike (Porter, 2005) vil det i en fireavdelings-barnehage kunne være kanskje bare 2-3 evnerike barn. For disse barna kan det da bli vanskelig å finne venner som de passer godt sammen med intellektuelt. Dette er i følge Mönks og Ypenburg (2008) vesentlig for at evnene kan bli til glede og berikelse for barnet. Porter (2005, s. 81) presiserer at det å være alene ikke nødvendigvis fører til ensomhet. Porter refererer til forskning som forteller at evnerike barn ikke så ofte selv opplever ikke å ha venner, eller ikke kunne skaffe seg. Hun sier at i disse undersøkelsene har barna selv rapportert at de hovedsakelig foretrekker å være sammen med andre barn, heller enn å leke alene eller sammen med voksne. Porter sier videre at bildet endrer seg når det er snakk om høyere begavede barn, ”extremely gifted”, og at i forhold til disse rapporterer både barna selv og deres foreldre om større vansker med vennskapsforhold til andre barn.

Foreldrene i mitt materiale har ulike erfaringer i forhold til om deres barn aktivt har søkt mye voksenkontakt eller ikke. Noen av barna har gjort det, andre ikke. En forteller at barnet likte så godt å snakke med de voksne, at det ville drøfte og fortelle. Forelderen mente de ansatte hadde gitt uttrykk for at det hadde vært interessant også for dem å snakke med barnet.

Graden av evner ble ikke diskutert i fokusgruppeintervjuene med foreldrene. Jeg spurte ikke om dette og foreldrene brakte det ikke på bane. Ingen av dem sa noe eksakt om hvilket evnenivå deres barn er på, utover at de passer inn blant de høyt begavede. Likevel var det flere som snakket om at deres barn fungerte på mange områder som et to-tre år eldre barn. Hvis man følger Rydelius’ (2006) i forhold til dette, vil en fireåring med en målt IQ på ca. 150 fungere mentalt omtrent som forventet for en seksåring. Likevel stemmer dette ikke helt, fordi barnet har levd i kortere tid. Det kan være slik at noe av spriket foreldrene rapporterer i

forhold til hvordan barna agerer, kommer av at noen kan være svært høyt begavede. Det kan også være slik at evnerike barn generelt er like ulike som andre barn, på en del områder.

En forelder forteller at vennskap har vært vanskelig, fordi dennes barn har vært opptatt av andre tema enn de andre barna. Det ser ut til at det er ganske vanlig, at evnerike barn strever for å finne andre barn de kan oppleve en intellektuell forbindelse med og dermed kunne få følelsen av å høre til i gruppen. ”This sense of belonging can be threatened for gifted children, as their skills and interests might not be shared by their age mates” (Porter, 2005, s. 79). Tilhørighetsfølelsen evnerike føler i gruppen kan kanskje være annerledes enn den de andre barna føler. Kyed (2007) sier at følelsen av at andre barn ikke fullt ut deler deres innsikt og forståelse for leken, kan få evnerike barn til raskt å kjede seg sammen med de andre. Det ser dermed ut til at det kan være for lite stimulerende å være sammen med de andre barna, slik at det resulterer i både kjedsomhet og en følelse av seg selv som annerledes. En forelder uttrykker usikkerhet i forhold til hvor bra det er for dennes barn at det helst vil være sammen med dem som er fem-seks år eldre.

En forelder forteller at dennes barn har husket så tydelig alle gamle konflikter med andre barn, at barnet ”har elefanthukommelse”. Det skal ha ført til en skepsis hos barnet i forhold til samvær med de andre barna i barnehagen. Det å ha et velutviklet minne, er et typisk tegn ved evnerike barn (Skogen og Idsøe, 2011). Årsaken til at det kan oppstå konflikter, kan i følge Porter (2005) være at det evnerike barnet tror at de andre barna gjør uheldige ting med viten og vilje. En forelder uttrykker at barnet har opplevd dette og sier at barnet ”tillegger at de gjorde det med vilje”. Dette tror de fordi de selv tenker først og planlegger sine handlinger, slik at de i stor grad unngår å oppføre seg uheldig overfor andre barn, i følge Porter (2005). Dette kan føre til gjentatte opplevde skuffelser i samvær med andre barn, men også skepsis til å gå inn i forsøk på relasjon med et barn det tidligere har vært konflikt med.

To av barna i mitt materiale har i følge deres foreldre hatt mange lekekamerater. Likevel har disse barna uttrykt at de ikke har venner. Det ene barnet ser ut til å forstå det sosiale spillet mellom barna tydelig, men velger likevel å stille seg utenfor og uttrykker å føle seg alene, i følge forelderen. Dette er i tråd med Skogen og Idsøe (2011, s. 88) som sier at ”[d]eres forestillinger om og forventninger til et vennskap kan avvike sterkt fra slik det forstås av jevnaldrende”. Porter (2005) sier at barn som ikke føler seg møtt og forstått av andre barn kan gå glipp av opplevelser av at andre mennesker kan være stimulerende selskap. ”In turn, this could lead to a pattern of introversion that was not inbuilt but is an inexorable response to

isolation” (Porter, 2005, s. 80). Det kan bety at de evnerike barna virker introverte og kanskje ser ut til å velge å holde seg for seg selv. Det at evnerike barn virker introverte, kan få pedagogene til å overse deres evner, siden det er lettere for lærere å oppdage gode evner hos et ekstrovert barn (Silverman, 2002, her i Porter, 2005, s. 82).

En forelder forteller hvordan denne aktivt har invitert andre jevnaldrende barn hjem til dem. Denne har ønsket å hjelpe sine barn med å skape gode relasjoner til de andre barna i barnehagen. Dette har likevel ikke ført frem. I følge Kyed (2007) er det viktig at foreldrene hjelper barnet med å finne seg til rette i sosiale sammenhenger, slik at barna kan finne venner. Noen av foreldrene forteller om at søsken er avhengige av hverandre. Blant søsken er det i flere tilfeller slik at et søsken hjelper et annet med den sosiale kontakten til andre barn. To av foreldrene er opptatt av at det kan se ut til at ett blant deres barn har tatt eller fått rollen som den som er sosial og tar kontakt med andre barn. De forklarer det med at barna er i stand til å oppfatte og forstå hvordan det andre søskenet føler det og hva det har behov for.

