

Barn med stort læringspotensial i barnehagen

En kvalitativ intervjuundersøkelse om hvordan barnehagelærere kan arbeide for å ivareta barn med stort læringspotensial sine behov

MIRIAM HOMESTAD THORSEN

VEILEDER

Heidi Omdal

Universitetet i Agder, 2020

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

Forord

Det er med stolthet og vemod jeg skriver min masteroppgaves siste ord. Jeg er stolt av å endelig fullføre mitt femte og siste år på universitetet. Jeg er stolt av å ha skrevet en masteroppgave som har gitt meg så mye ny kunnskap og nye perspektiver innen det spesialpedagogiske feltet. Jeg er stolt av å ha klart å finne en balanse i hverdagen, mellom det å være både student og i jobb. Samtidig er det vemodig å etter fem lange, tunge, stressende, frustrerende, fine, flotte, inspirerende, gode og lærerike år på universitetet, faktisk å være helt ferdig.

Gjennom denne tiden med covid-19, har studenttilværelsen dette semesteret vært annerledes enn forventet. Jeg ønsker å takke veileder Heidi Omdal for å ha lagt til rette på en god måte for å fullføre oppgaven med oppfølging og veiledning. Takk for tilgjengeligheten og gode innspill og råd.

Takk til alle informanter som så raust har stilt opp i denne undersøkelsen og delt deres tid, erfaringer og refleksjoner med meg. Det er takket være deres bidrag at denne studien har latt seg gjennomføre.

Takk til mine fantastiske støttespillere blant familie og venner, som har vært tålmodige og tilstede for meg i løpet av skriveprosessen. Dere har vært og er uunnværlige.

Grimstad, mai, 2020
Miriam Homestad Thorsen

Sammendrag

I barnehagealder er det vanskelig å måle prestasjoner, og mange barns store læringspotensial forblir uoppdaget. Barna får dermed ikke mulighet til å realisere sitt potensial for læring, og står i stor risiko for holdninger, opplevelser og prestasjoner videre i livet som ikke samsvarer med deres potensial. Informantene i denne studien har oppdaget barn hvis store læringspotensial kommer frem på ulike måter. Samtidig har det også vært mange som fikk forespørsel om å delta i forskningsprosjektet, som opplevde å ikke ha relevante erfaringer. Dette gir et bilde på barn med stort læringspotensialens realitet i den norske barnehagen. Her er det uten tvil et behov for mer forskning, og ikke minst opplæring i pedagogiske utdannelser, for å gi voksne i arbeid med barn kunnskap for å oppdage barnas læringspotensial og behov.

Hensikten med oppgaven er å få en dypere innsikt i hvordan barnehagelærere legger til rette for å ivareta barn med stort læringspotensialens behov i barnehagen. Slik sett tar oppgaven sikte på å ha et perspektiv ut ifra barnehagelærere, som så langt jeg vet er unikt sammenliknet med annen forskning om barn med stort læringspotensial. Knyttet til dette har oppgaven som hensikt å belyse følgende problemstilling: *Hvordan kan barnehagelærere arbeide for å ivareta barn med stort læringspotensialens behov i barnehagen?*

Den metodiske tilnærmingen i oppgaven er kvalitativ, hvor problemstillingen vektlegger informantenes erfaringer og refleksjoner i arbeid med barn med stort læringspotensial. For å belyse dette ble det benyttet kvalitative forskningsintervju, med en hermeneutisk tilnærming.

Den teoretiske tilnærmingen tar utgangspunkt i litteratur, teori og tidligere forskning omkring stort læringspotensial og pedagogiske tilnærminger for å ivareta barnas behov, i tillegg til en innsikt i gjeldende lov- og rammeverk som omfatter disse barna.

Kort oppsummert viser funnene i oppgaven at barnehagelærere i arbeid med barn med stort læringspotensial er opptatte av flere ting. De forteller om barn med særlige evner innenfor et eller flere områder, med mye kunnskap og spesifikke interessefelt. De oppfatter at disse barna har særegne behov som krever ekstra innsats for å ivareta. Summert sett trekker de frem at alle barn skal oppleve adekvate utfordringer, mestring og videreutvikling av læringspotensial. Funnene viser at barnehagelærernes arbeid kan ha fellestrekk, samtidig som de har ulike opplevelser knyttet til å arbeide med barn med stort læringspotensial.

Innhold

1.0 Innledning.....	1
1.1 Tidligere forskning	2
1.2 Oppgavens oppbygning.....	3
1.3 Problemstilling	3
1.4 Avgrensninger	4
2.0 Teoretisk referanseramme.....	5
2.1 Barn med stort læringspotensial.....	5
2.1.1 Definisjon og omfang	5
2.1.2 Tidlige kjennetegn på stort læringspotensial	6
2.1.3 Kognitive karakteristika.....	7
2.1.4 Sosiale og emosjonelle karakteristika.....	8
2.2 En utviklingsmodell for stort læringspotensial.....	9
2.2.1 Renzullis Three-ring Conception of Giftedness.....	9
2.2.2 Modellens betydning i barnehagens kontekst.....	10
2.3 Lov- og rammeverk.....	11
2.3.1 Rett på spesialpedagogisk hjelp	11
2.3.2 Rammeplanens bestemmelser.....	12
2.3.3 Foreldresamarbeid og fremskutt skolestart.....	13
2.3.4 Betydning for barn med stort læringspotensial.....	13
2.4 Pedagogiske tilnærminger for å ivareta barn med stort læringspotensialers behov i barnehagen	14
2.4.1 Individuelle behov og behov for lek og læring	14
2.4.2 Pedagogisk tilrettelegging	16
2.4.3 Inkluderende pedagogikk.....	17
2.4.4 Differensiering	17
2.4.5 Pedagogisk ABC	18
3.0 Metode.....	20
3.1 Metodologi og metode	20
3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode	20
3.1.2 Hermeneutikk.....	20
3.2 Forskningsintervju som datainnsamlingsmetode	21
3.2.1 Utvalg.....	21
3.2.2 Intervjuguide	22
3.2.3 Gjennomføring av intervjuene	23
3.2.4 Transkribering og analyse.....	23
3.2.5 Validitet og reliabilitet	24

3.2.6 Etske hensyn.....	26
4.0 Presentasjon av funn	29
4.1 Kjennetegn ved barn med stort læringspotensial	29
4.2 Pedagogisk tilrettelegging for barn med stort læringspotensial	32
4.3 Inkludering	34
4.5 Utfordringer	36
5.0 Diskusjon.....	38
5.1 Barn med stort læringspotensial sine behov i barnehagen	38
5.2 Pedagogisk tilrettelegging gjennom pedagogisk ABC	42
5.3 Pedagogisk tilrettelegging gjennom inkludering og differensiering.....	45
5.4 Utfordringer i arbeid med barn med stort læringspotensial	49
5.5 Kvalitet og kunnskap som nøkkelfaktorer for å ivareta barnas behov	51
5.6 Oppsummering.....	52
6.0 Avsluttende refleksjoner	54
6.1 Videre forskning	55
Referanseliste	56
Figurliste	61
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	62
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	63
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....	66

1.0 Innledning

«Gifted children are the nation's greatest asset, one that has not received a thousandth part of the attention it deserves.» (Terman, 1920, s. 29-30)

Spesialpedagogikken har som formål å bidra med utviklingsstimulering og spesifikke støtte- og hjelpetiltak for å fremme læring og mestring (Befring & Næss, 2019). Målgruppen omfatter barn med vansker og funksjonshemminger, men også barn med stort læringspotensial. Barn med stort læringspotensial er i utgangspunktet godt rustet for å prestere godt og gjøre det bra i utdanningssystemet, men det er avhengig av at barna blir identifisert og anerkjent av voksne rundt seg (Utdanningsdirektoratet, 2019). Alle barn har et læringspotensial, likevel er det i enhver barnehage noen barn som lærer raskere og tilegner seg mer avansert og kompleks kunnskap sammenliknet med jevnaldrende (NOU 2016: 14, 2016). Det er barn som kan ha mer kunnskap enn andre, som er kommet lengre i sin utvikling, som er ressurssterke, dyktige og kreative og som stiller mer innsiktsfulle spørsmål enn andre (Idsøe, 2019; Lie, 2017), og som har behov for ekstra læringsimpulser i lek og fellesskap med andre barn (Befring & Næss, 2019). Disse barna finnes, og spørsmålet er hvordan vi kan ivareta deres behov i våre pedagogiske virksomheter (Liljedahl, 2018). Det er barn som i politiske sammenhenger har fått bortimot ingen oppmerksomhet, og som dermed heller ikke vektlegges i hverken barnehagelærerutdanning eller spesialpedagogiske utdanninger. En konsekvens av dette er at det er mangel på kunnskap om disse barna og deres behov, og følgelig blir ikke barna oppdaget og får den støtten de behøver. Barn med stort læringspotensial er da i risiko for å bli forsømt gjennom å ikke få tilpassede opplæringsvilkår (Befring & Næss, 2019).

I barnehagen kan disse barna kjede seg, mistrives, føle seg misforstått og ensomme (Idsøe, 2019), og mangelfull stimulering kan føre til skole- eller barnehagevegring, atferdsproblemer og frustrasjon (NOU 2016: 14, 2016). Om de ikke oppdages og blir møtt av et tilrettelagt tilbud er de i risiko for å ikke realisere sitt potensial, bli underytere, oppleve skolen som meningsløs, bli umotiverte og utvikle negative holdninger til læring (Hodge & Kemp, 2000; NOU 2016: 14, 2016; Silverman, 2012; Skogen, 2015). Barn med stort læringspotensial er også i fare for å bli misdiagnostisert (Webb et al., 2005). Barnas engasjement og intensitet ses på som overflødig, høy energi som hyperaktivitet, standhaftighet som masing og forstyrrende, spørsmål som å undergrave autoritet, fantasi som uoppmerksomhet, sterke følelser og sensitivitet som umodenhet, kreativitet og direktehet som opposisjonell atferd (Piechowski, 2009). Å være bevisst disse barnas personlighetsmessige og atferdsmessige karakteristika blir med dette

avgjørende for å kunne gi et tilrettelagt tilbud som ivaretar deres behov og danne grunnlag for positiv læring videre i livet.

1.1 Tidligere forskning

Historisk sett har det vært lite fokus rundt barn med stort læringspotensial i Norge. Den internasjonale interessen startet på begynnelsen av 1900-tallet med intelligensforskeren Lewis M. Terman (f.eks.1920). Han definerte barns evner ut ifra intelligenskvotient (IQ), hvilket i senere tid har møtt kritiske holdninger. Renzulli (2005, 2012) er en av de forskerne kritisk til måling av intelligens for å klassifisere barns evner og fokuserer derimot heller på barns atferd, hvorav barn er født med et potensial som behøver stimuli og engasjement for å videreutvikles. Denne oppgaven velger å ta utgangspunkt i hans modell for utvikling av potensial, som referer til utviklingens kompleksitet og ulike påvirkningsfaktors betydninger Hans «Three-ring conception of giftedness» vil presenteres videre i neste kapittel.

I en norsk kontekst ble den første store studien om barn med stort læringspotensial gjennomført av Arnold Hofset (1968). Han uttrykker en bekymring for samfunnets manglende interesse for elevgruppen, samt at han hevdet at de ikke ble godt nok ivaretatt av den norske skolen. Han presiserer at barn med stort læringspotensial har likt behov for å bli sett og tilrettelagt for, som alle andre barn. Etter Hofset (1968) ble det igjen stille i norsk forskningslitteratur. På begynnelsen av 2000-tallet ble det imidlertid gjennomført noen få studier om barn med stort læringspotensial, med bl.a. Ella Cosmovici Idsøe og Kjell Skogen. Felles for størstedelen av litteraturen er at den omhandler barn med stort læringspotensial i skolen. Også den første politiske anerkjennelsen barna fikk i Jøsendalsutvalgets rapport *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial* (NOU 2016: 14, 2016) fokuserer på barn med stort læringspotensial i skolen.

På internasjonal basis finnes det ulike studier om barn med stort læringspotensial i barnehagealder (eks. Hodge & Kemp, 2000; Kettler, Oveross & Bishop, 2017; Vreys, Ndungbogun, Kieboom & Venderickx, 2018). I Norge består imidlertid den forskningsbaserte kunnskapen, som jeg har funnet, om disse barna av tre norske bøker (Idsøe, 2019; Lie, 2016, 2017) og to mastergradsavhandlinger (Gardar, 2012; Mikkelsen, 2016). Den nevnte litteraturen retter seg mot forfatterens egen praksis, praksisfortellinger og forskning (Idsøe & Skogen, 2019; Lie, 2016, 2017), foreldre (Gardar, 2012) og barnehagestyrere (Mikkelsen, 2016). Derfor fremstår det som interessant og viktig med økt kunnskap om barnehagelæreres erfaringer i møte med barn med stort læringspotensial i Norske barnehager og hvordan de kan dekke disse barnas

behov. Denne tilnærmingen er i tråd med spesialpedagogikkens forebyggende funksjon og oppgave med å gi vilkår for utvikling (Befring & Næss, 2019) og barnehagens oppgave med å gi et likeverdig tilbud gjennom å ivareta alle barns behov og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017).

1.2 Oppgavens oppbygning

I oppgaven rettes fokuset mot et mangelfullt forsknings- og kunnskapsområde. I andre kapittel gjøres det rede for et utvalg av teori relevant for å besvare problemstillingen. Dette innebærer blant annet å beskrive omfanget av barn med stort læringspotensial, og hva som karakteriserer dem, undersøke en modell for utvikling av potensial (Renzulli, 2005, 2012), gi en kort oversikt over lov- og rammeverket som legger føringer for barnehagens praksis. Denne oversikten viser til hvilke rettigheter barn med stort læringspotensial har, med utgangspunkt i barnehageloven (Barnehageloven, 2005) og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre redegjøres det for hvilke behov barn med stort læringspotensial kan ha i barnehagen, for så å se på pedagogisk tilrettelegging og inkludering, samt pedagogisk ABC som tilnærminger for å ivareta disse. I neste kapittel beskrives studiens metodiske bakgrunn, datainnsamlingen, og metoden ses i lys av validitet, reliabilitet og etiske hensyn. I oppgavens fjerde kapittel presenteres studiens funn. I femte kapittel diskuteres funnene i lys av den teoretiske referanserammen, før oppgaven munner ut i avsluttende refleksjoner i sjette kapittel.

1.3 Problemstilling

Med bakgrunn i tidligere forskning er hensikten med studien å belyse følgende problemstilling: *Hvordan kan barnehagelærere arbeide for å ivareta barn med stort læringspotentials behov i barnehagen?*

Problemstillingen i denne oppgaven legger grunnlag for å gi en redegjørelse for hva det å være et barn med stort læringspotensial kan innebære, hvilket lov- og rammeverk som omfatter dem, og å peke på noen pedagogiske utfordringer og konsekvenser forbundet med dette. Med denne oppgaven ønsker jeg å bidra til diskusjonen om pedagogisk tilrettelegging og tilpasning for barn med stort læringspotensial gjennom kvalitative forskningsintervjuer av tre barnehagelæreres erfaringer og opplevelser, samt bruk av relevant teori og litteratur. Dersom denne oppgaven bidrar til å gjøre barnehagelærere, spesialpedagoger og andre interesserte mer oppmerksomme på barn med stort læringspotentials sine behov og arbeidet med å ivareta disse, har den tjent sin hensikt.

1.4 Avgrensninger

Grunnet omfang må det i denne sammenheng foretas avgrensninger. For det første må det velges en presis definisjon av barn med stort læringspotensial, som vil presenteres i neste kapittel. Når jeg anvender begrepet stort læringspotensial, inkluderer dette både de barna som er såkalt høytpresterende, men også de som har potensial for læring eller å bli høytpresterende innen ett eller flere faglige områder. Videre velger jeg ikke å gå dypere inn på barn som oppfattes for å være dobbelteksepsjonelle (stort læringspotensial og en form for lærevanske). Stort læringspotensial er omfattende og undersøkt av mange ulike fagfelt. Mens enkelte har fokus på intelligensbegrepet og testing av intelligens, velger jeg i denne oppgaven å fokusere på barns atferd og behov. Det er disse observerbare aspektene som er av betydning for pedagogiske og spesialpedagogiske felt, og hva spesialpedagogikken kan arbeide og sette inn tiltak fra. Det vil si at jeg ikke vil gå nærmere inn på intelligens, biologi eller lignende, og heller ikke utredning eller testing av disse barna. Når jeg bruker begrepet barnehagelærer, bruker jeg det som en samlebetegnelse for førskole- og barnehagelærere uten forbehold om tittel informantene har fra sin utdanning og om de er ansatt med eller uten lederansvar.

Som man spør får man svar, og det kan også være tilfellet i kildene brukt i denne oppgaven. Det kan for eksempel handle om at forskning kan være spesifikk og lite generaliserbar eller at jeg som forsker har forforståelser som preger intervjuene og dermed empirien. Dette henger sammen med at all forskning er subjektiv og må betraktes derifra. Jeg anvender litteratur som ikke kun er norsk, som skaper utfordringer knyttet til at det blir brukt ulike begrep og definisjoner på barn med stort læringspotensial. Da brukes det og i noen tilfeller ulike tallmessige forhold. Jeg har derfor forsøkt å anvende litteratur som samsvarer i størst mulig grad med den definisjonen jeg har valgt å bruke, og har forsøkt å forholde meg til mest mulig litteratur innen det pedagogiske/spesialpedagogiske feltet. Dette begrenser også mengden litteratur tilgjengelig. I enkelte studier brukes det funn basert på små utvalg av eksempelvis intervju av foreldre (eks. Mönks & Ypenburg, 2008). Å anvende foreldre som informanter kan på den ene siden være problematisk gjennom at alle foreldre ser det beste i sine barn, mens det på den andre siden kan være verdifullt gjennom at foreldre kjenner sitt barn best. Silverman (2012) hevder for eksempel at foreldre i svært mange tilfeller er vurdert for å være nøyaktige i deres identifisering av barnets evner. Hver kilde brukt er dermed vurdert ut ifra en kritisk tilnærming.