Slik jeg oppfatter de fleste av foreldrene, har de mange gode erfaringer med seg på det relasjonelle feltet fra barnehagen. En forelder ”har opplevd barnehagen som romslig”. En sier at ”barnehagen har mer rom for alle barn”. En sier ” barnet ble sett for den ungen den var”. En forelder snakker om hvordan denne har satt pris på at de voksne i barnehagen så ut til å like dennes barn så godt. En sier at ”når barnehagen er på sitt beste, så får barnet hjelp med de sosiale relasjonene”. I forhold til evnerike barn, kan det likevel synes som om barnehagens innsats ikke er nok. Foreldrene påpeker at barna trengte hjelp med den følelsesmessige siden, at de hadde vanskelig for å finne plass med venner, at de ofte ble frustrerte og opprørte. En forelder sier at de ansatte sa at det var noe med barnet, de visste bare ikke hva. Foreldrene klandrer i stor grad opplæringen av ansatte for mangelen på oppfølging i forhold til deres barn. De gir uttrykk for at personalet så gjerne vil hjelpe, men ikke alltid skjønner hva de skal gjøre.

De relasjonelle forbindelsene er svært sentrale i barnehagen. Jeg oppfatter, ut fra mine fokusgruppeintervjuer, at arbeidet rundt evnerike barn på dette feltet i mange tilfeller er mangelfullt. Jeg forstår ut fra det foreldrene formidler at det finnes noen oppfatninger som gir ansvar til det evnerike barnet for å passe inn i det sosiale samspillet, på den måten at barnet skal endres. I følge Porter (2005, s. 54) er det slik at begavelse ikke fører til emosjonell mistilpasning. Når foreldrene i mitt materiale snakker om, og faglitteraturen i slik stor grad likevel handler om, vansker for evnerike barn på det følelsesmessige området, er det grunn til

å mene at omgivelsene ikke tar sitt ansvar for å tilrettelegge for god emosjonell utvikling for alle barn. Slik Mönks og Ypenburg (2008) redegjør for, vil det kunne føre til at evnerike ikke får utviklet sitt potensiale og til at de blir ulykkelige.

9. Oppsummerende refleksjoner

Evnerike barn i norske barnehager trenger oppmerksomhet. Jeg mener det er avgjørende at kunnskapen om menneskers ulike evner kan komme frem i lyset og få positive konsekvenser for barns muligheter i utdanningssystemet. ”Undertrykkelse eller fortrenning av mentale evner kan ikke bare føre til motivasjonstap, latskap og oppsetsighet, men også til kroniske personlighetsforstyrrelser” (Mönks og Ypenburg, 2008, s. 64). Det er nok ikke slik at all uvitenhet gjør skade på barn. Det er antakelig mye foreldre og pedagoger ikke har visst opp gjennom tidene som ikke har gitt negative følger for barnet. Ingen kan vite alt og ingen kan heller vite riktig hva det er man burde visst bedre. Men hvis det er et mønster i de reaksjoner som møter barnet, som ensidig holder bevisstheten om dets evner nede, kan det være forbundet med en risiko.

I denne oppgaven sier jeg noe om hvordan evnerike barn kan være. Jeg peker på noen styrker og svakheter ved barnehager, ved pedagogers kunnskap og sier noe om foreldres opplevelser. Jeg opplever ut fra det de fleste foreldrene formidler at barnehagen har et godt utgangspunkt, at det i stor grad er romslighet, at mange voksne er dyktige og dedikerte i sitt arbeid. Dette stemmer også overens med hva Porter (2005) sier, at barnehagen kan være et godt tilbud til evnerike.

Noe av det som kommer frem i fokusgruppe-intervjuene med foreldre, er at de mener pedagoger mangler kunnskap for å kunne tilrettelegge for evnerike barn. Årsaken til dette er delt, slik jeg ser det. Diskursene i samfunnet i Norge handler i liten grad om intelligens, kunnskapen om evner er lite tilgjengelig for pedagoger og forvaltning. Dessuten har utviklingspsykologien fått definere mye av tenkningen rundt hva barn kan og bør kunne. ”The more we know about the early lives of gifted young children, the more we will know how to conserve this precious resource – and the more we will know about how to encourage the wholesome development of all children” (Robinson, 1993, s. 508). Det behøver ikke være noen konflikt mellom fokus på evnerike barn og ivaretagelse av alle barn. Kanskje kan det være slik at mer viten om intelligens kan føre til rikere læringsmiljøer for alle barn, slik jeg ser det.

Slik jeg har referert fra Bae (2011), er det styrken, innholdet, nærheten i interaksjonene som avgjør hva barnet kan lære over tid. Jeg mener dette også kommer frem i intervjuene med evnerike barns foreldre. De snakker om at det i flere barnehager var lite tid til arbeidet, stor

turn-over og lav kompetanse. Porter (2005) snakker om at barnehagen kan være et godt og egnet sted for evnerike barn. Jeg tenker at det nok er under noen omstendigheter mer enn andre. Hvis pedagogene har kompetanse til å kunne møte alle barn på gode måter, til å se sin begrensning og kunne søke hjelp, men også til å forstå og kunne sette i verk gode tiltak, vil nok barnehagen kunne være et godt sted for de fleste barn. Hvis organiseringen av dagene krever så mye at tiden til arbeidet direkte med barn blir mindre enn den egentlig er, eller hvis det er vanskelig å finne kvalifisert personale, vil kanskje barnehagen oppleves mer som en overfladisk arena for følelser og læring.

Slik jeg ser det er det fordommer som i stor grad påvirker mulighetene til et evnerikt barn. Slike fordommer finnes i mange nyanser og kommer til uttrykk på mange måter. Porter (2005) viser til at fordommer er det som utgjør den største risiko for et evnerikt barn. Dahlberg og Moss (2005) sier at i en endret tradisjon, hvor lyttende pedagogikk finnes, vil ikke barn lenger ses som mangelfulle eller uferdige, men tvert i mot som intelligente. Videre sier de (s. 102) at ...”intelligent, that is, as a person capable of making meaning of the world from his or her own experiences, not as a person who scores more than so many points on an IQ test”. Det er vanskelig å være uenig i dette sitatet. Det er viktig, slik jeg ser det, å overføre makt til barnet selv for å definere hvem det er og vil være i verden. Likevel tenker jeg at i et sitat som dette, skinner det noen holdninger og fordommer igjennom, som har rot i en likhetstankegang. Det kan virke som om det er viktig å få sagt at IQ ikke har noe med intelligens å gjøre. Jeg har redegjort for i denne oppgaven at det er stor konsensus rundt forståelsen av at intelligens er mer enn IQ, at troen på IQ som mål på hvor smart en person er, er et utdatert syn som hadde sine røtter i en modernistisk tenkning. Likevel er det mye som tyder på at IQ finnes og har betydning for den enkeltes intelligens. Slik Dahlberg og Moss ordlegger seg her, tenker jeg at de bidrar til at fordommene rundt evnerike mennesker får leve og utvikle seg videre.

Nyere kunnskap om intelligens ignoreres også hos Cannella (1997). Hun drøfter tidligere intelligensforskning og setter det inn i en modernistisk tenkning. Dette er ikke uriktig, slik jeg ser det, i forhold til hvordan intelligensforskningen startet. Likevel er det betenkelig, når viten om intelligens ikke tas med inn i nyere kunnskapsutvikling i en postmoderne forståelse. Slik jeg har redegjort for i oppgaven har forskningen rundt intelligens tatt opp i seg kunnskap om at flere faktorer spiller inn i utviklingen av kognitive evner. Blant annet er det dette Dai og Sternberg (2004) og Mönks og Ypenburg (2008) viser til som viktige elementer i nyere

forskning rundt intelligens. Når Cannella lar det bli med å snakke om intelligens ut fra en modernistisk forståelse, har det betydning for hvordan leserne hennes tenker om dette.

Slik kan det se ut til at lærebokforfattere som har et vidt og nyansert syn i utgangspunktet, som snakker om likestilling og demokrati som vesentlige sider i barnehagepedagogikken, også og likevel bidrar til å snevre inn evnerike menneskers handlingsrom.

9.1 Sammen eller delt

Det er godt å føle at man hører til, at man passer inn og ligner dem man omgås. Det har vært mye snakk om 'elite-klasser' for de flinke i Norge de senere år. Argumentene har dreid seg om at vi må ivareta disse individene til beste for samfunnet. Det er beskrevet mange både fordeler og ulemper ved dette i faglitteraturen. Robinson (1993) sier at noen evnerike barn kan ha glede av å gå i Montessorri- barnehager. Noen av foreldrene jeg intervjuet, snakket også om Montessorri som et godt alternativ i barnehagetiden. Gardner (1993) sier at utskillelsen av individer i skoler for evnerike har noen omkostninger, ikke bare i form av ekstra tilrettelegging av læringsinstitusjonene, men også i form av byrdene ved en slik isolasjon for den enkelte. Uten en tilrettelegging helt fra barnehagetiden som ivaretar potensialet til alle disse barna, vil antakelig en slik deling heller ikke være særlig målrettet. Som sagt tidligere i oppgaven er det ikke alle evnerike som kommer til syne, enten fordi konteksten ikke ivaretar dem, eller fordi de ennå ikke har møtt eller har utviklet sine ferdigheter til å kunne prestere på felt hvor deres evner skal kunne blomstre. Kanskje noen er det Persson (2010) kaller 'late bloomers', som ikke kommer 'i kontakt' med sine evner før senere i ungdomstiden eller voksenlivet.

Evnerike har det til felles at de har en høy IQ, ellers har de kanskje større individuelle ulikheter enn likheter. Dermed kan en 'elite-skole' også komme til å begrense utfoldelsen til den enkelte. Jeg tenker også på stigmatisering i forhold til 'elite-undervisning'. Når noen grupper skilles ut og får oppmerksomhet rettet mot seg, kan det være belastende for individene i gruppen. I forhold til funksjonshemmede, sier Tøssebro (2010, s. 80) at når de skilles ut og får ekstra undervisning, så kommer "annerledesheten på utstilling". Han sier videre (s. 80) at "[s]lik vever vi stigma og solidaritet sammen, og gjør stigma til velvillighetens pris". Om evnerike individer blir posisjonert slik at de arter seg som en

gruppe, kan noen andre holdninger og fordommer blomstre opp og kanskje føre til vansker for den enkelte, slik neglisjering av deres behov også kan.

Porter (2005) drøfter fordeler og ulemper ved ulike programmer for evnerike. Hun finner at de andre barna ikke verken vinner eller taper noe ved at evnerike fjernes fra fellesskapet, verken på det sosiale eller faglige feltet. Hun sier at en slik deling, i alle fall i deler av tiden, vil kunne være gunstig i skolealderen. For barnehagetiden, fremhever Porter det store aldersspennet i gruppene som gunstig for evnerike. Hun peker likevel på vansker det kan medføre for de eldste barna i gruppene, med å finne venner på sitt intellektuelle nivå.

I forhold til den norske samfunnsmodellen med fokus på likhet, vil det kunne anses som et brudd med tradisjonen å dele inn mennesker etter evner i utdanningssystemet. Jeg oppfatter at foreldrene i mitt materiale i stor grad mener at det tradisjonelle barnehagesystemet burde kunne være egnet for å ivareta deres barn. De gir uttrykk for at det er viktig for barna å få være sammen med ulike mennesker. Berikelse av miljøet, slik Mönks og Ypenburg (2008) snakker om, ser ut til å være ganske sammenfallende med hva foreldre ønsker for sine barn, i alle fall i barnehagetiden. Dette vil også kunne komme alle barn til gode og øke barnehagens generelle kvalitet.