2.0 Teoretisk referanseramme

2.1 Barn med stort læringspotensial

I alle barnehager er det noen barn som har enkelte evner som avviker fra det som er vanlig blant jevnaldrende. Dette kan for eksempel gjelde deres raske oppfatningsevner, reaksjoner, språklige ferdigheter og evne til generalisering (Lie, 2016). Disse barna blir beskrevet i litteratur med begrepene intelligens, begavelse, talent, evnerik, stort læringspotensial eller liknende. Begrepene brukes ofte synonymt og det er sammenheng mellom dem (Nissen, Kyed, Baltzer & Skogen, 2012). Samtidig er det et begrepsrot gjennom at begrepene blir brukt av ulike teoretiske retninger med ulikt meningsinnhold og overlappinger. En presis definisjon blir dermed nødvendig for å kunne beskrive spesifikke kjennetegn ved barna og for å vite hvilke behov som skiller seg fra andre barns behov (Idsøe, 2019).

2.1.1 Definisjon og omfang

Idsøe (2019) har valgt å anvende begrepet *barn med stort læringspotensial* som er i tråd med de politiske satsingene *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial* (NOU 2016: 14, 2016) og *Veileder – tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial* (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ved å bruke begrepet barn med stort læringspotensial, ønskes det å dekke mangfoldet og heterogeniteten i barnegruppa (NOU 2016: 14, 2016). Læringspotensial er noe alle har, men de som befinner seg innenfor kategorien stort læringspotensial lærer raskere og tilegner seg mer kompleks kunnskap sammenliknet med jevnaldrende (Utdanningsdirektoratet, 2019). Noen barn med stort læringspotensial kan ha stort læringspotensial innen ett område eller fag, mens andre kan ha læringspotensial utenom det vanlige innenfor flere områder. Noen barn kan i tillegg ha emosjonelle eller sosiale vansker eller lære vansker. Jøsendalutvalget (NOU 2016: 14, 2016) anslår at elever med stort læringspotensial kan utgjøre mellom 10 og 15 prosent av hele elevpopulasjonen, som også inkluderer elever med ekstraordinært læringspotensial som består av 2 til 5 prosent. Disse tallene brukes også i Storbritannia (DfES, 2006) og går igjen i annen litteratur som for eksempel hos Bates og Munday (2005) og Bélanger og Gagné (2006). Sistnevnte understreker at andelen barn som kan karakteriseres med stort læringspotensial betinges av hvilke kriterier som finnes i definisjonen.

Ifølge Idsøe (2019) finnes det ikke en etablert definisjon for barn med stort læringspotensial i barnehagealder. Dette er heller ikke noe jeg har klart å finne, da definisjonene i all hovedsak retter seg mot barn i skolealder. Derfor velger jeg å anvende Idsøe (2019) sin definisjon, som

hun har justert etter Jøsendalutvalgets (NOU 2016: 14, 2016) definisjon for å også omfatte barn i barnehagealder:

Barn som allerede fungerer eller har potensial til å fungere på et nivå som er signifikant/vesentlig høyere enn sine kronologisk jevnaldrende (minst to år foran), og som dermed har evner/karakteristika som krever spesiell oppfølging og sosial og emosjonell støtte fra familie, barnehage/skole og samfunnet for øvrig. (Idsøe, 2019, s. 21)

2.1.2 Tidlige kjennetegn på stort læringspotensial

Å se etter avanserte intellektuelle evner hos barn i barnehagealder er å se etter et potensial, grunnet at det vanligvis ikke er mulig å se bevis for eksepsjonelle prestasjoner i så ung alder (Gross, 2004). Likevel finner man mange eksempler på påfallende forskjeller hos barn med stort læringspotensial i barnehagealder, som ofte viser signifikante og radikale forskjeller i utviklingsmønstre fra sine jevnaldrende. Silverman (2012) diskuterer i sin bok om «giftedness» er medfødt eller utviklet. Der konkluderer hun at genetikk spiller en viktig rolle, men at ingen barn er såkalt «begavede». Barn kan ha et medfødt stort læringspotensial, men det krever innsats å utvikle det. Jøsendalutvalget velger også bort begrepet «begavelse», da intelligens er en dynamisk og flytende menneskelig karakteristika i stedet for medfødt, statisk og uforanderlig (NOU 2016: 14, 2016).

Barn med medfødt stort læringspotensial er fra fødsel av ofte uvanlig årvåkne, de sover mindre, kjenner igjen og smiler til foreldrene sine tidligere enn forventet og de krever mye oppmerksomhet og stimuli (Mönks & Ypenburg, 2008; Silverman, 2012). Deres læringspotensial blir i økende grad synlig når barna utvikler seg raskt, og tilegner seg ulike ferdigheter lenge før jevnaldrende. Gagné (1999) mener også at man kan observere stort læringspotensial i tidlig alder. Stort læringspotensial kommer til uttrykk gjennom barnas motorikk, språklig og intellektuell utvikling. Tidlig språklig utvikling, tidlig motorisk utvikling og at barna lærer å lese tidlig er ifølge (Silverman, 2012) og Gross (2004) svært markante indikatorer på stort læringspotensial i de første leveårene. Tidlige avanserte intellektuelle evner utdypes av Gagné (1999) gjennom at barna i mange tilfeller lærer tidlig å gå, de har god hukommelse og har ofte evner til å løse matematiske oppgaver. De viser avanserte evner med puslespill, konstruksjoner i ulikt materiale og i å forstå hvordan ting fungerer (Silverman, 2012). Fremskutt motorisk utvikling innebærer at de lærer å sette seg opp, krabbe, gå og løpe før forventet for alderen, mens språkutviklingen ofte er preget av avansert språkbruk med produktiv bruk av språket (Gross, 2004).

2.1.3 Kognitive karakteristika

Tidlig motorisk og språklig utvikling, inkludert lesing, er blant sentrale tidlige karakteristiske trekk ved barn med stort læringspotensial (Gagné, 1999; Gross, 2004; Silverman, 2012). Avanserte intellektuelle ferdigheter nevnes også som et utbredt kjennetegn. Det kan blant annet komme til uttrykk gjennom at barna er nysgjerrige, har svært god hukommelse og lærer raskt, og ut ifra dette har et stort behov for oppmerksomhet og stimulering (NOU 2016: 14, 2016). Barna trenger færre repetisjoner og forstår raskere begreper innen deres interesseområder enn hva jevnaldrende kan. Et av de mest påfallende kognitive karakteristika hos barn med stort læringspotensial er deres sjeldne store anlegg, kapasitet eller egenskap for læring (Idsøe & Skogen, 2019). De har en unik evne til å tilegne seg, huske og bruke kunnskap på en mer effektiv måte enn det som er normalt hos jevnaldrende. Dette medfører gjerne at barna har en annerledes og mer kompleks måte å tenke og se livet på enn andre barn, samt at de i tillegg ofte utvikler unike mestringsstrategier (Baltzer, Kyed & Nissen, 2014). Piechowski (2009) mener at barn med stort læringspotensial er mer aktive enn andre barn som vises gjennom høye energinivå, enten fysisk, intellektuelt eller emosjonelt.

Porter (2005) hevder at barn med stort læringspotensialer metoder for læring skiller seg fra andre barns måter å lære på. Disse barna er ofte mer reflekterende, mindre impulsive i deres tenking og mer metodiske i tilnærmingen til oppgaver. Fra tidlig alder har barna stor motivasjon for og søker å vite og forstå, ut ifra deres gjennomgående nysgjerrighet og vitebegjærighet (Mönks & Ypenburg, 2008). De stiller komplekse spørsmål som viser deres avanserte og abstrakte tenkemåter (Idsøe, 2019). Ut ifra denne væremåten oppnår barna ofte mye kunnskap og et bredt spekter av interesser. De er svært målrettede og har stor konsentrasjonsevne når det gjelder ting som opptar dem. God hukommelse og kreativ tenkning gjør dem i stand til å se helheten eller det store bildet. Mönks og Ypenburg (2008) hevder i tillegg at barna er selvstendige og ofte orienterte mot å gjøre ting som de lærer av. De har en sterk sans for rettferdighet, lederevner og de er ressurssterke (Parke, 1989). Mange av disse kjennetegnene kan man også finne igjen hos Bates og Munday (2005), men de viser i tillegg til at barn med stort læringspotensial ofte har en raffinert eller avansert form for humor og viser tidlig forståelse or sarkasme og glede for ordspill. De er ofte perfeksjonistiske på bakgrunn av deres høye forventninger til seg selv (Idsøe, 2019; Lie, 2016; Mönks & Ypenburg, 2008; Porter, 2005; Webb et al., 2005). Barna har ofte en indre motivasjon for å være eller yte nærmest perfekt, som både kan føre med seg eksepsjonelle prestasjoner eller at man ikke evner å prestere i det hele tatt av frykt for å mislykkes.

2.1.4 Sosiale og emosjonelle karakteristika

Barn med stort læringspotensial sine avanserte intellektuelle utvikling gjør at de ofte foretrekker å være sammen med eldre barn (Parke, 1989), og henger blant annet sammen med at de har andre interesser enn sine jevnaldrende og ønsker å gjøre leken mer kompleks. For barn med stort læringspotensial kan det i mange tilfeller være lettere å være sammen med eldre barn eller andre med like interesseområder (Idsøe, 2019). På tross av sine ferdigheter og evner til å forstå andres tanker, emosjoner og synspunkter, blir ikke alltid barna forstått eller likt av andre fordi de kan være for avanserte i lek, språk eller andre områder. To spesifikke sosioemosjonelle karakteristika som ofte forekommer i litteratur og forskning og barn med stort læringspotensial er intensitet og asynkron utvikling. I utgangspunktet er dette også kognitive karakteristika, men de kommer til uttrykk gjennom barnets sosiale og emosjonelle atferd. Videre vil intensitet presenteres i lys av Dabrowski (2015), og asynkron utvikling i lys av Silverman (1997).

Nesten alle barn med stort læringspotensial er intense på et eller flere områder (Webb et al., 2005). Intensitet kommer til uttrykk i nesten alt de gjør, deres følelser, atferd, holdninger og interesser. Deres sterke lidenskap og intensitet fører til at barna blir så reaktive at deres følelser, erfaringer eller reaksjoner overgår det man vanligvis vil forvente (Webb et al., 2005). Dabrowski (2015) omtaler intensitet som *overexcitability* eller overintensitet og indikerer en økt evne til å motta og respondere på stimuli. Begrepet har som mål å dekke den medfødte sensitiviteten som disse barna ofte har (Guthrie, 2019). Overintensitet kan vise seg på fem hovedområder (Dabrowski, 2015). Barnets intellektuelle overintensitet innebærer dets sterke behov for å søke forståelse og kunnskap, og deres analytiske tilnærming. Den emosjonelle overintensiteten viser seg i intense og sammensatte følelser og empati. Deres emosjoner kan komme til uttrykk som sprudlende energi og begeistring, men kan også være gråt, angst, eksplosive utbrudd, sinne, redsel og bekymringer (Idsøe, 2019). Barnets imaginære overintensitet innebærer barnets rike og levende fantasi og visualiseringsevne. Psykomotorisk overintensitet omfatter en grenseløs verbal og fysisk styrke, engasjement og aktivitet som fører med seg at de nesten aldri klarer å være stille for eksempel. Den sensuelle overintensiteten handler om barnets høye opplevelser av sanselige nytelser eller sensitivitet for sansemessige stimuli. Intense og rike sansemessige erfaringer, resulterer i at barnet kan bli overstimulert (Lie, 2016).

Barn med stort læringspotensial opplever tidlig utfordringer knyttet til deres kognitive evner, ifølge Lie (2017). Siden disse barna ofte ikke er emosjonelt modne nok i forhold til deres

intellektuelle utvikling, takler de ofte problemene på en dårlig måte. En slik asymmetri i utviklingen kalles for asynkron utvikling og handler om at barnets kognitive, emosjonelle og fysiske egenskaper ikke utvikles samtidig på samme nivå. Asynkron utvikling kan komme til uttrykk som indre eller ytre asynkroni (Silverman, 1997). Indre asynkroni handler om en indre spenning i barnet basert på at den mentale utviklingen ligger foran den emosjonelle eller fysiske (Nissen et al., 2012). For eksempel kan barn med stort læringspotensial ofte ha dårlig håndskrift som følge av at deres finmotorikk ikke enda er utviklet nok for å mestre å skrive pent. Ytre asynkroni er manglende kongruens mellom barnets omgivelser og forventninger og selve barnet (Silverman, 1997). Med dette blir ikke alder en passende målenhet når man vurderer hvilke sosiale eller akademiske behov barnet har. Det bør også tas hensyn til graden av asynkroni i barnets utvikling.

Både indre og ytre asynkroni kan medføre tilpasningsvansker hos barnet (Silverman, 1997). Indre asynkroni kan føre til at barnet blir dårlig sosialt tilpasset, og det er en fare for at barnet undersøker avanserte, abstrakte problemer før det er emosjonelt modent nok til å takle problemet. Et eksempel kan være avviket mellom når barnet opplever sterke empatiske følelser utløst av å ha sett andres byrder, lidelse eller smerte, som fattigdom, sult og nød, og dets evner eller mulighet til å kunne gjøre noe for å hjelpe (Lovecky, 2009). En ytre asynkroni mellom intellektuelle og personlighetsmessige karakteristika og omgivelsenes forventninger kan bidra til at barnet utvikler sosioemosjonelle vansker (Nissen et al., 2012). Det er fare for at barnet kjeder seg eller blir understimulert. At barnehagelærere forstår disse barnas kognitive, emosjonelle og sosiale behov, er essensielt for å kunne tilpasse forventningene en har til barnet (Betts & Neihart, 1988). Når et barn har intellektuell kapasitet langt foran deres kronologiske alder, kan det være vanskelig å tilpasse forventninger knyttet til barnets emosjonelle reaksjoner eller sosiale relasjoner. Det er viktig å anerkjenne at stort læringspotensial og eksepsjonelle evner på enkelte områder kan stå side om side med normale eller under gjennomsnittlige evner på andre områder (Webb et al., 2005).

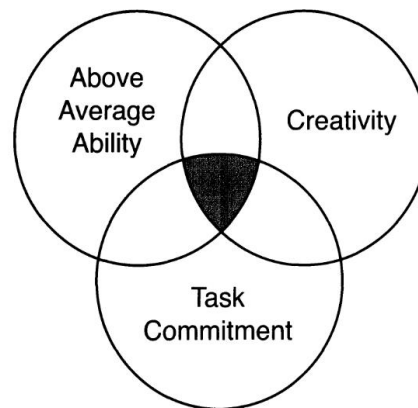
2.2 En utviklingsmodell for stort læringspotensial

2.2.1 Renzullis Three-ring Conception of Giftedness

Renzulli (2005) snakker om begavelse (giftedness) som et adjektiv fremfor et subjektiv. Han mener at i tidlig alder bør det heller fokuseres på å observere atferd, fremfor å definere hvem barna er ved å kalle dem begavede eller lignende (Renzulli & Renzulli, 2010). Med dette trekker han også et skille mellom potensial og prestasjoner. Renzulli (2005, 2012) har utviklet et tre-rings konsept for forståelse av stort læringspotensial, med hovedmål om å beskrive hvordan

barnas læringspotensial kan utvikles og for å identifisere egenskaper ved dem. Han viser i sin modell til at barn med stort læringspotensial kan vise avansert utvikling på tre områder, som må være i optimal interaksjon med hverandre for å kunne oppnå eksepsjonelle prestasjoner innen ulike områder (Renzulli & Renzulli, 2010). Disse tre områdene er stort potensial (**Above Average Ability**), kreativitet (**Creativity**) og oppgaveforpliktelse (**Task Commitment**). Stort læringspotensial handler dermed om mye mer enn høy intelligens eller ferdigheter, det kreves også stimuli og engasjement for å kunne uttrykke og videreutvikle sitt potensial, sin kreativitet eller sine prestasjoner.

Stort potensial (Above Average Ability) kan ifølge (Renzulli, 2005) defineres på to måter. Generelle kunnskapsområder handler om trekk som kan anvendes på tvers av alle områder, for eksempel generell intelligens, språk eller hukommelse. Det består av evnen til å prosessere informasjon, til å integrere erfaringer i møte med nye situasjoner, og til abstrakt tenkning (Renzulli, 2005). Spesifikke kunnskaper består av kapasiteten til å tilegne seg kunnskap, ferdigheter eller evnen til å prestere i en eller flere spesifikke aktiviteter (Renzulli, 2005). Eksempler på dette kan være kjemi, ballett, matematikk,



Figur 1: Renzullis Three-ring conception of Giftedness (Renzulli & Renzulli, 2010)

komponering av musikk, osv. Kreativitet (Creativity) innebærer trekk som kommer til uttrykk som nysgjerrighet, originalitet, oppfinnsomhet og villighet til å utfordre det konvensjonelle og tradisjonelle (Renzulli, 2012). Målbevissthet, viljestyrke, utholdenhet og energi er blant personlighetstrekk som til sammen legger grunnlag for den raffinerte motivasjonen som oppgaveforpliktelse (Task Commitment) består av (Renzulli, 2012). Interaksjonen mellom disse aspektene kan til sammen skape muligheter for optimal utvikling av læringspotensial eller at potensialet får mulighet til å komme til uttrykk gjennom eksepsjonelle prestasjoner. De tre aspektene er ikke gjensidig utelukkende, men kan brukes som nyttige verktøy for å identifisere barns styrker og behov for utvikling som er sentralt i tilretteleggingen for disse barna (Renzulli, 2012).