9.2. Barnehagens muligheter

Lover og rammeverk for barnehagefeltet er innrettet på at alle barn skal ha samme muligheter, alle skal få utvikle seg og lære, alle skal få være med. At alle skal med, betyr at ingen skal stå igjen. Ingen barn skal få oppleve at deres fysiske eller sosiale velferd prioriteres annerledes enn andres, at deres innsikt og innsats har lavere verdi for fellesskapet. Det er derfor grunn til å mene at når evnene hos evnerike barn likevel oppleves av foreldre å bli oversett i barnehagen, er det fordommer og holdninger som får styre pedagogikken. Informasjon, undervisning, kunnskap og egen erfaring har i mange sammenhenger vist seg effektive som våpen mot fordommer, slik er det nok på dette feltet også.

Når Aristoteles i sin tid sa at ”ingenting er i intellektet som ikke først har vært i sansene” (Fredriksson, 1999, s. 19), tenker jeg at det ikke er mulig å sette seg inn i alle forhold rundt det å være et evnerikt barn, bare ved å lese faglitteratur om emnet. Det å sanse oppfatter jeg i denne sammenhengen som å ha egne erfaringer med og refleksjoner ut fra å ha blitt kjent med

evnerike, av å ha opplevd deres måte å lære og forstå på, av å forsøke å følge deres resonnementer og av å se dem i samspill med sine omgivelser. Det å få tilgang til slike erfaringer, krever igjen at man vet noe om hva man skal se etter. Om pensumlitteraturen for førskolelærerstudenter tok dette opp og drøftet det, ville studentene kunne begynne å reflektere allerede i utdanningstiden. Etter å ha opparbeidet seg erfaring med ulike barn, ville de kunne blitt bedre i stand til å se evnerike barn og på den måten gradvis kunnet utvikle sine kunnskaper og planleggingsverktøy til bedre å ivareta ulikheter i barnas intellektuelle nivå. En slik blanding av kunnskap, erfaring og refleksjon ville igjen kunne ført til utfordringer av de fordommer som finnes på dette feltet. Jeg oppfatter at dette er det som skjer, når en av foreldrene forteller at barnet ble roligere med litt tilrettelegging. Da hadde barnehagen fått veiledning fra PPT, og altså blitt tilført kunnskap. Slik ble pedagogene i den barnehagen i stand til å se noe nytt hos dette barnet og dermed klarte de bedre å ivareta det. Antagelig vil dette personalet kunne være bedre i stand til å ta i mot et annet evnerikt barn en annen gang.

I barnehagen går det barn i alderen ett til seks år. De uttrykker seg og agerer på ulike måter. Deres talespråk vil i mange tilfeller kunne sette lys på hvordan de tenker og hva de er opptatt av. Det er viktig ikke å glemme de barna som er yngre og har et lite utviklet talespråk. Alle barns ulike uttrykksformer trenger ivaretagelse for at kunnskapen om barnets evner skal komme frem. Aristoteles tanke om sansing gjelder nok også for små barn. Slik jeg ser det er det viktig at barnehagen tilrettelegger for muligheter til allsidige aktiviteter. Lese, skrive og regne er en del av dette. Det er også, etter min oppfatning, viktig å ivareta barnehagens tradisjon for utstrakt estetisk virksomhet. Gjennom arbeid med estetiske uttrykksmidler, kan det også være mulig for de voksne å få et klarere syn på hvor barnet har sine interesser og sine ferdigheter. I tillegg er allsidigheten viktig for barnas muligheter til å komme i kontakt med de områder hvor de har sine talenter (Kyed, 2007).

Oppdeling av barn etter alder, er noe som kan ses i sammenheng med utviklingspsykologiske tanker. I mine intervjuer ga foreldrene uttrykk for å være skeptiske til dette. Jeg tenker at det er av betydning hvordan man planlegger for årssdelte grupper. Årsdeling kan ha fordeler, man etablerer samhold og vennskap mellom barn som er født samme år og skal på skole samtidig. Det kan være en forberedelse til strukturen i skoleverket. Det kan også være en gunstig metode for å gjennomføre ulike gruppearbeider. Barna fra samme årgang vil i kanskje i større grad mestre fysiske utfordringer på samme nivå, enn om alle årganger i barnehagen skulle vært representert. Slik kan det bli mer utfordring for flere når barna for eksempel går på tur. Aldersdeling kan også begrense. Jeg mener det kan være mulig å planlegge pedagogisk

innhold på en slik måte at alle barna fra samme årgang vil kunne finne utfordringer, selv om deres mentale alder totalt i gruppen spenner over 4-5 år. Igjen vil det avhenge av hvilken kunnskap pedagogen har om hvor stort spennet i mental alder kan være innenfor samme årgang.