2.2.2 Modellens betydning i barnehagens kontekst

En slik modell som Renzulli (2005, 2012) har utviklet, kan gi et innblikk i hvor stor rolle barnehagelærere har i å støtte barn med stort læringspotensial sin utvikling. Den viser at barn

krever stimuli og engasjement for å kunne vise og videreutvikle sitt læringspotensial. Modeller som trekker frem miljøet rundt barnet som signifikante påvirkningsfaktorer for utvikling, gir barnehagen en sentral rolle rundt barn med stort læringspotensial. Barn av ressurssterke foreldre har større sjanse for å få dekket sin nysgjerrighet og kunnskapstørste i hjemmet, men for andre barn kan barnehagens kunnskap og kompetanse være avgjørende for å stimulere deres utvikling (Idsøe, 2019). Modellen illustrerer kompleksiteten av utviklingen av stort læringspotensial, som både krever trekk fra barnet, men som også krever støtte fra miljøet rundt for å kunne realiseres. Barn tilbringer store deler av sitt liv i barnehagen, og barnehageansatte får dermed en signifikant rolle for å kunne se, oppdage, støtte deres behov og for å videreutvikle barns læringspotensial.

2.3 Lov- og rammeverk

For å undersøke hvilke rettigheter og muligheter barn med stort læringspotensial har i barnehagen, har det vært naturlig å ta utgangspunkt i Lov om barnehager (Barnehageloven, 2005) og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017). Både barnehageloven og rammeplanen skal bygge på verdigrunnlaget som er fastsatt i internasjonale konvensjoner Norge har sluttet seg til, som FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen, 2003). Rammeverket rundt barnehagen inneholder ingen spesifikke referanser til barn med stort læringspotensial. Denne barnegruppen ivaretas i barnehagen gjennom de samme rettighetene som gjelder alle barn. Jeg velger her å kort presentere noe av dette lov- og rammeverket, for å klargjøre barnehagens forpliktelser overfor disse barna.

2.3.1 Rett på spesialpedagogisk hjelp

I Barnehageloven (2005) paragraf 19a står det at dersom barn har særlig behov for det, har barn under opplæringspliktig alder rett på spesialpedagogisk hjelp. Videre presiseres formålet med spesialpedagogisk hjelp som å gi tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av språklige og sosiale ferdigheter, for eksempel. Ifølge veilederen for spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017) spesifiseres hva som legges i begrepet «særlige behov», som innebærer at barnet må ha et behov som skiller seg fra de behov jevnaldrende barn vanligvis har. Det handler om å ha mer omfattende behov, senere eller annerledes utvikling enn hva som er forventet. Samtidig må det vurderes om hvorvidt barnets behov kan avhjelpes innenfor det ordinære barnehagetilbudet. Idsøe (2019) hevder det er i stor grad anerkjent på internasjonal basis at barn med stort læringspotensial har spesifikke behov som krever kunnskap og

tilrettelegging for å fremme deres trivsel og utvikling i barnehagen. Barnehagen skal tilpasse det ordinære tilbudet etter barnas behov og forutsetninger med variert innhold (Kunnskapsdepartementet, 2017), som i de aller fleste tilfeller er tilstrekkelig for barn med stort læringspotensial. Unntaket gjelder de barna med stort læringspotensial og samtidig en form for vanske eller lærevanske, som karakteriseres som dobbelteksepsjonelle (Lie, 2014).

2.3.2 Rammeplanens bestemmelser

Barnehagens arbeid skal bidra til å fremme barns trivsel og allsidige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Bratterud, Sandseter og Seland (2012) fant i sin studie at barns trivsel i stor grad henger sammen med hverdagsaktiviteter som fenger, fri bevegelse og bruk av rom, leker og inventar inne og ute og opplevelsen av medbestemmelse og medvirkning. Å legge til rette for allsidig utvikling handler ifølge Eik og Steinnes (2019) om at barnehagen skal se arbeidet med omsorg, danning, lek, læring, sosial kompetanse, kommunikasjon og språk i sammenheng. På denne måten skaper barnehagen helhetlige læringsmuligheter. Tilrettelegging for barns trivsel og allsidige utvikling er av stor betydning i barnehagens arbeid med å ivareta barnets beste, som er et prinsipp som skal sikre at barns interesser vurderes og vektlegges når det tas stilling til handlinger som har betydning for barnet (Barnekonvensjonen, 2003).

Med barnets beste som grunnleggende hensyn er barnehagen forpliktet til å støtte alle barns utvikling og skape et miljø for lek, læring og utvikling. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) trekker frem flere signifikante bestemmelser som kreves i dette arbeidet, hvorav noen vil presenteres her. Barnehagen er blant annet forpliktet til å ivareta barndommens egenverdi. Gjennom spedbarnsforskning har synet på barn endret seg de siste tiårene, fra å være passiv deltakende til å allerede fra fødselen anses som relasjonsorienterte og meningsskapende (Bae, 2007). Det endrende barnesynet har ført med seg temaet å anerkjenne barnet som subjekt, som betyr å møte barnet som et individ med forutsetninger for å forholde seg til seg selv, med egne rettigheter knyttet til egne tanker og følelser. Med et endret barnesyn har også barndommen som livsfase blitt tillagt større verdi. Barnehagen skal ivareta barndommens egenverdi med å skape muligheter for omsorg, lek og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barn skal møtes som individer og få medvirke på måter som er tilpasset deres alder, modenhet, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov.

Barnehagens mangfold handler om retten til å være forskjellige, som bygger på prinsippet om likestilling og ikke-diskriminering og er en sentral del av barnehagens verdigrunnlag

(Kunnskapsdepartementet, 2017). I en barnegruppe finnes det et stort mangfold basert på at barn er forskjellige på mange måter. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) knytter begrepet mangfold både til kulturelle og individuelle forutsetninger. Barnas individuelle forutsetninger baserer seg blant annet på bakgrunn, forutsetninger og funksjonsnivå og inkluderer intellektuelle forutsetninger og læringspotensial. Barnehagen er forpliktet gjennom Barnehageloven (2005) å gi et tilpasset tilbud basert på hensyn til barnets forutsetninger. Mangfoldet i barnehagen skal brukes som en ressurs for å støtte, styrke og følge opp barna, og å synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet. I samhandling med andre legges grunnlaget for læring og utvikling av sosial kompetanse, som innebærer ferdigheter, kunnskaper og holdninger som til sammen danner forutsetninger for å fungere godt i samspill med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sosial kompetanse er en del av barns allsidige utvikling og er fundamentalt blant annet for å oppnå sosial aksept blant jevnaldrende og vennskap. Vennskap er en signifikant dimensjon for kvaliteten i menneskers liv, og er en viktig del av barns liv og barnehagehverdagen (Greve, 2009).

2.3.3 Foreldresamarbeid og fremskutt skolestart

Barnehagens samfunnsmandat er å ivareta barnas behov for omsorg og lek, samt å fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagens mandat skal foregå i nært samarbeid og forståelse med hjemmet. Sammen har barnehagen og barnets foreldre et felles ansvar for barnets trivsel og utvikling. Foreldre kjenner barnet sitt best, og et tett foreldresamarbeid kan være elementært for å skape sammenheng i barnets tilværelse (Westergård, 2018). Når det gjelder barn med stort læringspotensial har foreldre mulighet til å søke eller samtykke til fremskutt skolestart (Utdanningsdirektoratet, 2019). Fremskutt skolestart er nedfelt i opplæringslovens paragraf 2-1, hvor det står at i særlige tilfeller kan skolen la barn etter en sakkyndig vurdering starte på skolen et år tidligere hvis det har fylt 5 år innen 1. april (Opplæringslova, 1998). Det kreves vanligvis i slike tilfeller at barnet er både intellektuelt, emosjonelt, sosial og fysisk moden tilsvarende barna som er et kalenderår eldre.

2.3.4 Betydning for barn med stort læringspotensial

Selv om barn med stort læringspotensial ikke er eksplisitt nevnt i lov- og rammeverket rundt barnehagen, har de mange rettigheter knyttet til sine forutsetninger som implisitt nevnes i både barnehageloven (Barnehageloven, 2005) og rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ut ifra bestemmelsene om å tilpasse det ordinære tilbudet til alle barns individuelle forutsetninger,

skal det ikke være problematisk å ivareta barn med stort læringspotensial sine behov. Det er ingenting med lov- og rammeverket som tilsier at barn med stort læringspotensial skal ha et mindre stimulerende miljø enn andre barn. Problematikken finnes i det praktiske, hvor samfunnet på en generell basis har ansvar for å endre bevisstheten om behovet for å støtte barn med stort læringspotensial sin utvikling. I 2019 kom det en veileder for tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial (Utdanningsdirektoratet, 2019), som i utgangspunktet dreier seg om elever i skolen, men som også ytrer betydningen av at disse barnas behov blir oppdaget og ivaretatt i barnehagen. Å være bevisst lov- og rammeverket som omhandler ivaretagelse om barnas behov, gjør barnehagen bedre rustet til å møte dem.

2.4 Pedagogiske tilnærminger for å ivareta barn med stort læringspotentials behov i barnehagen

I rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40) står det «Barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger». Videre vil det nærmere undersøkes noen behov barn med stort læringspotensial kan ha i barnehagen, og barnehagens muligheter for arbeid med tilrettelegging, inkludering og differensiering for å ivareta disse.

2.4.1 Individuelle behov og behov for lek og læring

Barn med stort læringspotensial har behov for anerkjennende og bekreftende omsorg i lik grad som alle andre barn (Baltzer & Kyed, 2008). Det er avgjørende at de voksne ser og respekterer det enkelte barnet som subjekt med egne muligheter og begrensninger (Sjøvik, 2002). For barn med stort læringspotensial innebærer dette at de voksne ser og anerkjenner deres individuelle behov. Det kan for eksempel være behov som å få utforske og fordype seg i det de interesserer seg for, å få uttrykke deres ideer og kreativitet, å stille spørsmål, å få tenke kritisk og innovativt, finne unike løsninger på oppgaver og utfordringer, å ha venner som forstår, å få utvikle sine emosjoner og empatiske evner, å få arbeide i sitt eget tempo og å ikke måtte nøye seg med det enkle og åpenbare (Wahlström, 1995). Barna må få mulighet til å være meningssøkende og meningsskapende, som er et karakteristisk trekk ved deres læringsprosess og et behov basert på deres avanserte intellektuelle utvikling (Lie, 2017). Rogoff (2003) vektlegger i sitt begrep om deltakende læring voksnes bidrag og deltakelse i barns meningsskaping og læring, som i stor grad handler om å aktivt støtte og ivareta barnas behov for utvikling.

Barn med stort læringspotensial har som alle andre barn unike individuelle behov, og skal på lik linje med alle andre barn betraktes ut ifra at de har et læringspotensial som de skal få mulighet til å utvikle optimalt og i størst mulig grad (Baltzer & Kyed, 2008). Barnehagen må

slik sett legge barnas nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjærighet til grunn for læringsprosesser og varierte læringsmuligheter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom variasjon i valg av innhold, arbeidsmåter, leker, materiell og fysisk miljø kan man legge til rette for progresjon for alle barn. Barn liker å oppdage og utforske nye ting og er svært åpne for læring (Hennum & Østrem, 2016). Med spennende lekemiljø og -materiell, aktiviteter og medvirkning får alle barn mulighet til å lære noe nytt og mestre nye ting.

Ifølge Wahlström (1995) er den største forutsetningen for at barn, uansett potensial og behov, skal kunne vokse opp til å bli et veltilpasset individ, at de får lov til å bare være barn. Denne uttalelsen er i tråd med at barnehagen skal anerkjenne og ivareta barndommens egenverdi (Kunnskapsdepartementet, 2017). Særegent for barndommen er lek, som er en nødvendig arena for barns allsidige utvikling (Lillemyr, 2014). Leken bidrar til å utvikle selvoppfatning, sosial motivasjon og indre motivasjon, den danner grunnlag for samspill, sosiale relasjoner og trivsel, og gir en opplevelse av tilhørighet. Etter at barnehagene ble en del av Kunnskapsdepartementets ansvar i 2006, har det blitt stilt nye krav til barnehagene som en del av utdanningssystemet. Etter denne reformen vektlegges barns læring i større grad, hvilket betyr at barns nysgjerrighet, uttrykksformer og perspektiver legger føringer for læringsprosesser og hva barn skal lære i barnehagen (Østrem, 2007). Lek, dermed ofte sett i sammenheng med læring, er naturlige komponenter i barns hverdag (Samuelsson & Carlsson, 2008). De er separate fenomener, samtidig som at de er så tett sammenvevd at de er uatskillelige i barns verden (Öhman, 2012). Leken i seg selv og de sosiale relasjonene leken inngår i, er det viktigste for barnet, mens læringen blir et biprodukt. Alle barn har et behov for lek, og barnehagen skal gi vilkår for varierte lekopplevelser (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Barn med stort læringspotensial utvikler seg i et hurtig tempo gjennom lekstadier, og er tidlig i gang med interaktiv lek sammen med andre (Webb et al., 2005). Deres lek blir tidlig avansert, og det er ikke uvanlig at de ønsker å organisere andre barn i den komplekse leken de selv har laget med mange regler og forventninger. Reglene er ofte vanskelig for andre å forstå, hvilket kan skape frustrasjon for alle barn involvert. Dette i tillegg til at de ofte ikke liker å innrette seg etter andres lekpremisser, gjør at de ofte kan foretrekke å leke alene. Liljedahl (2018) påpeker at barn med stort læringspotensial liker å leke intellektuelt, med hjernen, og oppfatter ofte det en tradisjonelt sett ville ansett for å være undervisningsaktiviteter som lek. De verdsetter å få lære bokstaver, ord, tall, symboler og å resonnerer seg frem til nye tanker, som er en viktig del av deres tilnærming til lek. For at disse barna skal oppleve mestring i barnehagens lek- og

læringsaktiviteter, behøver de adekvate utfordringer (Skogen, 2015), som også er essensielt for å bidra til at barna kan bruke sitt potensial. Selv om barn med stort læringspotensial finner stor glede i læringsaktiviteter, har de og et behov for å leke «vanlig» (Liljedahl, 2018). Barna trenger støtte i leken gjennom tilstedeværende og deltakende voksne, som bidrar for å utvikle barns sosiale kompetanse og for å skape muligheter for utvikling og fordypning i det de interesserer seg for i samhandling og lek med andre barn (Idsøe, 2019).

2.4.2 Pedagogisk tilrettelegging

Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet (Barnehageloven, 2005). Det innebærer både barnehagens rolle som en oppvekstarena, men også som en læringsarena for alle barn i barnehagealder. Det skal tas hensyn til og gi rom for alle barns ulike forutsetninger i arbeidet med å tilrettelegge for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagens verdigrunnlag baserer seg på sentrale perspektiver som må ligge til grunn for å realisere pedagogikken i barnehagen (Hennum & Østrem, 2016). Barnehagens formål er å fremme læring og danning som et grunnlag for allsidig utvikling. Følgelig blir det barnehagens ansvar å legge til rette for et omsorgs- og læringsmiljø som er til barnets beste, hvor deres stemmer blir hørt og tatt hensyn til (Bratterud et al., 2012). Det går ut på å se hele barnet, gjennom et samspill hvor den voksne i barnehagen møter barnet med tillit og respekt (Drugli, 2011).

Å vise tillit og respekt innebærer videre å anerkjenne barnet ved å se og akseptere det for den det er, noe som krever sensitive voksne, som er åpne i møte med barn og villige og i stand til å inngå trygge relasjoner med barn. I relasjonen bør det være rom for nærhet basert på omsorg og trygghet, samtidig som den voksne må skape muligheter for barns autonomi og medvirkning (Drugli, 2011). Ved å se hele barnet, forholder man seg til barnets styrker og problemer og alt imellom. Med et syn på barnet som subjekt, defineres ikke barnet ut fra sine forutsetninger eller ut ifra en gruppe, det aksepteres som et selvstendig individ med en særegenhet og egen opplevelsesverden (Bae, 2007). For å ha en helhetlig pedagogisk tilnærming til barnet, er det avgjørende å ha en vilje til å forstå barnets behov, forutsetninger og vansker i den konteksten det tilhører, og ikke definere barnet ut ifra disse (Drugli, 2011). Samtidig blir barnets sterke sider og ressurser ivaretatt i den pedagogiske tilretteleggingen. Ut ifra dette blir det tydelig at den voksnes væremåte er av stor betydning for å oppdage og ivareta barn med stort læringspotensial i den pedagogiske tilretteleggingen.

2.4.3 Inkluderende pedagogikk

Arbeid med å ivareta alle barns behov, slik det er beskrevet ovenfor, er i tråd med prinsippet om inkludering i barnehagen. Inkludering skal være en del av å tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, samt å gi støtte der det trengs (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det handler i tillegg om å legge til rette for sosial deltakelse. Inkluderende pedagogikk omfatter alle barn, med utgangspunkt i at alle utvikler seg i ulikt tempo og er forskjellige, med ulik bakgrunn, interesser, erfaringer og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Noen barn trenger ekstra hjelp og støtte på grunn av utfordringer, mens andre har spesielle evner eller stort læringspotensial innenfor ulike områder. Inkludering i barnehagen innebærer med andre ord at tilbudet må tilpasses slik at det ivaretar barnas ulike forutsetninger, enten det er utfordringer, stort læringspotensial eller annet. Å møte og ivareta alle barns behov er også en stor utfordring innen inkluderende pedagogikk, hvor det ikke finnes et entydig svar (Bates & Munday, 2005). Følgelig er det av stor betydning å huske at dersom barnehagen arbeider for å skape utfordringer for barn med stort læringspotensial, er det stor sannsynlighet for at barnehagen skaper utfordringer for alle.

Farrell (2004) presiserer at et pedagogisk miljø kun kan anses for å være inkluderende, dersom de fire betingelsene, tilstedeværelse, opplevd aksept, deltakelse og læringsutbytte, gjelder for alle barn uavhengig av deres forutsetninger. På denne måten refererer begrepet inkludering til hvordan barnehager kan minske barrierer for deltakelse og læring for barn som er i risiko for å bli marginalisert og ekskludert. Basert på dette retter inkluderende pedagogikk fokus mot å utvikle læringsmiljø som imøtekommer alle barns behov, og ikke kun på tiltak som kan hjelpe det enkelte barnet med spesielle behov til å fungere i gruppa (Pedersen, 2008). Det krever et romslig og fleksibelt læringsmiljø som stiller store krav til den enkelte pedagog om å gi et tilpasset tilbud til den enkelte. Dette omtaler Kiuppis (2011) som paradokset ved inkludering: at inkluderende opplæring er utviklet med tanke på alle, men angis ofte for å ivareta noen utvalgte barn eller barnegrupper. Han hevder at inkluderende opplæring ofte blir forenklet til å være en generell holdning og tilnærming til opplæring for barn med særskilte behov, når grunntanken bak prinsippet omfatter alle menneskers generelle behov for læring. Inkluderende pedagogikk krever dermed et endring av perspektiv, fra individet til systemet og hvordan systemet kan imøtekomme barnets behov (Pedersen, 2008).

2.4.4 Differensiering

Pedagogisk differensiering er et virkemiddel i arbeid med inkludering, som i hovedsak brukes for elever i skolen, men i mange tilfeller som en metode for å tilrettelegge for barn med stort

læringspotensial. Jeg velger derfor å her også å anvende begrepet i en barnehagekontekst. Differensiering er en pedagogisk handling som kan være til hjelp i inkluderingsarbeid (NOU 2009: 18, 2009), og er avgjørende for å kunne tilpasse tilbudet til den enkelte (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det kan bety at barn får litt ulike oppgaver, får fullføre arbeid og oppgaver i ulikt tempo, eller at barn får velge ulike tilnærminger til læring ut fra egne interesser eller kunnskaper. Barnehagens tilpasninger av det pedagogiske tilbudet basert på barnas forutsetninger og behov for læring, er en del av differensiering av tilbudet (Porter, 2005). For barn med stort læringspotensial handler dette om tilpasninger i form av større utfordringer, høyere tempo i opplæringen, færre repetisjoner og lignende på lik linje med at nedsatt tempo, flere repetisjoner og ekstra hjelp til de med vansker på enkelte områder (Mönks & Ypenburg, 2008). Barnehagen har allerede mange muligheter for å gi andre utfordringer og oppgaver til barn med stort læringspotensial, da rammeplanens bestemmelser om et opplæringstilbud tilpasset hvert barn. Barnehagelærerens rolle er å identifisere barn med stort læringspotensial styrker og behov for utvikling, og å designe et pedagogisk tilbud som ivaretar behovene og som krever aktiv deltakelse fra barna (Brevik & Gunnulfsen, 2016).

2.4.5 Pedagogisk ABC

Som en teoretisk tilnærming til barn med stort læringspotensial, kan barnehagen anvende pedagogisk ABC, som står for akselerasjon, berikelse og coaching. Denne pedagogiske metoden er aktuelt å bruke i pedagogisk arbeid med alle barn, da den skaper utfordringer og utviklingsmuligheter tilpasset den enkelte, men den egner seg særlig godt i arbeidet med barn med stort læringspotensial (Liljedahl, 2018). Pedagogisk ABC eller tilsvarende er utbredt i pedagogiske miljøer og er i mange land den foretrukne tilnærmingen i arbeid med disse barna. Det er en metode som enkelt kan implementeres i barnehagens arbeidsmetoder, men Liljedahl (2018) understreker at det krever vilje, kunnskap og mot for å endre sine arbeidsmetoder. I pedagogisk ABC bør alle tre aspekter samvirke med hverandre.

Akselerasjon handler i hovedsak om å gå fortere frem i sin innlæring (Liljedahl, 2018). Det kan bety fremskutt skolestart, forsering av faglig progresjon, tidlig overgang til videregående skole eller universitet, samt å hoppe over et eller flere klassetrinn i grunnskolen (Mönks & Ypenburg, 2008). I barnehagen kan det heller handle om at barnet får tilgang til materiell, aktiviteter og intellektuell stimuli som i utgangspunktet er tiltenkt eldre barn. Liljedahl (2018) trekker også frem å være sammen med eldre barn som en form for akselerasjon. Hun mener det er viktig for barn med stort læringspotensial å omgås eldre barn, da deres intellektuelle utvikling er mer på linje enn med jevnaldrende barn. For noen barn kan det handle om å være delvis eller

fullstendig sammen med eldre barn. Enhver barnehage har mulighet til å tilpasse dette selv, med hensyn til barnets personlighet, modenhet og omgivelser.

Berikelse av pedagogiske tilbud vektlegger ifølge Liljedahl (2018) barns opplevelse av mening. Barn med stort læringspotensial er meningssøkende og meningsskapende, og drives av og ønsker å gjøre ting som det opplever som betydningsfullt. Berikelse består i stor grad av faglige berikelser, hvor barn får mulighet til å fordype seg i enkelte aktiviteter, emner eller lignende (Idsøe & Skogen, 2019). Det består i tillegg berikelse av opplæringskvalitet, som innebærer læringsmetoder og av læringsmiljø. Barnehagen kan for eksempel legge til rette for personlige prosjekt hvor barnet får skrive sin egen bok, hjelpe yngre å lære å skrive og lese eller lignende (Liljedahl, 2018). Ved å gi barnets prosjekt en mottaker, publikum, leser eller samtalepartner, kan barnet få føle at dets evner og læringspotensial er verdifullt og til nytte for både andre og seg selv.

Coaching forklarer Liljedahl (2018) med at barn med stort læringspotensial bør få en mentor i barnehagen, som ser og forstår barnet litt ekstra. Det kan for eksempel foregå gjennom ordningen med en primærkontakt, som mange barnehager allerede bruker. Barnets mentor har som oppgave å støtte og styrke læring og utvikling (Idsøe & Skogen, 2019), og ta barnet på alvor, forstå og akseptere dets innspill og forespørsler, samt å hjelpe barnet der det behøver ekstra støtte (Liljedahl, 2018). Personlig egnethet bør vektlegges, da den voksne bør være en som barnet stoler på og som barnet opplever at det kan betro seg til. Videre handler coaching eller mentoring om å ha et tett samarbeid og løpende dialog med barnets hjem (Liljedahl, 2018). Den voksne kan observere barnets utvikling og rapportere og diskutere med hjemmet om hva som er viktig for barnet i situasjonen her og nå.

Liljedahl (2018) argumenterer for hvorfor pedagogisk ABC er nyttig og verdifull i arbeid med barn med stort læringspotensial. For det første er denne pedagogiske metoden den internasjonalt foretrukne strategien. For det andre er det eneste som kreves for å gjennomføre pedagogisk ABC, kunnskap og vilje (Liljedahl, 2018). Det er en helt gratis metode, som er mulig å tilpasse alle styringsdokumenter, budsjetter og organisasjoner. Til sist trekker Liljedahl (2018) frem argumentet for at pedagogisk ABC fungerer i arbeidet med alle barn, fordi det handler om å tilpasse tempo og berike aktiviteter med veiledning fra engasjerte voksne. Alle barn har behov for å søke og skape mening, hvilket pedagogisk ABC støtter. Likevel kan denne tilnærmingen anses for å være særlig nødvendig for barn med stort læringspotensial, basert på deres personlige og individuelle karakteristika og behov.

3.0 Metode

3.1 Metodologi og metode

Metodologi refererer til valgene som tas når det gjelder hva vi ønsker å undersøke, metode for å samle data, ulike former for dataanalyse o.l. i planleggingen og gjennomføringen av et forskningsprosjekt (Silverman, 2017). I dette kapittelet vil forskningsprosjektet beskrives ut ifra metodologi, hvorav det redegjøres for hvilken tilnærming og fremgangsmåte som er anvendt for innsamling av data og analyse, samt etiske vurderinger.

3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode

Formålet med dette forskningsprosjektet er å få innsikt i og beskrive hvilke erfaringer barnehagelærere har i møte med barn med stort læringspotensial, og hvordan de kan ivareta disse barnas behov. Således søker denne oppgaven å bidra til å forbedre praksis når det gjelder refleksjon og tenkning rundt den pedagogiske tilretteleggingen for disse barna. For å besvare oppgavens problemstilling er det valgt en kvalitativ tilnærming. Kvalitativ forskning tar sikte på å fange opp meninger og opplevelser, og handler om å kategorisere på måter som ikke lar seg tallfeste (Nygaard, 2015). Denne studien har som mål å få frem barnehagelæreres egne subjektive oppfatninger og opplevelser i deres arbeid, gjennom å forstå informantenes virkelighet ut fra deres perspektiv. Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem menneskets subjektive opplevelse og livsverden som sentrale punkter i søken etter et fenomen eller temas essensielle og vedvarende betydning. I en slik undersøkelse kan man ifølge Husserl (2008) ikke forutsi noe om det som vil forekomme. I stedet gjelder det å reflektere og beskrive tematikkens innhold og mening ut fra det som kommer frem i undersøkelsen. All refleksjon og beskrivelse krever at forskeren fortolker. Basert på dette er det valgt å anvende en hermeneutisk fremgangsmåte i analysen og fortolkningen av datamaterialet.

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk betyr fortolkningslære og det hermeneutiske prinsippet handler om å forsøke å forstå det som kan bli forstått (Gadamer, 1977). Videre innebærer det å lese allmenne trekk og sammenhenger inn i de konkrete observasjoner vi gjør (Repstad, 2007). Tidlig hermeneutisk refleksjon går ut fra at forståelsen av helheten påvirker forståelsen av delene i denne helheten og at dette videre preger hverandre i en sirkulær sammenheng. Med Gadamers videreføring av den hermeneutiske tradisjonen, utvides den hermeneutiske sirkelen til også å omfatte leseren (Krogh, 2014). På denne måten beskriver den utvidede hermeneutiske sirkelen hvilken betydning leserens førforståelse har på forståelsen av helheten. Ny førforståelse er en konsekvens av erfaring (Gadamer, 1977). Vår forståelse av et fenomen er slik sett aldri uten

forutsetninger, og det er sentralt at forskeren er bevisst sine egne førforståelser. I arbeidet med denne studien består den hermeneutiske fortolkningsprosessen av en sirkulær veksling mellom informasjonsinnhenting, tolkning og generalisering.

3.2 Forskningsintervju som datainnsamlingsmetode

For å besvare oppgavens problemstilling er det ønskelig å få kjennskap til informantenes erfaringer og refleksjoner rundt tematikken. På bakgrunn av dette er det valgt å anvende kvalitative individuelle forskningsintervju som datainnsamlingsmetode. Et forskningsintervju handler om å gjennom samtale, få tilgang til andres erfaringer og refleksjoner (Skilbrei, 2019). Det gir mulighet for å gå i dybden på det valgte temaet og for hva det temaet betyr for den enkelte informant. Samtidig er det en anledning for å studere et miljø i dets helhet, gjennom et nært forhold mellom forskeren og det miljøet eller de personene som utforskes (Repstad, 2007). Målet med et kvalitativt forskningsintervju er å skape en overføringsverdi på en slik måte at de intervjuene som gjennomføres kan peke på prosesser, sammenhenger og kategorier som kan gjelde for flere (Skilbrei, 2019). Her handler det om at de gjennomførte intervjuene vil kunne gi et mer generelt innblikk i hvilke utfordringer og muligheter som finnes i arbeid med å dekke behovene til barn med stort læringspotensial i barnehagen. I tillegg kan det være en pedagogisk overføringsverdi av studien, for andre barnehagelærere i arbeid med disse barna.

3.2.1 Utvalg

Informantene ble valgt på bakgrunn av deres stilling som barnehagelærer. Et annet krav til deltakelse er deres erfaring med pedagogisk arbeid med barn med stort læringspotensial. Problemstillingen er dermed det som avgjør hvem som kunne være aktuelle å intervju (Repstad, 2007). Som barnehagelærer møter man mange barn, og i løpet av få år som yrkesaktiv vil en ha møtt barn med ulikt læringspotensial. For å få en stor rekkevidde blant pedagoger ble det brukt ulike fremgangsmåter i forsøket på å rekruttere informanter. I første omgang ble barnehagelærere kontaktet gjennom sosiale medier. Jeg tok kontakt med en gruppe på Facebook med 45 medlemmer av mine tidligere medstudenter fra barnehagelærerstudiet, hvorav en person ønsket å stille opp som informant. Det ble i tillegg kontaktet en debattgruppe på Facebook for mennesker i arbeid med barn, «Idébroen debatt», med ca. 8700 medlemmer, hvorav ingen tok kontakt. Dette kan for eksempel henge sammen med geografiske begrensninger, utydelig beskrivelse av prosjektet, eller manglende relevant erfaring.

I andre omgang sendte jeg e-post til 60 barnehagestyrere fordelt på fire kommuner, samt til leder for spesialpedagogisk enhet i to kommuner. Repstad (2007) viser til at man enkelte ganger

er avhengig av hjelp fra for eksempel ledere til å plukke ut informanter, da lederstillingen skaper en viss oversikt og rekkevidde forskeren selv ikke nødvendigvis har. Derfor ble det i e-posten etterspurt pedagoger med relevante erfaringer, og dermed en forespørsel om hjelp til å videreformidle informasjon om forskningsprosjektet og kontaktinformasjon. Det viste seg at svært mange av de 60 barnehagene opplevde at de ikke hadde relevant erfaring. Av de 60 barnehagene jeg tok kontakt med, var det to som responderte med interesse for deltakelse.

Fordi det viste seg at det har vært utfordrende å finne barnehagelærere med relevant erfaring, har tilgjengelighet vært avgjørende faktor for det totale utvalget på tre informanter. Disse tre informantene har vist stor interesse for deltakelse for å formidle deres erfaringer innen et tema de anser som viktig. Av informantene var det to kvinner og en mann, som har ulik mengde arbeidserfaring og som arbeider i barnehager av ulik størrelse og organisering. *Informant 1* arbeider som pedagogisk leder i en avdelingsbarnehage på avdeling for ett- og toåringer. Informant 1 har imidlertid kortest erfaring, som bidrar til at eksemplene baserer seg på færre barn enn det de andre informantenes eksempler gjør. *Informant 2* arbeider i en liten enavdelingsbarnehage som barnehagelærer. Denne informanten forteller om å ha fått tid og mulighet til å bruke ekstra tid på å planlegge og tilpasse rundt barn med stort læringspotensial. *Informant 3* arbeider i en stor basebarnehage som pedagogisk leder. Basebarnehager skiller seg i måten både rom og grupper er oppbygd og fordelt, og samarbeid på tvers av baser foregår på andre måter enn i en tradisjonell avdelingsbarnehage.

3.2.2 Intervjuguide

Forskningsintervjuene gjennomført i prosjektet har vært semistrukturerte. Et semistrukturert intervju er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men utføres ved hjelp av en intervjuguide som sirkler inn i bestemte temaer (Kvale & Brinkmann, 2015). En intervjuguide til et semistrukturert intervju inneholder i hovedsak en oversikt over emner som skal dekkes og forslag til spørsmål. I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en felles intervjuguide (vedlegg 1). Intervjuguiden består av fem hovedspørsmål som handler om generelle erfaringer med barn med stort læringspotensial, pedagogisk tilrettelegging og inkludering, samt utfordringer i arbeid med disse barna. Intervjuguiden inneholdt i tillegg forslag til oppfølgingsspørsmål. Hensikten med en intervjuguide utformet på denne måten er å ha funksjon som en fleksibel huskeliste, for å sikre at de viktigste temaene dekkes i intervjuene (Repstad, 2007). Intervjuspørsmål kan vurderes ut ifra to dimensjoner: tematisk og dynamisk (Kvale & Brinkmann, 2015). For å sikre produksjon av kunnskap er det anvendt tematiske spørsmål, mens det for å skape en god intervjusituasjon er anvendt dynamiske spørsmål.

Hovedspørsmålene i intervjuguiden er tematiske, mens de dynamiske spørsmålene var oppfølgingsspørsmålene som dukket opp i intervjusituasjonen.

3.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i løpet av en tidagers periode, et på et grupperom på Universitetet i Agder og de siste to på informantenes arbeidsplass. I forkant av intervjuene fikk informantene informasjonsskriv med samtykkeerklæring (vedlegg 2). Til de avtalte intervjuene hadde jeg med et ekstra eksemplar av informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen. Denne ble utfylt og underskrevet før intervjuene startet. Det ble informert om vanlige prosedyrer før intervjuingen startet: intervjuets formål og prosjektets hensikt, anonymitet, konfidensialitet, samtykke og frivillig deltakelse, samt taushetsplikt. Intervjuene ble tatt opp på bånd som informantene hadde blitt informert om på forhånd. Båndopptaket bidro til å kunne fullt fokusere på informantene og deres beskrivelser. Intervjuene hadde gjennomsnittlig varighet på femti minutter. På slutten av hvert intervju gav jeg informantene mulighet til å fortelle om aspekter ved tematikken som jeg ikke hadde kommet inn på i mine spørsmål. Intervjuene ble avsluttet med spørsmålet om tips til neste intervju. Umiddelbart etter hvert intervju ble tanker rundt informantenes beskrivelser notert og videre fordypet når intervjuene kort tid etterpå ble transkribert.