I barnehagen er det mulig å praktisere en 'open-ended' læring, slik Porter (2005) snakker om. Tolan (2004) sier at også i hjemmet er det et 'open-ended' læringsmiljø. Tolan er opptatt av at dette ser ut til å stoppe opp i skolen, fordi de evnerike barna der ofte må vente på at de andre skal ta dem igjen. Det å kunne gi slipp på utviklingspsykologiske tanker om hva barn skal kunne og forstå på ulike alderstrinn, vil etter mitt syn kunne åpne for mer allsidighet. Å ivareta muligheter for 'open-ended' læring vil, slik jeg oppfatter det, kreve at lekemateriell beregnet for mange alderstrinn finnes tilgjengelig og at aktivitetene må være romslige. I kontakt med evnerike barn kan det komme mange spørsmål om de riktig store temaer (Mönks og Ypenburg, 2008) – hvor kommer vi fra, hva fantes før 'the big bang', hvordan var det på dinosaurenes tid, hvordan virker egentlig en datamaskin? Ingen voksne kan vite svar på alt, men det kan være leksikon og interaktive søkemuligheter til stede som hjelpemidler til å få stillet nysgjerrigheten. Barn langt ned i alder kan antakelig forholde seg til større mengder informasjon enn hva det er vanlig å presentere dem for (Winner, 1999). Slik jeg ser det, kan de velge ut det som interesserer og føles viktig i nuet, samtidig som de lærer noe om hvor de kan finne vei til videre fordypning, og også om at det finnes store mengder kunnskap 'der ute'. Ikke alle barn er opptatt av faktakunnskap, noen vil fantasere og fabulere, bruke følelser og intuisjon. Jeg tenker at når det er vanlig i barnas læringsmiljø at kunnskap innhentes og mange temaer snakkes om, vil også disse barna få andre innspill til sin tenkning. Slik kan også deres kunnskapsproduksjon utvides. Samtidig vil fantasi kunne bidra til større tanker hos de barna som er mest opptatt av faktakunnskap. Etter mitt syn, vil tilrettelegging for evnerike barn, slik jeg har antydnet her, være svært gunstig for alle barn. Slik jeg ser det, er dette også i tråd med den tradisjonelle barnehagepedagogikken.

I fokusgruppeintervjuene jeg gjennomførte, sier noen foreldre at barnets ferdigheter og oppførsel ble kommentert av barnehageansatte på en slik måte, at foreldrene mente de ansatte så evnene. Det ble likevel ikke snakket om at barnet var evnerikt og det førte heller ikke til flere utfordringer, slik foreldrene så det. Her kan det ligge en anerkjennelse og en forståelse. Eller det kan også her være fordommene som kommer frem. Tegn på at fordommene råder kan være å finne i at det ikke ble gjort noe spesielt for barnet og at det ikke fikk spesielle

utfordringer. Det kan kanskje også tyde på at evner er et stigma (Goffman, 1963), som det helst skal ties om.

Barnehagen har i stor grad en muntlig tradisjon, det er ikke så lett å dokumentere hva som faktisk foregår innenfor dørene. En vei til å skape mer viten om barnehagens innhold, kan være via pedagogisk dokumentasjon. ”Dokumentasjon som en læringsprosess og en kommunikasjonsprosess forutsetter at det skapes en kultur for å utforske, reflektere, være i dialog og være engasjert, en kultur der mange stemmer – barns, pedagogers, foreldres, byråkraters, politikeres og andres – tar del og blir lyttet til” (Dahlberg, Moss og Pence, 2002, s. 231). Det å kunne dokumentere hva som skjer i de pedagogiske prosessene, og kanskje særlig i de som berører følelsesmessig, vil kunne gi en dypere forståelse for hva som skjer i barnehagen. Dermed vil kanskje fokuset på det enkelte barns muligheter i barnehagen komme tydeligere til syne. Gjennom dokumentasjonsarbeid kan ansatte, slik jeg ser det, hjelpes til å se evnerike barn.

Slik jeg ser det er god kvalitet i barnehagen ikke så enkelt å definere. Dette er et dynamisk felt. Allodi (2011) kobler, som tidligere nevnt, sammen et godt sosialt læringsklima med kvalitet på pedagogikken. Mange mennesker skal fungere sammen til beste for barnet. Hva som er det beste kan være svært varierende. Mange ulike barnehageløsninger og mange ulike mennesker kan ha det som skal til for at barnehagen blir god. I Stortingsmelding nr. 41 (KD, 2008-2009), den såkalte kvalitetsmeldingen, fokuseres det blant annet på kompetanse hos personalet, godt læringsmiljø og oppfølging av barn med spesielle behov. Slik jeg leser denne, er viljen til stede på øverste forvaltningsnivå for å utvikle barnehagen til beste for alle barn. Det legges mye vekt på inkludering, medvirkning, støtte til barn som trenger det og på kompetanseutvikling for personalet. Jeg kan ikke finne noe i denne meldingen som er spesielt beregnet for evnerike barn, men det presiseres flere steder at alle barn skal ha et godt tilbud.

Det å være et evnerikt barn utgjør en helhet. Barnet er ikke evnerikt eller barn, begge deler finnes samtidig. Det er vanskelig å se noe annet enn det man gjør, vanskelig å forstå annet enn man selv har forutsetning for. Det er også vanskelig å forstå at verden tar seg annerledes ut for andre mennesker, at andre ser noe annet og legger noe annet i det. Det er vel dette som ofte spiller inn når misforståelser skjer og konflikter oppstår. Det å være evnerik griper inn i hele barnets livsverden. Det har betydning for hva barnet kan klare fysisk og psykisk. Tolan (2004, s. 180) sier at barnet ikke må bli overlatt til å finne ut av det selv. I forhold til disse barna kan det være viktig å fokusere på det som skiller dem fra de andre og er ulikt for dem. ”They are

children whose differences affect every aspect of their lives, both internal and external”. Det kan derfor være en del av forklaringen på at plasseringen av dette temaet ofte er innenfor en spesialpedagogisk retning. Dette kan kanskje være medvirkende årsak til stigmatiseringsproblematikk på feltet også. Behovet evnerike barn har for ekstra tilrettelegging for god utvikling, blir tatt opp av blant andre Porter (2005) og Ruf (2005). Det er viktig at barna ikke skal finne ut av dette selv, eller begrenses av andre i de gruppene de er i. Jeg vil likevel ta til orde for at den alminnelige barnehagepedagogikken kan ha det som skal til for å tilrettelegge. I barnehagen er det allsidighet og mangfold. Om rammene er romslige nok, kompetansen dyp nok og målene for virksomheten høye nok, er politiske spørsmål som kan løses med politiske virkemidler. Det begrenses av kunnskap og innsikt og noen ganger av økonomi. Som tidligere nevnt i oppgaven er det også en del som tyder på at tilrettelegging for evnerike vil bety større handlingsrom og flere muligheter for alle barn (Kyed, 2007). I stort sett vil dette, i min forståelse, handle om beriking av det eksisterende miljøet, med andre leketøy og kunnskapskilder, med flere voksne som er trygge i sin kompetanse og kloke i sin yrkesutøvelse.