Informantene virket etter mine vurderinger komfortable i intervjusituasjonen, og det var en gjensidig respekt for hverandre og en genuin interesse rundt tematikken i intervjuet. Alle informantene gav interessante eksempler på de barna de har møtt med stort læringspotensial, samt eksempler på deres arbeid i møte med disse barna. Under intervjuene var intervjuguiden ledende samtidig som det var åpent for andre temaer som kunne dukke opp underveis. Da alle informantene møtte godt forberedt til intervjuene, var det deres utsagn som i hovedsak styrte samtalen ut ifra intervjuguidens hovedspørsmål. Intervjuguidens hovedspørsmål omhandlet temaene generelle erfaringer i arbeid med barn med stort læringspotensial, pedagogisk tilrettelegging, inkludering og differensiert opplæring, samt utfordringer som kan finnes i arbeidet med disse barna. Spontant oppstod det også andre temaer som informantene snakket om; sosial kompetanse, selvregulering og empati, bruke barnets evner som ressurs og gi dem utfordringer, å se hele barnet og foreldresamarbeid.

3.2.4 Transkribering og analyse

Transkribering av lydfiler gir forskeren flere fordeler (Silverman, 2017). For det første gir transkribering av lydfiler en unik mulighet til å undersøke data som fremkommer på en hensiktsmessig måte. For det andre kan lydfiler spilles av flere ganger, som gir mulighet for å

nyansere og forbedre transkripsjonene, som igjen gir en mer korrekt gjengivelse. En tredje fordel med detaljerte transkripsjoner er at en kan undersøke detaljer eller sekvenser av intervjuet i dets helhet. Å transkribere intervjuer er tidkrevende, men med mange fordeler ble transkribering valgt som en signifikant del av datasorteringen. En tungtveiende grunn for dette er et lite utvalg, som gjorde transkriberingen praktisk gjennomførbar. Hvert intervju ble i kort tid etter gjennomføring transkribert og gjengitt så nøyaktig som mulig. I etterkant av transkripsjonene ble sentrale stikkord notert og på denne måten oppsummert, som videre ble brukt til å sammenfatte hovedpunktene i alle intervjuene. Denne sammenfatningen dannet grunnlag for videre systematisering og analyse av datamaterialet.

I forkant av analysen ble det valgt en tematisk analysestrategi for presentering av datamaterialet. Materialet presenteres da tema for tema, fremfor person for person, som gjør at dataen kan knyttes mer direkte til problemstillingen (Repstad, 2007). For å gjennomføre den tematiske analysen av datamaterialet ble det anvendt NVivo. I programmet ble de transkriberte intervjuene kodet og kategorisert ut fra tematiseringen av problemstillingen, intervjuguidens hovedtemaer og de temaene som spontant oppstod i intervjuene. I NVivo ble likheter og forskjeller innenfor de ulike temaene markert, samt sitater ansett som særlig interessante. Fortolkningen og analysen av datamaterialet er en hermeneutisk prosess, som innebærer å lese generelle trekk og sammenhenger fra intervjuene (Repstad, 2007). Datamaterialet har her blitt tolket i lys av teori, og summen av tolkningene har blitt forstått som en helhet.

3.2.5 Validitet og reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2015) argumenterer for å ha en kontinuerlig valideringsprosess i et forskningsprosjekt, og setter opp validering i syv stadier. De retter med dette fokuset fra produktvalidering til en kontinuerlig kvalitetskontroll gjennom alle stadier i undersøkelsen. Valideringens syv faser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278):

- Validering under tematisering: handler om forskerens teoretiske foruttagelser og logisk sammenheng mellom teori og forskningsspørsmål.
- Validering under planlegging: går ut på om gyldigheten av den kunnskapen som produseres er avhengig av kvaliteten på undersøkelsen og metodene som anvendes for å belyse problemstillingen.
- Validering under intervjuing: baserer seg på selve intervjuets kvalitet og intervjupersonens troverdighet.
- Validering under transkribering: knyttes til spørsmål om hvordan man kan foreta en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form.

- Validering under analyse: dreier seg om spørsmålene som stilles til intervjueteksten er gyldige og hvorvidt fortolkningene forskeren gjør er logiske.
- Validering under validering: innebærer reflekterte vurderinger om hvilke valideringsformer som er relevante, gjennomføre og redegjøre for dem.
- Validering under rapportering: omhandler å presentere en valid beskrivelse av hovedfunnene i studien.

I dette forskningsprosjektet har det vært sentralt å ivareta kravene for å oppnå en høy grad av validitet. Tematiseringen ble grundig gjennomgått og planlagt gjennom en masterskisse, hvor relevant litteratur ble gjennomgått. Sammen med veileder ble det i etterkant funnet ytterligere relevant litteratur, og problematisering av begrepsbruk ble diskutert. Idsøe ble, som en av de sentrale forskerne som anvendes i denne studien, kontaktet for å avklare hvilket begrep det var mest korrekt å bruke om barna prosjektet handler om. I planleggingen av metodevalg ble det vurdert både kvalitativ og kvantitativ tilnærming. For å få frem enkeltpersoners erfaringer og en nærhet til feltet, ble det valgt å gjennomføre forskningsintervju. En prioritet har vært å oppnå en uformell tone med informantene for at de kunne fortelle fritt om sine opplevelser og erfaringer. For å oppnå dette ble det arbeidet grundig med intervjuguiden. Validering under intervjuing hang tett sammen med planleggingen, som innebar forberedelse før intervjuene, og egen væremåte under intervjuene. Målet var å være en varm og imøtekommende intervjuer. Transkriberingen av intervjuene ble gjennomført i kort tid etter gjennomføring. Her ble det vektlagt å gjengi så nøyaktig som mulig det informantene fortalte. I analysen ble det tatt utgangspunkt i tematiseringen av forskningsprosjektet. Fortolkningene tar utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming, hvor delene fortolkes i lys av egne forforståelser. Til sammen har delene dannet en helhet, som igjen er tolket ut fra prosjektets teoretiske referanseramme.

Når det gjelder selve valideringen av forskningsprosjektet er det tatt utgangspunkt i kvalitativ forsknings skille mellom ytre og indre validitet. Indre validitet handler om hvorvidt forskeren har dekning i sin empiri for å kunne trekke de konklusjonene hun gjør (Skilbrei, 2019). I denne sammenheng er det i forhold til indre validitet snakk om gyldighet til spørsmålene i intervjuguiden, samt relevansen de har for teorien trukket frem. Den indre validiteten er sikret ved å forhindre misforståelser under intervjuene og å arbeide frem velformulerte og relevante spørsmål. Indre validitet gjelder også i stor grad om hvorvidt en som forsker presenterer logiske tolkninger av informantenes utsagn. Ytre validitet gjelder forskningens overførbarhet, som innebærer hvorvidt kunnskapen som skapes i studien er gyldig i andre sammenhenger (Skilbrei,

2019). I denne oppgaven er det intervjuet tre personer med ulike erfaringer. Samlet sett kan ikke disse si noe generelt om alle barnehagelæreres arbeid med barn med stort læringspotensial. Formålet med dette forskningsprosjektet er ikke å generalisere eller å få frem et helhetlig innblikk i arbeid med barn med stort læringspotensial i barnehagen, men å gi en beskrivelse av noens. Studien kan bidra som en presentasjon av nyttig og interessant informasjon, samt å peke på pedagogiske implikasjoner når det gjelder barn med stort læringspotensial i barnehagen.

Et forskningsprosjekts reliabilitet handler om resultatenes konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabiliteten anses for å være høy dersom undersøkelsen og datainnsamlingen gir pålitelige data. Det innebærer også spørsmålet om hvorvidt resultatet kan reproduseres. Innen kvalitativ forskning er både individer og omstendigheter i stadig endring, hvilket medfører at etterprøving eller reprodusering av data er vanskelig. Om reliabilitet trekkes mer til forskningens troverdighet, kan det stilles spørsmål omkring forskningens gjennomføring. Et forskningsintervju må utføres på en tillitvekkende måte. Ved å samle data fra ulike barnehagelærere i arbeid med barn med stort læringspotensial, kan svarene sammenliknes og samtidig vise ulikheter blant informantene. Opptak og transkripsjon av intervjuene gjør det mulig å etterprøve om informantenes faktiske svar stemmer med det oppgaven presenterer.

3.2.6 Etske hensyn

For å sikre at forskningsprosjekter innenfor samfunnsvitenskap og humaniora gjennomføres på en forsvarlig måte, er de forpliktet til å følge retningslinjene fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Retningslinjene innebærer normer for god vitenskapelig praksis, normer som regulerer forskersamfunnet, forskningens forpliktelse overfor dem som deltar i forskningen, og forskningens relasjon til resten av samfunnet (NESH, 2016). Formålet med de forskningsetiske retningslinjene er å bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer og fremme god vitenskapelig praksis.

Forskningsetiske utfordringer kan oppstå gjennom hele forskningsprosessen. Fra idé og utforming av problemstilling, design og metode, datainnsamling og -analyse og til rapporteringen. Når en idé til et forskningsprosjekt oppstår må forskeren vurdere hvorvidt denne ideen er verd å forske på, om den vil gi et resultat som er av betydning og hvordan denne forskningen kan påvirke involverte enkeltpersoner, samfunnet osv. Forskeren har ansvar for å arbeide ut ifra grunnleggende respekt for menneskeverdet (NESH, 2016), som også gjelder under formuleringen av problemstillingen. Tematikken i dette forskningsprosjektet er lite

undersøkt i Norge, og derfor anses forskningsprosjektet for å kunne være av betydning gjennom å presentere erfaringsbasert kunnskap om barn med stort læringspotensialers behov i barnehagen. Problemstillingen er formulert nøytralt, som sikter på positive fremstillinger av alle barn informantene omtaler. I første utkast av problemstillingen, samt informasjonsskriv til informanter, ble det anvendt begrepet «evnerike barn» som i senere tid ble endret til «barn med stort læringspotensial». I etterkant har jeg vurdert hvorvidt det kan ha vært forstyrrende i forhold til hvordan informantene oppfattet begrepet og i forhold til hvordan teori og funn presenteres her. I og med at informantene ble bedt om å beskrive hva de legger i begrepet «barn med stort læringspotensial», har jeg tatt utgangspunkt i informantenes svar i denne rapporteringen og vurdert at det samsvarer med definisjonen som anvendes.

Knyttet til metode og design, omhandler etiske utfordringer å vurdere hvilken metode som gir best mulig svar på problemstillingen. Grunnet oppbevaring av personopplysninger gjennom lydopptak av intervjuene, måtte forskningsprosjektet meldes til Norsk senter for forskningsdata (NSD) i forkant av innsamlingen. Prosjektet ble godkjent av NSD i god tid før oppstart av datainnsamling (vedlegg 3). I utformingen av intervjuguiden var det et etisk hensyn å utforme spørsmål som var enkle å forstå og som var mulige å besvare, i tillegg skulle de dekke problemstillingens hovedtemaer. Intervjuguiden inneholdt overordnede temaer basert på problemstillingens førsteutkast. Problemstillingen har senere blitt revidert for å avgrense oppgaven. Begrepet pedagogisk tilrettelegging og inkludering har blitt sløyfet fra problemstillingen, men beholdt som kategorier for analysen. Et spørsmål som da dukker opp er om dataen som fremkom likevel vil være dekkende til den nye og begrensede problemstillingen, noe som er vurdert til at resultatene fortsatt svarer relevant. Dette anses for å være en del av den hermeneutiske prosessen i arbeidet mot produktets helhet, hvor viktigheten av sammenheng og relevans av teorien har valgt å presentere og de funnene jeg har gjort, stadig må vurderes. Denne begrensningen har gjort at jeg må redusere innholdet ut ifra nye forståelser, slik at helheten blir så presis som mulig. Den hermeneutiske tilnærmingen blir dermed en del av kvalitetssikringen i oppgaven.

Da metoden var valgt og skissert, skulle datainnsamlingen starte. I kvalitative forskningsintervju avhenger den kunnskapen som fremkommer av den sosiale relasjonen mellom forskeren og informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Følgelig var en av de mest sentrale oppgavene å skape rom for at informantene kunne snakke fritt og trygt. Deltakerne ble på forhånd informert om hensikten med forskningsprosjektet og dets formål, gjennom et

informasjonsskriv. De ble informert om hva deres deltakelse vil innebære, om at deres bidrag vil bli behandlet anonymt og konfidensielt, samt informasjon om deres mulighet for å trekke seg gjennom hele prosessen. Da intervjuene handlet om barnehagelærernes arbeid med barn, var det sentralt å minne om taushetsplikten, og selv sørge for å overholde denne og stille spørsmål som ikke fordrer til å bryte plikten. Dette er en del av det å ta hensyn til en tredjepart i forskningsprosjektet (NESH, 2016). Under datainnsamlingen ble det tatt sikte på å etablere et tillitsfullt forhold til informantene for å skape en mest mulig positiv opplevelse for dem. Et annet vesentlig punkt var her å gjennomføre intervjuene på en slik måte at alle informantene fikk en tilnærmet lik mulighet til å uttrykke seg.

Dataanalysen tar utgangspunkt i datainnsamlingen. Rådataen som forekom gjennom lydopptak av intervjuene, ble redusert gjennom transkribering, etterfulgt av koding og kategorisering. I denne delen av prosessen har forskeren et ansvar for å hindre at resultatene fremstilles og brukes på en skjev måte (NESH, 2016). Derfor skal en som forsker ikke holde tilbake forskningsresultater. Dette er også en sentral del av å gjøre forskningen transparent gjennom rapportering. Transparent forskning sikres videre gjennom å redegjøre for forskningsprosessen, hvilke valg som er tatt og hvorfor. Det er tatt sikte på å gjøre denne studien transparent gjennom en nøysom beskrivelse av metodevalg og et eget kapittel som tar for seg alle funn relevante for å besvare oppgavens problemstilling. Vitenskapens sannhetsforpliktelse stiller i tillegg krav om originalitet, ydmykhet og kollegialitet når man rapporterer og presenterer forskning (NESH, 2016). Således er det tatt sikte på å henvise korrekt til andres forskning, og bruke den eksisterende forskningslitteraturen på en nøytral og kritisk måte.

4.0 Presentasjon av funn

I denne studien er formålet å undersøke barnehagelæreres erfaringer med å ivareta barn med stort læringspotensial sine behov i barnehagen. Å ivareta behov krever blant annet pedagogisk tilrettelegging og en inkluderende praksis, hvor det kan dukke opp ulike utfordringer. I dette kapitlet vil jeg presentere relevante funn for oppgavens problemstilling: *Hvordan kan barnehagelærere arbeide for å ivareta barn med stort læringspotensial sine behov i barnehagen?*

4.1 Kjennetegn ved barn med stort læringspotensial

I intervjuene dukket det opp verdifull informasjon om barn informantene har møtt i sitt arbeid, og alle viser til eksempler hvor de selv opplevde barnas tenkning, kunnskap og egenskaper som noe særegent. *Informant 1* forteller om barn (1-2 år) som har vist særlige språklige, empatiske og kognitive evner, som avviker fra resten av barnegruppa. Det er barn som gjør godt rede for seg, er en drivkraft for det sosiale samholdet i barnegruppa og som oppdager detaljer andre ikke ser. Et eksempel informant viser til handler om et barn som lærer begreper og sammenhenger, hvis hverken foreldre eller barnehage har introdusert eller observert at barnet har lært. *Informant 2* forteller om barn (3-6 år) som kan lese, regne og telle mer og lengre enn sine jevnaldrende. Det er barn som blir inspirert av sine foreldres akademiske interesser, til å selv bli interessert innenfor ulike områder. Det er barn som liker å vinne og nekter å delta dersom spill baserer seg på lik sannsynlighet for alle utfall, og som i 'Fisken i det røde hav' vinner gjennom å i forkant ha tegnet en fargesirkel med tusj på magen sin. *Informant 3* forteller om barn (3-6 år) med høy intelligens som er spesielt mottakelige for læring og som har store interesser for bestemte ting, som tall eller bokstaver. Det er snakk om barn som har kontroll på hvor mange nuller det finnes i en million, en billion, en trillion eller kvintillion.

Som vi ser forteller informantene om barn som viser ferdigheter, kunnskap og læringspotensial som de oppfatter å skille seg fra den øvrige barnegruppa. Potensialet for læring og atferden som følger er det som har rettet informantenes oppmerksomhet mot at deres kognitive utvikling skiller seg ut. Ingen av informantene har fått kunnskap om barn med stort læringspotensial gjennom studier, kurs, eller lignende. Deres kunnskap baserer seg i hovedsak på deres egne utforskning på internett, og som *Informant 1* og *Informant 2* forteller at senere har vært svært verdifull for å identifisere og tilrettelegge for andre barn med stort læringspotensial. Ingen av informantene har jobbet med barn som har blitt testet eller utredet for evner eller læringspotensial. Kun *Informant 3* forteller om å ha vært i kontakt med PP-tjenesten for å drøfte hvordan å møte et barn i dette sjiktet. PP-tjenesten fokuserte ifølge informanten på å legge til

rette for sosial deltakelse og utvikling, noe som gjennomgående preger informantens opplevelser knyttet til disse barna.

Informantene har møtt barn som har vist flere sentrale kognitive, sosiale og emosjonelle kjennetegn på stort læringspotensial. Kjennetegnene som særlig nevnes er evnen til å tilegne seg kunnskap, og det å ha spesifikke kunnskaper, ferdigheter og interessefelt. Samtidig trekker *Informant 2* og *Informant 3* frem sosiale kjennetegn, som at det er et avvik mellom intellektuell og sosial utvikling og barna foretrekker å være sammen med eldre barn eller voksne. Tidlig språkutvikling, avansert språk og gode verbale ferdigheter er kognitive kjennetegn alle informantene nevner. Særlig de barna *Informant 1* har møtt, har generelt sett ligget langt fremme i sin språkutvikling. Informanten viser til et barn som lærer avanserte begreper:

Vi snakker ikke om runding, vi snakker om sirkel, vi snakker ikke om firkant, vi snakker om kvadrat eller kube. Han er liksom... og hvem har han lært det av? Og hvorfor ligger han der han ligger? (...) Og det spør de [foreldrene] også om.

I tillegg til avansert språklig utvikling, forteller både *Informant 2* og *Informant 3* om barn med stort læringspotensial som tidlig har lært å lese. *Informant 2* forteller om barn som kan alle bokstaver og lese ord lenge før de begynner på skolen. *Informant 3* sier følgende:

Jeg har møtt barn da som er veldig opptatt av bokstaver og tall, og som nesten kan lese når de er to-tre år.

Mens *Informant 1* legger mest vekt på språklig og empatisk utvikling, viser *Informant 2* og *Informant 3* mer til barnas generelle intellektuelle utvikling og spesifikke faglige interesser og ferdigheter. De forteller at de interessene som stort sett går igjen er interesse for bokstaver og for tall. Dette kan ifølge *Informant 3* imidlertid ikke nødvendigvis handle om bokstavens betydning, men om formen for eksempel. Denne observasjonen har også *Informant 1* gjort som forteller om deres arbeid med rammeplanens kunnskapsområde 'Antall, rom og form', hvor barnet på formjakt oppdager eksempelvis trekanten på steder andre ikke ser. Ifølge informantene er disse barna svært nysgjerrige og de stiller mange spørsmål. Ut ifra deres abstrakte og avanserte tenkemåter blir ofte spørsmålene vanskelige å besvare:

Informant 1: [De] spør masse, og spør vanskelige spørsmål!

Informant 3: Hvis det er spørsmål en får som du synes er vanskelig selv, som du kanskje ikke kan svare på. Vær litt ærlig og si at 'det vet jeg ikke, men det kan vi prøve å finne ut av'.

Disse barna stiller altså kompliserte spørsmål som igangsetter en undringsprosess også hos den voksne. Informantene forteller at de som voksne må dele barnas undring, og selv vise

nysgjerrighet ovenfor barnas interesser og spørsmål, i tillegg til å være fullt tilstede og besvare og hjelpe barna så godt de kan i deres søken etter svar. *Informant 2* viser også til en konsekvens som kan komme av å være så nysgjerrig:

Men så var det førskoletiden. Da begynte barnet faktisk å kjede seg litt, for barnet var veldig nysgjerrig og hadde alltid lyst til å vite litt mer. Og det kunne ikke barnet få fra vennene sine. Så var det oss, ikke sant, vi [voksne] måtte være veldig mye med barnet.

Det *Informant 2* nevner om at barnet ikke klarte å få dekket sitt begjær for å vite, og trakk til voksne er et sosialt kjennetegn ved stort læringspotensial. Som *Informant 3* trekker frem så har eldre barn bedre forutsetninger for å forstå dem, fordi deres ferdigheter, interessefelt og kognitive utvikling ofte er mer lik eldre barn. Sammen med de eldre barna får de bedre muligheter for å anvende sine språklige evner, interesser og ferdigheter i lek. Dette forteller informantene at kommer frem blant annet gjennom barnas interesser, lekmønstre og hvem de foretrekker å være med. *Informant 3* ønsker derfor å la barn med stort læringspotensial være sammen med eldre barn der det lar seg gjøre:

For det er jo litt sånn at de er langt fremme der, så er det mange andre barn som er på deres alder, de henger ikke med på det de kan så mye om. (...) Har og prøvd å mikse kanskje de barna som er tre år da kanskje være mer med de som er fem og seks av og til

Informant 3 opplever ofte at disse barna kan streve i sosiale settinger med andre barn, og behøver veiledning av voksne. *Informant 1* har derimot heller opplevd barnas sosiale evner som svært gode, og forteller om at barna med stort læringspotensial har vært en sosial ressurs:

Og sosialt – det er jo ofte litt sånn at jeg føler at de som er langt fremme de blir ofte, eller de kan irritere seg litt over at de andre ikke forstår det som de forstår. Men han er liksom veldig flink til å inkludere de andre i det som han forstår.

Samtidig drøfter *Informant 1* selv at disse barna muligens har mange fordeler med sitt godt utviklede språk så tidlig, men at forskjellene og utfordringene kanskje heller kommer frem når barna blir eldre. Når det gjelder det sosiale, har *Informant 2* også en opplevelse av at det trengtes ekstra støtte for å utvikle sosial kompetanse og selvregulering. Informanten fremstiller det som et avvik fra deres intellektuelle utvikling:

Og jeg tenker det er så viktig å se at de er små barn. De kan bokstaver, de kan matte, de kan regne, de kan telle, de kan kanskje skrive ord, men de er barn. De trenger en voksens fang, de trenger omsorg. For det er ikke alltid at den intellektuelle utviklingen er på lik linje med den emosjonelle.

Informant 3 beskriver barn med stort læringspotensial som 'intense' både i det de er opptatte av og i at de ønsker å ha den voksne med, hvilket kan på flere måter knyttes til overintensitet. For det første forteller informantene om barn som kan mye og som ønsker å få dette frem, de

snakker om barn med en umettelig verbal styrke, engasjement og aktivitet som driver dem til å formidle sine meninger. De snakker i tillegg om at barna kan oppleve sterke følelser som frustrasjon, sinne og uro når andre ikke forstår. Det er særlig de mer vanskelige følelsene og utagering som informantene trekker frem. *Informant 2* forteller:

For barnet gråt. Barnet var lei seg. Når det tapte eller når det var sint, begynte det å kaste forskjellige ting. (...) Men det å vente på at noen andre skal si svaret.. for det var ikke barnet sin tur, det var noen andre, og som du vet er det litt vanskelig for mange i barnehagen. Men det var veldig spesielt for det barnet, ikke sant. Det å kjenne at 'jeg kan det', 'jeg vet det'... Det var mye frustrasjon og i perioder.

Når det gjelder sterke følelser, forteller *Informant 1* om en toåring som viser forståelse og trøster andre barn i situasjoner hvor de blir lei seg. Informanten omtaler dette som sterke følelser av empati, som kan observeres i mange ulike situasjoner i barnehagen:

han har en sånn unik empati for de andre. Det er jo noen som kan bli veldig lei seg for eksempel. Vi skal henge opp bilder på en sånn tavle hvor de er på en lekeplass, så får de lov å henge seg selv opp. (...) Så er det veldig populært å henge seg på ronsa, så har kanskje han vært der først, og den ene jenta ikke får lov å henge seg der. Så kan han liksom si 'ikke vær lei, deg, ikke vær lei deg! Det er plass til to på denne ronsa!'

4.2 Pedagogisk tilrettelegging for barn med stort læringspotensial

Informantene beskriver at barn med stort læringspotensial har noen individuelle og særskilte behov som må ivaretas. I dette arbeidet fremhever informantene særlig at de må tilpasse det pedagogiske opplegget gjennom å gi barna utfordringer og mestring, videreutvikle deres ferdigheter og interesser, være fleksible med tanke på sammensetting av grupper og samvær med andre barn, og å bruke barnas interesser som en ressurs for resten av barnegruppa. Det handler om å skape utviklingsmuligheter for alle som *Informant 1* oppsummerer slik:

noen av utfordringene er å klare å legge til rette for at de ulike pedagogiske oppleggene kan følge opp på de nivåene som det er behov for. (...) Så er det jo viktig at man klarer å finne den balansen for det som fungerer.

Alle informantene snakker om lek med andre barn, og trekker frem sosial deltakelse og vennskap som viktige aspekter når de tilrettelegger for barn med stort læringspotensial.. Som nevnt trekker både *Informant 2* og *Informant 3* frem at barna i mange tilfeller trenger ekstra sosial støtte og utvikling. *Informant 3* forteller ut ifra dette at barna ofte trenger veiledning i samhandling og lek med andre barn:

Det tar litt tid for de å lære den sosiale kompetansen og skjønne hvordan vi skal møte andre barn, komme inn i en lek, ikke sant. Men da må en hele tiden være til stede og være litt tett på barna, hjelpe de, veilede litt.

I tilretteleggingsarbeidet trekker informantene frem eksempler som at de tilpasser spørsmål til barna, de tilpasser oppgaver og hvilke leketemaer som brukes. De tilpasser med andre ord barnehagens tilbud og aktivitet til barnas læringstakt. *Informant 2* vektla at alle skulle oppleve utfordringer og mestring basert på deres ferdigheter, og illustrerer dette slik:

de lagde forskjellige terninger. Men det barnet som kunne så mye, det barnet med stort læringspotensial, det fikk en terning som for eksempel var.. det var ikke seks prikker, det var kanskje fire pluss to, men det var også veldig lett. Eller 10 minus fire, ikke sant.

I avdelingsbarnehager er det tradisjonelt sett inndeling av barnegrupper etter alder, mens i basebarnehager er det større fleksibilitet med henhold til sammensetting av barnegrupper hvor eksempelvis tre- til seksåringer er sammen. *Informant 3* ser i sitt arbeid at barn med stort læringspotensial har behov for å være sammen med barn som er mer lik i sin kognitive utvikling. De andre informantene forteller også at de har sett en stor verdi av å ha barna sammen med eldre. *Informant 3* sier:

det er kanskje andre barn som kanskje ikke forstår helt hva de.. hvor de er hen, og hva de snakker om. Hvis du da kan få de opp noen hakk så de er med de eldre barna, så blir de kanskje forstått og møtt med forståelse for det de snakker om da.

Når barna etter hvert blir eldst i barnehagen, blir det ikke lengre mulig å kunne være sammen med eldre barn. *Informant 2* forteller om at barn med stort læringspotensial, sammen med resten av førskolegruppa, da fikk mulighet for å kunne lage spill, bøker og samlinger for de yngre:

Men det å lage spill, å lage ting som på en måte de yngre skulle bruke. Så trente de også på tall og bokstaver og mye forskjellig. Jeg prøvde en gang at det ene barnet var med meg og så lagde vi noe for de andre, men da fikk det barnet også sånn følelse at 'ja, for jeg er den flinkeste'. Så da tenkte jeg at det var feil av meg (...) Da må vi ha med hele gjengen, sånn at de også kan få den følelsen at de lager noe til barna som er yngre.

Da førskolegruppa lagde innhold til de yngre barna, ble det lagt vekt på at alle skulle få lov å bidra med det de selv kunne og ønsket. På denne måten la *Informant 2* til rette for at alle barna skulle få oppleve mestring og utfordring. Denne tilnærmingen finnes også hos *Informant 3* som understreker at barna skal få mulighet til å videreutvikle sine interesser i barnehagen og bidra i eksempelvis samlingsstund med det de ønsker. *Informant 1* forteller om sitt ønske om å gi barn med stort læringspotensial så mye stimuli og utviklingsmuligheter som mulig, og ønsker i dette arbeidet å bruke deres evner og interesser som en ressurs for barnegruppa. Informanten sier at det ikke skal være noe i veien for å gi alle utfordringer og mestring i en samlingsstund:

... når jeg legger til rette en samlingsstund for eksempel (...) så spør jeg 'kan du finne den blå' til den gutten som kanskje ikke vet at dette er en sirkel, eller har forståelse for at det er en sirkel enda. Men til han som er langt fremme så kan jeg si at 'Kan du finne den som ligner på en rombe?'. Så vil de andre tilegne seg den kunnskapen fordi han er der.

Informanten forteller om å skape muligheter for at barnet med stort læringspotensial å bli utfordret på sitt nivå, samtidig som de andre og får passende utfordringer. *Informant 2* tilpasser også sine spørsmål ut ifra barnas forutsetninger. Denne informanten forteller om at det i mange tilfeller kan være vanskelig å gi utfordrende nok oppgaver for barn med stort læringspotensial, uten at de andre barna skal oppleve at de ikke er like flinke fordi de ikke mestrer det samme. Informanten har blant annet laget spill og bøker sammen med barna slik at alle kan bidra med det de selv ønsker å bidra med. I mange tilfeller baserer aktiviteten seg på det barn med stort læringspotensial finner engasjerende. På denne måten blir barn med stort læringspotensial sine interesser et tema for resten av barnegruppa. Denne tilnærmingen finnes også igjen hos *Informant 1* og *Informant 3*, som ønsker å legge til rette for lek med andre og for å møte barnets tanker og refleksjoner om et tema. *Informant 3* sier følgende:

legge til rette for at de kan ta med seg det de er flinke på inn i en lek med andre barn eller noe sånt. At en kan legge til rette for det da. [Har du noen eksempler på hvordan man kan gjøre det?]. Hvis det har vært barn som har vært veldig opptatt av tall, så kanskje en har lagd en butikk i barnehagen. Hvor de kan sitte med kassa og regne og legge sammen og andre barn kan komme inn og handle og kjøpe varer.

For å skape en helhetlig tilnærming til barnas tilbud i barnehagen, kommer foreldresamarbeid frem som særlig viktig hos *Informant 3*. Denne informanten beskriver foreldre som verdifulle når det gjelder informasjon om barnet, og at den pedagogiske tilretteleggingen må ta utgangspunkt i deres synspunkter. Foreldresamarbeid vektlegges ulikt i intervjuene, hvorav *Informant 3* har størst fokus og sier følgende:

hvordan en skal legge til rette og møte de barna, hvordan en skal gi de utfordringer og likevel kanskje ikke.. det er litt hva foreldrene og ønsker. (...) Jeg tenker samarbeid med foreldre og er viktig, hvordan de ønsker at en skal jobbe med sitt barn da.

4.3 Inkludering

Når det er snakk om inkludering, ligger ofte fokus på det sosiale, noe som også går igjen hos informantene 1 og 3. De vektlegger like muligheter og sosial tilhørighet i sine beskrivelser av inkludering, og sier følgende:

Informant 1: Inkludering, da tenker jeg litt med det at alle føler seg sett. At alle føler de har en plass. Litt det der med fellesskapet, at man kan føle det at de er en del av et fellesskap selv om de er små.

Informant 3: Å ha det fokuset at en skal være en god venn for andre, og ja, at de har venner som de kan være sammen med i barnehagen og også bli sett av alle voksne som er rundt de. At de får lov å slippe til, at de er en del av en barnegruppe og at de blir inkludert sammen og at de ikke blir sett på som at de er noe annerledes enn noen andre barn selv om de kan litt mer enn de andre.

For å få sosial tilhørighet, kreves det i stor grad sosial kompetanse. Dette området viser informantene 2 og 3 at barn med stort læringspotensial i mange tilfeller har behov for ekstra støtte for å utvikle. Når det gjelder inkluderingsarbeid av barn med stort læringspotensial, fokuserte *Informant 2* i stor grad på sosial utvikling og mangfold. Informanten forteller om et barn som kommenterte 'oh, it's easy!' eller 'Kan du ikke det?', når det opplevde et spørsmål eller en oppgave andre skulle besvare som enkel. Informanten rettet derfor fokus mot ulikhet:

Nå kan de at vi er forskjellige, [at] vi liker forskjellige ting. Og det at noen ikke kan skrive navnet sitt, det er helt greit.

Informant 2 peker også på at barn skal tas på alvor og at pedagogen skal legge til rette for at alle kan oppleve mestringfølelse. Ut fra følgende sitat kan vi se at det i noen tilfeller må arbeides med et enkeltbarns behov for å skape et fellesskap som gir alle mulighet for opplevd aksept og deltakelse:

det var ikke noe sånn galt, barnet hadde empati og sånn, men barnet trengte litt sånn ekstra for å vite at det måtte gi plass til andre, at de andre også må få lov, de andre må få bidra, jeg må vente (...) Du henger ikke etter. Du er et helt vanlig, flott barn, ikke sant. Men så av og til trenger noen kanskje å tenke litt mer. Så det var det lille ekstra som vi måtte jobbe med. Selvregulering, spesielt sosial kompetanse.

Å arbeide med enkeltbarnets behov knyttet til sosial kompetanse handlet i dette tilfellet om å skape et godt fellesskap for inkludering av hele barnegruppa. *Informant 2* og *Informant 3* opplever at barn med stort læringspotensial i mange tilfeller har utfordringer på sosiale områder, og at det er viktig at barnehagen legger til rette for gode relasjoner med andre barn. Informantene beskriver deres eksempler på dette som å bruke barnas interesser som en ressurs for resten av barnegruppa, eller som å finne tema for gruppas opplegg, med grunnlag i barn med stort læringspotensial interesser. *Informant 3* forteller følgende:

har de noe de behersker godt, kanskje de og kan være en ressurs for de andre barna [gjennom] at man kan bruke dem til å lære de andre barna litt nye ting (...). Du kan trekke frem barna og si at dette barnet kan faktisk veldig mye om dette, så det kan vi jo spørre h*n om.

Informantene kobler sitt arbeid med å inkludere barn med stort læringspotensial i barnehagen med pedagogiske verdier som de anser som sentrale. *Informant 1* sier:

Jeg tenker at en av de aller største verdiene er det å se, å se og høre, å lytte. Det er jo essensen min hele veien, og at jeg kan anerkjenne de tankene til barnet. (...) så lenge vi klarer som pedagoger å stimulere rundt at barnet med stort læringspotensial kan være en ressurs, så vil dette barnet kunne skape et miljø rundt det [selv] allerede fra det går i barnehagen.