9.3. Utfordringer

I analysedelen av denne oppgaven er det en forelder som mener seg irttesatt av barnehagens personale, på grunn av måten denne har snakket til sitt barn på. Slik jeg forstår denne hendelsen, kan det ha virket underlig eller provoserende for personalet at barnet fikk informasjon og ble snakket med nærmest som en jevnbyrdig for forelderen. Jeg oppfatter at det ligger noen ideer om hva som er passelig for barn på ulike alderstrinn i denne hendelsen. Samtidig undrer jeg på hvilket syn på læring som gir grunnlag for å si at et barn har lært for mye?

Det å føle seg sett, akseptert og forstått er vesentlig for alle menneskers trivsel og selvfølelse. I arbeidslivet er det mye snakk om å være i flytsonen, få utvikle sine kunnskaper, få utfordringer, kunne vokse med nye oppgaver. Når det gjelder barn, er det etter min oppfatning andre tanker som gjør seg gjeldende. Det er viktig at de opplever mestring, at de ikke får for store krav og forventninger rettet mot seg, at de får være barn. Jeg stiller spørsmål ved om det er slik det er. Winner (1996, s. 160) sier denne måten å tenke på ”...avspeglar endast vår kulturs låga förventningar på barnen och vår tilfredställelse med anspråklösa

prestasjonsnivåer”. Hun sier videre at når barn mister interessen for de områder de har talenter på, er det sjelden årsaken er at de har blitt presset for hardt. Likevel kan det hende årsaken kan være å finne i samspillet mellom barn og foreldre, hvis barnet opplever at det skal prestere for foreldrenes skyld. I intervjuene med evnerike barns foreldre var det noen som sa at den intellektuelle stimulansen kunne barna få hjemme. Slik jeg ser det, kan det være en uheldig løsning. Jeg tenker at det er viktig at barnet får erfaring med at kunnskaper finnes mange steder, slik at de gjør det til en vane å følge med når noe formidles til dem. I forhold til skoleforberedelse, er det også vesentlig for barnet å være kjent med at formidling av faktakunnskap har betydning for dem, at det ikke er bortkastet tid. Det krever igjen dybde og bredde i det som formidles. Wallström (2010, s. 93) snakker om at det som trigger vår motivasjon mest er den følelsen vi får når vi har forstått eller oppdaget noe nytt, hun kaller dette for et ”eureka-moment” eller en ”intellektuell orgasm”. Hun er opptatt av at barna må møte denne følelsen om og om igjen for å opprettholde motivasjon og lærelyst.

De relasjonelle sidene ved barnehagens virksomhet er viktig for evnerike barn. Pedagogers kunnskap om intellektuelle ulikheter vil kunne være avgjørende for om de klarer å ivareta de emosjonelle behov hos alle barn. Slik jeg ser det, er det av betydning å prøve å forstå hva det er som driver barnet, hva det er barnet motiveres av, om det er indre motivasjon eller ytre press. Antakelig vil dette igjen påvirkes av hvordan ansatte forholder seg til barn. Hvis ansatte har for lite kunnskap om dette, vil det kunne føre til at evnerike barn opplever at barnehagen har lite rom for intersubjektiv samhandling (Stern, 2003). For at psykisk samhandling av en slik intim karakter som Stern (2003) her snakker om kan finne sted, må det være et felles fokus og en felles forståelse mellom de involverte. Dersom noen deler av barnets personlighet holdes utenfor samhandlingen, vil det ha betydning for hva barnet anser er viktige sider ved seg selv. Når det så er evnene til dypere refleksjoner, større innsikt og videre forståelse som overses, tenker jeg at det kan være kritisk for barnets selvoppfatning og muligheter til å skape en raus og realistisk holdning til seg selv.

Barn som senere i livet viser seg å ha ekstraordinære evner og talenter, ser ut til å ha noen fellestrekk i sin bakgrunn. ”Most of these individuals grew up in environments characterized by warm affection and intense cultural and scholarly stimulation, both formal and informal” (Robinson, 1993, s. 508). Det kan se ut til at konteksten i stor grad har hatt heldig innvirkning på deres muligheter. Dette er også en oppsummering av hva jeg forstår av flerfaktormodellen (Mönks og Ypenburg, 2008). I denne er det graden av motivasjon og kreativitet, sammen med

gunstige relasjonelle forhold, som avgjør hvordan gode evner hos et menneske kan komme til uttrykk.

Når et barn blir underytende i forhold til sine evner, har det sammenheng med hvordan det opplever seg i verden. Mönks og Ypenburg (2008, s. 69) sier at ”[h]øyt begavede underyttere har en følelse av å være kontrollert utenfra, av å være påtvunget en bestemt atferd”. Jeg ser dette i sammenheng med motstridende signaler fra omgivelsene som følge av asynkron utvikling (Kyed, 2007). Når barnet presterer slik at det både kan virke eldre og yngre enn det er, vil responsen det møter fra andre kunne avvike fra hva barnet oppfatter om seg selv. Jeg tenker at det kan føre til tanker hos barnet om at andre vet bedre enn det selv, hvordan det er, hvilket vil kunne være årsak til en følelse av å bli kontrollert utenfra.

Hvis barn får en følelse av at det ikke er nødvendig å følge med, eller at det som formidles ikke angår dem, er det en risiko for at de vil kunne føle seg annerledes eller kjede seg. 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.

10. Avslutning

Tenk at gode evner skal kunne oppfattes som et problem. Tenk at barns lærelyst skal kunne holdes nede. Tenk at små barn kan oppfattes som en trussel for voksne, erfarne og velutdannede mennesker. Tenk på konsekvensene.