Informant 3 nevner liknende verdier, men supplerer også med ærlighet og å være lydhør. *Informant 2* trekker frem verdier som at barna må lære at mennesker er forskjellige, og at alle har ulike interesser og områder en mestrer. Videre sier informantene at alle skal få oppleve mestring, og for å få til det må den voksne være varm og romslig og ta alle barn på alvor. Det må settes av tid til alle barn og skape en fleksibel hverdag med rom for forandringer. Verdiene som *Informant 2* presenterer oppsummeres følgende:

og alt henger sammen med at en voksen må være engasjert. Man må være 150% i denne jobben. Ikke 100, men 150%.

Som en del av inkludering presenteres også differensiering for informantene gjennom eksempler på egne opplæringstilbud for barn med stort læringspotensial i Danmark, Australia, Finland og USA. Når informantene blir spurt om hva de tenker om dette, gir alle sammen et inntrykk av egne grupperinger som noe mindre positivt. De formidler at dette vil være å ta barna ut av en sosial kontekst, som potensielt kan ha en negativ effekt. *Informant 1* sier:

For jeg tenker kanskje at det viktigste er at de klarer de sosiale kodene først, fremfor at de skal tas ut av en sosial sammenheng og komme så mye lengre. (...) Det er viktig å oppdage de barna som har spesielle evner, og kunne tilrettelegge for det og stimulere rundt det i samhandling med de sin sosiale omverden.

Informant 3 er av samme oppfatning angående egne differensierte tilbud som ovenfor, men utdyper med frykten for at barna skal oppleve press og bli stemplet dersom de skulle tilhørt egne klasser for eksempel. Samtidig peker informantene på at det kan være positivt dersom det kunne vært anvendt metoder som utfordrer barna i deres nåværende miljø. *Informant 2* mener at barn skal få gode utviklingsmuligheter, men ser heller ikke på egne programmer og klasser som en foretrukket metode. Informantene sier følgende:

Kanskje ikke de skal gå på eliteskoler, for det blir kanskje litt vanskelig, men at de kanskje skal ha litt ekstra etter skolen eller om ettermiddagen av og til. (...) det så jeg jo i barnehagen at vi gjorde så mye for det barnet og med det barnet og de andre hadde glede av dette og de andre i gruppa har utviklet potensiale innen forskjellig, ja, språk, matematikk

4.5 Utfordringer

Intervjuguidens tema «utfordringer» hadde som hensikt å ta utgangspunkt i hvilke utfordringer barn med stort læringspotensial kan møte i barnehagen. I intervjuene ble denne delen imidlertid mer knyttet til hvilke utfordringer barnehagelærerne opplever i møte med barna. Utfordringer som barn kan ha en barnehagehverdag kom frem under andre tematikker i intervjuet og er trukket frem andre steder i dette kapitlet. De ulike tilnærmingene informantene hadde til utfordringer som tema overlapper hverandre til en viss grad. Følgelig vil det her vektlegges

hvilke utfordringer pedagogene opplever i sitt arbeid med barn med stort læringspotensial.

Informant 1 oppsummerer sin opplevelse av utfordringer slik:

Jeg tenker det er den største utfordringen, at man rett og slett klarer å se at det er en utfordring. Og ikke at man bare tenker at 'så bra at det barnet ligger fremme', men at man på en måte må tenke på hvordan vi skal klare å jobbe med det.

Det *Informant 1* her forteller henger sammen med arbeidet med å ivareta barn med stort læringspotensial sine individuelle behov for videreutvikling av kognitive, sosiale og emosjonelle evner. Informantene viser til flere dilemmaer i arbeidet med å ivareta alle barns individuelle behov. Alle forteller at det er vanskelig å skape læringsaktiviteter som møter alle barns nivå, samtidig som alle skal oppleve mestring. *Informant 2* sier følgende:

Det var litt utfordrende å lage vanskelige nok oppgaver for det barnet [med stort læringspotensial] uten at de andre følte at de var dårligere, ikke sant. For det var så viktig at alle skulle få den mestringsfølelsen.

Et annet dilemma informantene presenterer, gjelder i hvilken grad barn skal lære skolerelaterte ferdigheter i barnehagen. De ytrer en bekymring knyttet til barnets mulige kjedsomhet i skolen, dersom barnehagen videreutvikler lese- og skriveferdigheter for eksempel. De sier:

Informant 2: For da tenkte vi at skal vi lære han eller skal vi hjelpe barnet så mye, at når barnet begynner på kolen så kanskje det begynner å kjede seg litt. Så det var og litt sånn, hvor går denne grensa? Hvor mye skal vi gjøre?

Informant 3: hvor mye skal du pushe på. Skal de være kjempeflinke når de kommer på skolen eller skal du prøve å holde litt tilbake så ikke de kjeder seg de første to-tre årene på skolen. Så det er liksom å finne den balansen der.

Informantene fremhever på samme tid et ønske om å gi alle barn opplevelse av mestring gjennom aktiviteter som utfordrer dem på det nivået de er. *Informant 2* viser til at i sin barnegruppe valgte de å jobbe med matematiske aktiviteter med barn som var både avansert utviklet og svært opptatt innen matematikk. Et eksempel på dette er at de arbeidet med geometri, speiling, lagde diagrammer og lignende som var tilpasset slik at aktivitetene møtte alle barns nivå og behov. I tillegg til ønsket om å skape mestringsopplevelser for alle, trekker *Informant 1* også frem ønsket om å tilby så mye stimulerende aktiviteter som mulig der barnet er:

Informant 1: [Det] som gjør at jeg brenner for det er at det er så viktig at jeg kan stimulere opp under det [barnet] nå, for det er ikke sikkert at det blir tatt like – at de ser samme gutten som jeg ser nå som han er på liten [avdeling]

Informant 3: jeg har vel landa litt mer på at jeg ønsker å utvikle det de har (...) med å trekke de inn i litt leksammenheng da. At en får brukt.. og lekt litt med de i stedet for at en skal lære de så veldig mye nytt.

5.0 Diskusjon

I innledningen av denne oppgaven står problemstillingen som følgende: *Hvordan kan barnehagelærere arbeide for å ivareta barn med stort læringspotensialers behov i barnehagen?*

Barn med stort læringspotensial har som alle andre barn individuelle forutsetninger og behov som barnehagen er pålagt å legge til rette for å støtte og inkludere gjennom lov- og rammeverket. I dette kapitlet vil jeg diskutere funnene i lys av den teoretiske referanserammen med formål om å besvare problemstillingen.

5.1 Barn med stort læringspotensial sine behov i barnehagen

Med Idsøe (2019) sin definisjon av barn med stort læringspotensial, anslås det at barn med stort læringspotensial består av 10-15% av alle barn. Basert på Renzulli (2005) sitt tre-rings konsept, kan vi også anta at antallet gjelder for barn i barnehagealder. Han sier at stort læringspotensial er medfødt, men kan videreutvikles til eksepsjonelle prestasjoner ved stimuli og ulike påvirkningsfaktorer (Renzulli, 2012). At læringspotensial må stimuleres er en oppfatning som også informantene er av. *Informant 1* postulerer dette for å gjelde både med tanke på å gi barna den støtten de trenger i sin utvikling, men og med tanke på at barna ikke nødvendigvis vil møte voksne som gjenkjenner og anerkjenner deres læringspotensial videre i livet. At læringspotensialet stimuleres i så stor grad som mulig, anser derfor *Informant 1* som en av sine viktigste oppgaver. Slik sett trekker informantene frem at deres rolle er av betydning for å ivareta disse barnas behov, og for å skape videre utviklingsmuligheter.

En av de mest elementære forutsetningene for å ivareta barn med stort læringspotensial sine behov i barnehagen er at de blir identifisert. Dersom deres læringspotensial ikke oppdages og blir møtt av et tilrettelagt tilbud er disse barna i risiko (Befring & Næss, 2019). Denne risikoen går blant annet ut på å ikke realisere sitt potensial, å bli underytere eller umotiverte og utvikle negative holdninger til læring (Hodge & Kemp, 2000; NOU 2016: 14, 2016; Silverman, 2012; Skogen, 2015). Gross (2004) påpeker at man i tidlig alder ser etter potensial, fordi prestasjoner som kan anses for å være eksepsjonelle ikke er så vanlig å se i barnehagealder. Således blir stort læringspotensial å observere gjennom litteraturens mest markante tidlige kjennetegn på stort læringspotensial. De tidlige kjennetegnene som informantene forteller om er nysgjerrige og intellektuelt avanserte barn med avansert språklig utvikling, spesifikke interessefelt og abstrakt tenkning. Det vil også være realistisk å tro at det er mange barn hvis store læringspotensial ikke oppdages. Denne antakelsen styrkes av vanskeligheten for å få tak i informanter.

Både Silverman (2012), Gross (2004), Gagné (1999) og Renzulli (2012) konkluderer med at det er mulig å se stort læringspotensial blant barn allerede de første leveårene, og at de mest markante indikatorene på stort læringspotensial er avansert språkutvikling, samt tidlig motorisk utvikling og lesing. Kognitive og sosioemosjonelle kjennetegn som går igjen er blant annet, avanserte tenkemåter, interesse og orientering mot læring, perfektjonisme, overintensitet og asynkron utvikling (eks. Dabrowski, 2015; Idsøe, 2019; Lie, 2016; Mönks & Ypenburg, 2008; NOU 2016: 14, 2016; Silverman, 1997; Webb et al., 2005). De kognitive og sosioemosjonelle kjennetegnene informantene beskriver barn med stort læringspotensial med er blant annet barn som ligger langt fremme i språkutvikling, med store kognitive, sosiale og empatiske ferdigheter (Informant 1), barn med avansert intellektuell utvikling og stor interesse for språk og matematikk (Informant 2) og barn med spesifikke interessefelt hvor barna viser stort engasjement og potensial (Informant 3). I de fleste tilfellene kan informantenes beskrivelser knyttes til hva litteraturen sier, for eksempel beskrives avvik mellom intellektuell og emosjonell utvikling og emosjonell utvikling som kan trekkes til asynkron utvikling (Silverman, 1997), i tillegg til at barna beskrives med en intensitet og engasjement som kan trekkes parallelt med Dabrowskis (2015) begrep om overintensitet.

Informant 2 trekker frem begge sidene av asynkron utvikling. For det første nevnes det at barnets intellektuelle utvikling ikke nødvendigvis utvikles i taks med den emosjonelle utviklingen. Barna er ikke alltid kronologisk like gamle som deres kognitive utvikling tilsier. Her er det snakk om indre asynkroni (Nissen et al., 2012), at det er et avvik mellom kognitiv utvikling og emosjonell, sosial eller fysisk utvikling. På den andre siden snakker *Informant 2* også om at barn kan ha store intellektuelle evner som ligger foran sine jevnaldrende, samtidig som at det påpekes at man ikke må glemme at de er barn. Informanten påpeker også i intervjuet at det kan være fort å glemme at det er barnehagebarn det er snakk om, ikke skolebarn. Dersom det forventes mer av barnet enn det deres emosjonelle, sosiale eller fysiske utvikling tilsier at de kan takle er det snakk om ytre asynkroni (Silverman, 1997). Sosiale og akademiske behov hos barn med stort læringspotensial samsvarer ikke nødvendigvis med alderen, og må derfor undersøkes separat i vurderingen av barnets behov. Følgelig kan det også vurderes hvorvidt for lave forventninger til barnets oppnåelser og utvikling, i forhold til det faktiske nivået på deres intellektuelle utvikling kan betraktes for å være ytre asynkroni.

Når *Informant 3* bruker begrepet 'intense' til å illustrere barnas tilnærming til sine interesser og væremåte, brukes det kun om enkelte sider av de områdene intensitet kan komme til uttrykk

ifølge Dabrowski (2015). Intensitet hos barn med stort læringspotensial fører ofte med seg at deres reaksjoner og responser er mye større og mer kraftige enn det som vanligvis ville vært forventet i denne situasjonen (Webb et al., 2005). Vi kan igjen tale om en ytre form for asynkroni, hvor forventningene ikke er i overensstemmelse med barnets faktiske forutsetninger, i dette tilfellet dets intensitet. Informantene beskriver barn som er nysgjerrige og spør mange avanserte spørsmål, noe Piechowski (2009) trekker sammenhenger til intellektuell energi og intellektuell overintensitet. *Informant 1* beskriver også overintensitet i form av emosjonell overintensitet knyttet til barns empati. Lovecky (2009) indikerer at ikke alle barn viser emosjonell overintensitet gjennom empati, men viser også til at barn kan på lik linje med avansert utvikling innen det kognitive, kreative, matematiske, eller lignende, kan ha en avansert empatisk utvikling. *Informant 1* rapporterer om et barn med stort læringspotensial responderer raskt på andres behov, utfordringer eller lidelser. Knyttet til empati påpeker Piechowski (2009) at barna ikke alltid har de ressursene som kreves for å kunne avhjelpe. Et eksempel på denne formen for asynkroni kan være at barn med stort læringspotensial når andre barn gråter, kan for eksempel derfor være å selv gråte (Lovecky, 2009). I tilfellet *Informant 1* forteller om har barnet de ressursene det behøver for å kunne hjelpe og trøste andre barn, gjennom at barnet presenterer løsningsalternativer til andre barns behov og ønsker.

Ved siden av empati beskriver barnehagelærerne at disse barna hovedsakelig karakteriseres ved deres kognitive evner og interesser i en kombinasjon av det Renzulli (2005) beskriver som stort potensial og oppgaveforpliktelse. Informantene påpeker likevel at barna ikke mestret alle situasjoner, som i hovedsak gjaldt sosiale ferdigheter og som hadde et behov for ekstra støtte i sin sosiale utvikling. Kreativitet (Renzulli, 2005) nevnes så å si aldri i barnehagelærernes karakteristikk av barna, selv om de flere ganger beskrives med kreative trekk som å være spørrende og nysgjerrige med tenkemåter som skiller seg fra andre barn. De beskriver barn med en overintensitet som går ut på at de spør mye og som har en umettelig nysgjerrighet, som ofte gjør at de omgir seg med voksne fremfor jevnaldrende. Spørsmålene baserer seg på at barna har et sterkt behov for å finne svar på det de er nysgjerrige på, og trenger derfor voksne som kan respondere på deres meninger og spørsmål (Stevens, 2009). For å ivareta dette behovet bør den voksne være en som barnet ønsker å dele deres undring med, å drøfte ideer med, til å ønske hjelp og konstruktive tilbakemeldinger av, hvilket informantene beskriver som voksne som er tilstedeværende og engasjert i det barnet er opptatt av.

Piechowski (2009) hentyder at prisen av å stille spørsmål kan være tosidig. For det første kan barn som tilhører miljøer som ikke verdsetter spørsmål, ofte møte motstand og avvisning. For det andre kan det å stille spørsmål ved seg selv føre til at barnet blir usikkert på seg selv. Risiko ved å stille spørsmål kan kjennes igjen i det *Informant 2* sier om et barn som ble eldre og ikke lengre klarte å dekke sine behov for undring hos jevnaldrende. Ifølge informantene kreves det mye av den voksne, som må kunne besvare disse spørsmålene, samtidig som *Informant 3* sier at man ikke alltid får det til, men fremhever da viktigheten av å være ærlig. *Informant 1* mener voksne bør bli flinkere på å oppdage barns undring, for å videreutvikle et faglig og kunnskapsrikt miljø i barnegrappa. Det informantene her sier henger tett sammen med barns med stort læringspotensialers behov for å skape mening (Bae, 2007; Baltzer et al., 2014; Liljedahl, 2018), og barnehagens arbeid med å dekke dette behovet.

Barnas behov for utvikling og utfordringer i et sosialt miljø med voksne som ser og er lydhøre, er aspekter som blir viktige å vektlegge i arbeidet med å ivareta og støtte dem, ifølge informantene. Et nøkkelord i vektlegginger i arbeidet med barn med stort læringspotensial gjelder det sosiale, sosial utvikling og sosial kompetanse. Særlig *Informant 2* og *Informant 3* opplever at barn med stort læringspotensial i mange tilfeller er preget av asynkroni med et avvik mellom deres intellektuelle og sosiale utvikling. Dette kommer til uttrykk gjennom at de i mange tilfeller er alene, blir frustrerte, havner i konflikter eller lignende. Porter (2005) hevder at sosial mistilpasning hos barn med stort læringspotensial i mange tilfeller handler om å være i et miljø som ikke samsvarer med deres utvikling. Informantenes og den generelle oppfatningen om at barna kan trenge ekstra støtte knyttet til sin sosiale utvikling, kan ut ifra dette virke for å kunne være misvisende da behovet for ekstra støtte ikke nødvendigvis hadde vært nødvendig i en annen setting, med eksempelvis eldre barn. De sosiale utfordringene kan være en sekundær reaksjon på et miljø som ikke møter barnets intellektuelle behov.

Gjennom flere ulike eksempler som er beskrevet i foregående kapittel viser informantene at barna de har møtt i sitt arbeid har andre måter å tenke på og en annen tilnærming til omverdenen enn det deres jevnaldrende har. Barnehagelærerne anerkjenner deres individuelle behov for ekstra støtte og oppfølging i mange tilfeller, basert på deres karakteristiske trekk. Samtidig er de mindre positive til differensierte opplæringstilbud for barn med stort læringspotensial i egne grupper.

5.2 Pedagogisk tilrettelegging gjennom pedagogisk ABC

Selv om informantene virker å være mindre positive til differensierte opplæringstilbud for barn med stort læringspotensial, viser informantene til mange arbeidsmetoder de bruker som er i tråd med pedagogisk ABC. I funnene viser informantene at de bruker deler av pedagogisk ABC, men ubevisst og ikke som en helhet, noe Liljedahl (2018) mener er viktig da samtlige deler må samvirke med hverandre for å kunne ivareta barnets behov. Informantene fremhever likevel perspektiver på og praksiser av pedagogisk tilrettelegging som i stor grad er forenelig med prinsippene i pedagogisk ABC. I denne studiens funn kommer det frem at informantene gjennom deres pedagogiske praksis på mange måter følger metoden ubevisst, og deres pedagogiske tilrettelegging kan således analyseres ut ifra den.