I løpet av arbeidet med denne oppgaven, har jeg møtt på mange sitater og utsagn med smertefullt innhold. Det er lett å bli trist på vegne av barna, skamfull på vegne av pedagogene og oppgitt på vegne av samfunnet. At ett eneste barn skal kunne gå til grunne fordi omgivelsene har respondert uheldig på dets gode evner, skulle vært en umulighet. Kanskje er det ekstra provoserende når det norske samfunnet sies å skulle være et kunnskapssamfunn.

Det er tendenser til å forklare ulikheter mellom mennesker på alle mulige måter, bortsett fra at det skulle kunne handle om våre medfødte evner. Det er klart at mange forhold ved den enkeltes fysiske og psykiske helse og utrustning vil kunne spille inn, som også mer strukturelle sider ved samfunnet vil. Likevel er det gjort funn i løpet av de siste hundre års intelligensforskning, som peker på at ulikheter i intelligens kan være en mulig forklaringsmodell i forhold til menneskers ulike livsløp. Hva er det da som virker så provoserende? Jeg vet det ikke. Det jeg vet, er at fokus på intelligens fører til mange spørsmål og mye skepsis.

Jeg har ved flere anledninger vist til fordeler ved tradisjonell barnehagepedagogikk for evnerike barn. Faglitteraturen fremhever mulighetene som finnes i barnehagen, foreldrene i fokusgruppe-intervjuene likeså. Denne åpne og flytende formen for undervisning og formidling, kan skape det store rommet der alle spørsmål og forståelser kan få plass.

Tenk om det kunne være 'typisk norsk å være god' til i større grad å akseptere og utvikle mangfoldet. Tenk om vi kunne gjøre plass for variasjon, slik at det kunne bli en sannhet at for norske barn er det typisk å få lov til å bli så god man kan - og kun det er godt nok.

”Det kan hända så mycket på

bara några år.

Du kan tappa den där blicken

som är så klar.

Tappa dina drömmar,

tappa alla svar”

Lundell, 1993.

Referanser

- Allodi, M.W. (2011). Det sociala klimatet – den dolda sidan av skolan som lärandemiljö. *Psykisk hälsa*, (nr. 3+4), s. 125-130.
- Bae, B. (2004) *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. (Avhandling til graden Dr. Philos). Høgskolen i Oslo: HIO-rapport nr. 24.
- Bae, B. (2005). Observasjonsforskning i barnehage: noen validitetsmessige utfordringer. *Barn* (nr. 4), s. 9 – 23.
- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser – muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I T. Korsvold (red.). *Barndom – barnehage – inkludering*. (s. 104-129). Bergen: Fagbokforlaget
- Bengtsson J. og Løkken, G. (2004). Maurice Merleau-Ponty: Kroppens verdslighet og verdens kroppslighet. I K. Steinsholt og L. Løvlie (red.). *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. (s. 555-569). Oslo: Universitetsforlaget.
- Butler-Por, N. (1993). Underachieving Gifted Students. I K.A. Heller, F.J. Mönks og A.H. Passow (Red.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. (s. 649-668). Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education. Social Justice & Revolution*. New York: Peter Lang.
- Clark, B. (1998). The Beginnings of Giftedness: Optimizing Early Learning. I J.F. Smutny (Red.). *The Young Gifted Child. Potential and Promise, an Anthology*. (s. 8-15). USA: Hampton Press, Inc.
- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningskaping – morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Dahlberg, G. og Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London og New York: Routledge Falmer

- Dai, D.Y. og Sternberg, R.J. (2004). Beyond cognitivism. I D.Y. Dai og R.J. Sternberg (Red.). *Motivation, Emotion, and Cognition. Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development*. (s. 3-38). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fennefoss, A.T. og Jansen, K.E. (2012). Dynamikk og vilkår. Et spenningsfelt mellom det planlagte og barns medvirkning i barnehagens læringsaktiviteter. I B. Bae (Red.) *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. (s. 123-145). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fredriksson, G. (1999). *20 filosofer*. Oslo: Forlaget Oktober as
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus forlag
- Gardner, H. (1993). Foreword. I K.A. Heller, F.J. Mönks og A.H. Passow (Red.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. (s. xi-xiii). Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Gelbrich, J.A. (1998). Identifying the Gifted Infant. I J.F. Smutny (Red.). *The Young Gifted Child. Potential and Promise, an Anthology*. (s. 16-30). USA: Hampton Press, Inc.
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. England. Prentice-Hall Inc.
- Grigorenko, E.L. (1999). Heredity versus Environment as the Basis of Cognitive Ability. I R.J. Sternberg (Red.). *The Nature of Cognition*. (s. 665-696). Cambridge Ms: The MIT Press.
- Hagenes, T. (2009). *Begavede barn i norsk grunnskole. Hvordan opplever foreldrene barnas og sitt eget møte med skolen?* Masteroppgave i sosiologi. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Halldén G. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson
- Jans, M. (2004). Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood* (11) 1, s. 27-44

- Johansson, E. (2004). Learning Encounters in Preschool: Interaction between atmosphere, view of child and of learning. *International Journal of Early Childhood*, vol. 36, (2), s. 9-26.
- Kim, K.H. (2008). Underachievement and Creativity: Are Gifted Underachievers Highly Creative? *Creativity Research Journal*, 20, (2), s. 234–242.
- Kingore, B. (1998). Seeking Advanced Potentials: Developmentally Appropriate Procedures for Identification. I J.F. Smutny (Red.). *The Young Gifted Child. Potential and Promise, an Anthology*. (s. 31-51). USA: Hampton Press, Inc.
- Kjørholt, A.T. (2010). Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet? I A.T. Kjørholt (Red.). *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget
- Kjørup, S. (1997). *Forskning og samfund*. København: Gyldendal.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Kyed, O. (2007). *De intelligente børn. Børn med særlige forudsætninger*. Danmark: Aschehoug Dansk Forlag A/S
- Mönks, F.J. og Ypenburg, I.H. (2008). *Begavede barn. En veiledning for foreldre og pedagoger*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektsskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Persson, R. S. (2010). Experiences of Intellectually Gifted Students in an Egalitarian and Inclusive Educational System: A Survey Study. *Journal for the Education of the Gifted*, 33, (4), 536-569.
- Pope, L.A. (2011). Sosial utjevning i barnehagepedagogisk tenkning. I A.M. Otterstad og J. Rhedding-Jones (Red.). *Barnehagepedagogiske diskurser*. (s. 114-128). Oslo: Universitetsforlaget.
- Porter, L. (2005). *Gifted young children. A guide for teachers and parents. 2nd edition*. England: Open University Press.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Rimm, S.B. (2004). Creativity and Underachievement. I D.Y. Dai og R.J. Sternberg (Red.). *Motivation, Emotion, and Cognition. Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development.* (s. 182-189). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Robinson, N.M. (1993). Identifying and Nurturing Gifted, Very Young Children. I K.A. Heller, F.J. Mönks og A.H. Passow (Red.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent.* (s. 507-524). Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Ruf, D. (2005). *Losing Our Minds: Gifted Children Left Behind.* Scottsdale: Great Potential Press, Inc.
- Rydellius, P-A. (2006). Om barn- og ungdomspsykiatri og några neuropsykiatriske frågeställningar. I T. Lindberg og H. Lagercrantz (Red.) *Barnmedicin.* 3. opplag. (s. 498-528). Lund: Studentlitteratur.
- Sandvik, N. (2007). De yngste barnas medvirkning i barnehagen. *Barn,* 1, s. 27-45.
- Silverman, L.K. (1993). Counseling Needs and Programs for the Gifted. I K.A. Heller, F.J. Mönks og A.H. Passow (Red.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent.* (s.631 -647). Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Skogen, K. og Idsøe, E.C. (2011). *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Stern, D.N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden.* Oslo: Gyldendal norsk Forlag AS
- Stoeger, H., Ziegler, A. og Martzog, P. (2008). Deficits in fine motor skill as an important factor in the identification of gifted underachievers in primary school. *Psychology Science Quarterly,* Volume 50, (2). (s. 134-146).
- Tolan, S.S. (1998). Beginning Brilliance. I J.F. Smutny (Red.). *The Young Gifted Child. Potential and Promise, an Anthology.* (s. 165-181). USA: Hampton Press, Inc.
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder.* Oslo: Gyldendal Akademisk

- Wallström, C. (2010). *Se mig som jag är. Om särbegåvade barn i skolan*. Varberg: Argument Förlag AB.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Winner, E. (1999). *Begåvade barn: myt och verklighet*. Jönköping: Brain Books AB.
- Woodhead, M. (2008). Respecting rights: implications for early childhood policies and practices. I G. Mac Naughton, P. Hughes and K. Smith (Red.). *Young Children as Active Citizens: Principles, Policies and Pedagogies*. (s.15-30). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing
- Yelland, N. og Kilderry, A. (2005). Postmodernism, passion and potential for future childhoods. I N. Yelland (Red.). *Critical Issues in Early Childhood Education*. (s. 243-248). London og New York: Open University Press.
- Øksnes, M. (2011). Lekens inkluderende muligheter. Et skjevt blikk på inkludering og barns lek i barnehagen. I T. Korsvold (Red.). *Barndom – barnehage – inkludering*. (s. 173-194). Bergen: Fagbokforlaget

Kilder fra internett

- Kunnskapsdepartementet (KD) (2005). Lov om barnehager. http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-20050617-064.html&emne=barnehage*& (Lastet ned 15.04.12, kl 16.01)
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2008-2009). Stortingsmelding nr. 41. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868> (Lastet ned 13.03.12 kl. 18.49).
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rammeplan_2011/KD_bokmal_Rammeplan_2011_web.pdf (Lastet ned 13.03.12, kl. 17.45)

Kunnskapsdepartementet (KD) (2012). NOU 2012:1. Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene.

<http://www.regjeringen.no/pages/36790766/PDFS/NOU201220120001000DDDPDFS.pdf>

(Lastet ned 15.04.2012, kl. 12.41)

Oslo kommune (2006). <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/article75340-9991.html>. (Lastet ned 28.02.12 kl. 15.33)

PP-tjenesten,

Oslo:

http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/ppt_ot/pptjenesten/henvisning_til_ppt/

(Lastet ned 7.03.12, kl. 16.19)

Regjeringen (2004). FNs barnekonvensjon.

[http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-](http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)

[fns_barnekonvensjon.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf) (Lastet ned 23.04.12 kl. 20.48).

Vedlegg 1

Intervjuguide til studie om evnerike barn i barnehage.

Jeg ønsker å stille noen enkelte spørsmål, men også la ordet løpe fritt, slik at foreldre kan snakke om det de opplever som mest relevant sett fra eget ståsted.

Innledningsvis vil jeg spørre om hvordan foreldrene kom i tanker om at deres barn var evnerikt. Jeg vil si noe kort om at jeg vil belyse følelsesmessige aspekter, som barnets muligheter for å inngå i relasjoner, få en positiv selvoppfatning og utvikle egne evner og interesser.

Eksempler på spørsmål som kan bli relevante å stille:

- Hvordan opplever du at ditt barn blir/ble ivaretatt i barnehagen?
- Hva formidler barnet selv om sine opplevelser?
- Hvordan oppfatter du kompetansen hos barnehagens personale i forhold til å imøtekomme ditt barn?
- Hvilke opplevelser har du selv som forelder fra ditt møte med barnehagen?
- Hva fungerte godt/mindre godt for ditt barn, slik du ser det?
- Ble/blir det tilrettelagt for ditt barns interesser og fikk/får barnet utfordringer?
- Hva slags aktiviteter var/er gunstig for ditt barn, hva vekker interesse?
- Hva tenker du om læring i barnehagen?
- Ble det tilrettelagt for vennskapsrelasjoner?

Vedlegg 2