En sentral del av akselerasjon er inkludering, som ifølge Liljedahl (2018) innebærer barnets behov for å være med eldre barn. Dette behovet ivaretar informantene blant annet gjennom å la barn få være sammen med både eldre og yngre barn for ulike aktiviteter. Informantene viser til at barna ofte foretrekker å være sammen med voksne eller eldre barn, som ifølge Parke (1989) henger sammen med deres avanserte kognitive evner, ferdigheter eller spesifikke interesser som ofte er mer lik eldre barns. Barn med stort læringspotensial får sammen med de eldre barna større mulighet til å anvende disse i lek og på denne måten gjøre leken mer kompleks (Idsøe, 2019), og *Informant 3* mener i tillegg at de eldre barna har større forutsetninger for å forstå yngre barn med stort læringspotensial. Ifølge Worrell og Erwin (2011) er en av de mest vanlige formene for akselerasjon at barn får arbeide med læringsaktiviteter i sitt tempo, mens en annen er å ta fag som tilhører en høyere klasse. I barnehagesammenheng kan dette trekkes sammen med retten til fremskutt skolestart (Opplæringslova, 1998).

Å starte på skolen et år tidligere enn sine kronologisk jevnaldrende er et omdiskutert tema. Porter (2005) drøfter fremskutt skolestart, og konkluderer med at det finnes mange argumenter for at å starte på skolen et år tidligere i all hovedsak har positive effekter for barn med stort læringspotensial. Hun peker i tillegg på at barnas tilsynelatende «umodne» sosiale eller emosjonelle atferd, som ofte er hovedgrunnen for å ikke gi barnet fremskutt skolestart, kan være et resultat av å være i en sosial eller intellektuell setting som ikke matcher barnets faktiske intellektuelle, sosiale eller emosjonelle forutsetninger. Fremskutt skolestart kommer ikke frem blant informantene, og det kan undres om de for det første kanskje ikke er klar over at denne retten kan gjelde disse barna eller at de for det andre kanskje ikke anser dette for å være en

passende individuell tilpasning. En tredje grunn kan være intervjuguiden som ikke går inn på temaet.

Akselerasjon innebærer på mange måter å tilpasse tilbudet slik at det skal passe barns forutsetninger og takt for læring, uavhengig om den er raskere eller saktere (Liljedahl, 2018). Ut ifra dette kan det tolkes at informantene tilbyr barna akselerasjon gjennom at de lar barna få mulighet til å bruke sine kunnskaper og interesser i oppgaver som tilpasses deres nivå. Barn med stort læringspotensial har behov for akselerasjon fordi de lærer fort, samtidig behøver de også enkelte ganger mulighet for lengre tid til å tenke, videreutvikle sine ideer, utvikle sine leketemaer og for å kunne bruke kreativ og innovativ tenkning i møte med utfordringer (Porter, 2005). En risiko ved ikke å tilby en form for akselerasjon kan være at barnet blir understimulert og umotivert for læring. Informantene er enige i at barna behøver stimuli og utviklingsmuligheter, og arbeider for at barna skal få utvikle seg intellektuelt, sosialt og emosjonelt og på denne måten skape allsidige og positive læringsopplevelser.

Slik pedagogisk ABC forstår akselerasjon er det tett knyttet til berikelse, da det handler om barns muligheter for å fordype seg i et tema eller en interesse. Å tilby barn med stort læringspotensial berikelse gjennom pedagogisk tilrettelegging kommer frem hos informantene på flere måter. Eksempler som informantene bruker i dette arbeidet, er å legge til rette for at barna skal oppleve utfordringer og mestring. Begrepet berikelse finnes også igjen hos Renzulli og Renzulli (2010) som har undersøkt hvordan pedagogiske metoder som baserer seg på berikelse kan brukes for å utvikle stort læringspotensial, samtidig som det kan være nyttig for andre elever også. *Informant 2* eksemplifiserer dette gjennom sin uttalelse om hvordan førskoleopplegget ble tilpasset et barn med stort læringspotensial interesse for matematikk, og at de andre barna i barnegruppa da også fikk utviklet sine ferdigheter og interesser.

En annen grunn til at berikelse er nyttig for alle, er at det kan kobles mot meningskaping og meningsøking. At barnet opplever at det pedagogiske arbeidet gir mening er ifølge Baltzer et al. (2014) et av de viktigste aspektene ved pedagogisk tilrettelegging rundt barn med stort læringspotensial. Informantene gir barna mulighet for å oppleve mening gjennom å la dem fordype seg i det de finner meningsfullt og interesserer seg for. Eksempler er butikklek for barn interessert i matematikk og tall, lage spill som de yngre barna kan bruke, samtidig som informantene fremmer barnas nysgjerrighet og vitebegjærighet. Opplevelse av mening er fundamentalt for alle barns læring, og i barnehagen krever barns meningskaping voksne som legger til rette for utvikling og læring gjennom å tilby spennende miljø, materiell, aktiviteter og

så videre. *Informant 3* beskriver sin rolle som veileder for barn med stort læringspotensial i lek og andre situasjoner, som kan knyttes til Rogoffs (2003) begrep deltakende læring som fokuserer på voksnes bidrag og deltakelse i barns meningsskaping og læring.

Et vesentlig behov som ligger til grunn for hvorfor barn med stort læringspotensial har et godt utbytte av berikelse er deres behov for å realisere sitt læringspotensial. Dette innebærer å hjelpe, stimulere, veilede og motivere barnet til å strekke seg lengst mulig mot sitt potensial (Kunnskapsdepartementet, 2006). Informantene viser her til at alle barn skal oppleve utfordringer og mestring, hvor for eksempel *Informant 1* forteller om ønsket om å støtte og utvikle barn med stort læringspotensial i så stor grad som det er mulig. Alle informantene problematiserer bremsing av utvikling, med særlig tanke på de barna som krever en ekstra utfordring og intellektuelle stimuli. En tilnærming som alle informantene da viser til at de allerede anvender, er at de bruker barn med stort læringspotensials interesser som tema for resten av barnegruppa. En slik berikelse gir mange positive effekter. Barn med stort læringspotensial får for eksempel oppleve sin kunnskap som meningsfull (Baltzer et al., 2014), de får oppleve at deres interesser kan være leketema med andre barn (Idsøe, 2019), de får utforske temaet i bredden og dybden (Liljedahl, 2018), de opplever medvirkning (Barnehageloven, 2005) samtidig som deres opplevelsesverden blir tatt på alvor (Bae, 2007).

Både akselerasjon og berikelse for barn med stort læringspotensial kan regnes som en form for differensiering i opplæringen (Mönks & Ypenburg, 2008). Det vil si at det er opplæring som er direkte siktet mot enkeltbarnets behov og forutsetninger. Slik sett er prinsippet om differensiering forenelig både med pedagogisk tilrettelegging og inkludering. Ut fra barnehageloven (Barnehageloven, 2005) og rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) har alle barn rett på et tilpasset opplæringstilbud som tar hensyn til barnets forutsetninger. *Informant 1* understreker viktigheten av at barns beste kommer først, og at støtte bør gis til både de med særskilte behov, men også barns læringspotensial og behov for støtte. Informanten forklarer denne støtten og utviklingsmulighetene for å være til barn med stort læringspotensial beste. Dette utsagnet samsvarer med at retten til tilpasset opplæring gjelder ressurssterke barn i samme grad som den gjelder ressursvake barn (Befring, 2019).

Coaching i pedagogisk ABC har som mål fremme utvikling, og kan være et nødvendig bidrag til styrking av læringsprosessen (Lie, 2017). I og med at barnehagens samfunnsmandat skal foregå i samarbeid med foreldre (Kunnskapsdepartementet, 2017) og at de kjenner sitt barn best (Westergård, 2018), er denne delen av coaching essensiell for den pedagogiske

tilretteleggingen i barnehagen. Hos informantene er *Informant 3* mest opptatt av foreldresamarbeid, som sier at tilretteleggingen rundt disse barna må foregå på en slik måte at det samsvarer med foreldrenes ønsker og meninger. I coachingen av det pedagogiske ABC får den voksne i barnehagen en særlig rolle. For at denne voksne skal kunne være en mentor for barnet, behøver den voksne å se hele barnet (Drugli, 2011), noe informantene trekker frem som en sentral verdi for å kunne ivareta barnets behov. Når den voksne har en slik tilnærming til barnet vil barnet bli møtt som et selvstendig individ med forutsetninger for å kunne medvirke ut ifra egne tanker og følelser (Bae, 2007). *Informant 1* og *Informant 2* fokuserer i større grad på denne tilnærmingen til coaching, gjennom å beskrive prinsipielle verdier for deres arbeid i barnehagen. De vektlegger i mindre grad foreldresamarbeid, men bruker coaching gjennom tett støtte og oppfølging av barnet.

5.3 Pedagogisk tilrettelegging gjennom inkludering og differensiering

Barnehagen får gjennom lov- og rammeverket (Barnehageloven, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2017) flere forpliktelser knyttet til barn med stort læringspotensial. En av barnehagens oppgaver er å tilpasse det pedagogiske tilbudet basert på hvert enkelt barns behov og forutsetninger, og slik sett ivareta barnegruppens mangfold. Dette er essensen i det pedagogiske arbeidet med inkludering, og mangfold, fellesskap og sosiale relasjoner trekkes frem av informantene som særlig viktig i sitt inkluderingsarbeid. Barnets beste skal ligge til grunn for alle avgjørelser som kan ha betydning for barnet (Barnekonvensjonen, 2003), også det pedagogiske tilbudet i barnehagen. *Informant 1* beskriver barnets beste for å gi barn med stort læringspotensial muligheten til å være seg selv og videreutvikle deres potensial. Barnehagen er forpliktet til å vurdere hva barn med stort læringspotensial beste er og tilpasse tilbudet deretter. I denne vurderingen kommer også foreldresamarbeid inn, hvor *Informant 3* påpeker at barnehagens tilbud må tilpasses foreldrenes ønsker.

Rett til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen er en individuell rett som forutsetter at det er særlig behov for det (Barnehageloven, 2005), og handler tradisjonelt sett om barn med forsinket utvikling eller vansker på et eller flere områder. Selv om Idsøes (2019) definisjon hentyder at barn med stort læringspotensial har særskilte behov, anses de for å få tilstrekkelig støtte av det ordinære tilbudet, og får derfor ikke rett til spesialpedagogisk hjelp. For informantene sees dette gjennom at barna de har arbeidet med ikke har blitt utredet da de ikke har hatt vansker. Med ekstra innsats og tilpasninger har informantene klart å tilrettelegge for en inkluderende praksis som på mange måter ivaretar barnas behov. Den støtten barnehagelærerne har tilbydd barna har

vært tilstrekkelig for å gi barna en god barnehagehverdag, som er barnehagens viktigste oppgave, men det kan likevel stilles spørsmål om barna har fått mulighet til å realisere sitt læringspotensial eller ikke.

Skogen (2015) understreker læringsmiljøets betydning for å utvikle barns læringspotensial. Samtidig vektlegger han også barnets egen motivasjon, energi og utholdenhet, hvilket er å finne igjen i Renzullis (2005) tre-rings konsept. Idsøe (2019) sier at barnas utvikling betinges av de erfaringene som omgivelsene gir dem, og deres kompetanse avgjøres av de mulighetene som familien eller barnehagen gir dem. Informantene er i stor grad enige i dette, hvor de forteller om at de streber etter å skape så mye stimulerende læringsmuligheter for barna som de kan. For at pedagogen skal kunne bidra til å utvikle barns læringspotensial og stimulere videre læring mener Skogen (2015) at et inkluderende læringsmiljø må være et grunnleggende prinsipp. Med inkludering som perspektiv behøver barn med stort læringspotensial å få adekvate utfordringer, det bør legges vekt på å fremme barnets selvkontroll og impuls kontroll, strategier, rutiner og systemer og å legge vekt på gruppe- og relasjonsbygging. Inkludering er således noe barnehagen gjør for å ivareta alle barns individuelle behov. I inkluderingsbegrepet anser informantene det viktig at alle barn får dekket behovene sine, og at alle skal få delta med det de kan og ønsker. *Informant 2* trekker også frem adekvate utfordringer gjennom at det vektlegges mestringsopplevelser for alle. Alle informantene vektlegger i tillegg relasjoner med både voksne og andre barn. Dette perspektivet er i tråd med hva rammeplanen sier om å inkludere gjennom å ivareta mangfoldet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017), som for øvrig handler om å ivareta alle barns individuelle forutsetninger og behov og å bidra til at barna utvikler et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner.

Fra det individrettede begrepet integrering, har det spesialpedagogiske feltet endret perspektivet til systemet gjennom å vektlegge inkluderingen av alle barn (Pedersen, 2008). Likevel er det i mange tilfeller et begrep som rettes mot enkeltbarnet, som vi blant annet ser gjennom at informantene snakker om bestemte barn når inkludering er temaet. Informantene representerer her det Kiuppis (2011) omtaler som paradokset ved inkludering. Inkludering innebærer tilstedeværelse, deltakelse, opplevd aksept og læringsutbytte for alle barn (Farrell, 2004), i et miljø hvor barnas mangfold av interesser, evner og prestasjoner anses for å være en ressurs. Dette perspektivet finnes hos informantene ved at de vektlegger alle barns behov, deltakelse og mestring i eksempelvis en samlingsstund hvor alle barn får delta med det de selv ønsker og får til samtidig som den voksne motiverer barna.

De fire aspektene ved inkludering (Farrell, 2004) kan stå i konflikt med hverandre og utfordre prinsippet om inkludering i praksis (Næss et al., 2019). For eksempel kan tilstedeværelse vanskeliggjøre læringsutbytte. Et barn med stort læringspotensial tilstedeværelse i en barnegruppe med jevnaldrende barn, kan hemme deres læringsutbytte gjennom at læringsmiljøet ikke er i samsvar med deres intellektuelle forutsetninger. Å realisere sitt læringspotensial er et sentralt behov for barn med stort læringspotensial, men det er vanskelig å vurdere. Det gjelder også for informantene, som tilbyr barna utviklingsmuligheter og utfordringer i den grad det er mulig. Likevel kan det hende at barna ville fått større læringsutbytte ved å være sammen med eldre barn, og dermed ytterligere oppnådd aspektet læringsutbytte ved inkludering. Tilstedeværelse og læringsutbytte i seg selv er riktignok ikke tilstrekkelig for inkludering, barn må bli akseptert av sine jevnaldrende og voksne, de behøver å delta i barnehagens generelle tilbud og læringsaktiviteter (Farrell, 2004). Følgelig handler inkludering om at informantene gir barna utfordringer som møter dem på deres intellektuelle utvikling, samtidig som de legger til rette for deltakelse og gode relasjoner med andre barn og voksne. Informantene vektlegger felleskap og sosial tilhørighet i sitt arbeid med inkludering, og *Informant 2* viser eksempler på arbeid med aksept gjennom å fremme mangfold og ulikhet.

I tråd med rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), Samuelsson og Carlsson (2008) og Öhmans (2012) beskrivelser omtaler informantene lek og læring på en måte hvor de inngår i hverandre. Informantene vektlegger lek som en del av å ivareta barndommens egenverdi, og som en arena for å legge til rette for inkludering og positive sosiale relasjoner. Barn med stort læringspotensial leker ofte svært kompleks lek, og utvikler seg gjennom lekstadiene i et større tempo enn jevnaldrende (Parke, 1989), og kan ses igjen hos informantene i barna som foretrekker å være med voksne. De ønsker også i lek å oppleve mening, og foretrekker lek med regler, mens de unngår lek dersom den ikke oppfattes som meningsfull. Slik sett kan barn med stort læringspotensial trekke seg unna, og som *Informant 3* sier så kan de foretrekke å være alene. *Informant 2* forteller om barn som ikke opplevde lek som meningsfull, dersom det var mulighet for å tape og dermed tegnet en fargesirkel med tusj på magen. Informanten forteller også om et barn som kjedet seg med sine jevnaldrende, og krevde voksen oppmerksomhet for ikke å bli understimulert. For å skape et inkluderende læringsmiljø for barn med stort læringspotensial bruker informantene deres ferdigheter og interesser som en ressurs for barnegruppa. For eksempel forteller *Informant 1* om å tilpasse vanskelighetsgrad på spørsmål til barna i samlingsstund, hvor de som ikke nødvendigvis vet hva en rombe er kan lære dette

gjennom at barnet med stort læringspotensial kan det. *Informant 3* forteller om å skape leketema med utgangspunkt i barn med stort læringspotensials interesser i butikklek hvor de kan regne priser for andre barn.

Trukket til Farrells (2004) fire aspekter ved inkludering kan vi tolke det som informantene sier om mestring i inkluderingsaspektet til det han sier om læringsutbytte, det de sier om å få delta med det de kan og ønsker til deltakelse, og å ta barn på alvor som opplevd aksept. De viser til eksempler hvor arbeid med et enkelt barns utfordringer eller behov, er til nytte for barnegruppa som en helhet. *Informant 2* viser blant annet til at enkeltbarnets sosiale kompetanse på mange måter skapte utfordringer i barnegruppa som en helhet. I tilfeller som dette vil tiltak som retter seg mot et barn, gi positive effekter for alle barn og dermed være et inkluderings tiltak. Relasjonsbygging er et fremtredende prinsipp for ivaretagelse av barn med stort læringspotensials behov (Skogen, 2015), for opplevd aksept (Farrell, 2004) og for sosial deltakelse (Reid, 2005). Relasjonsbyggingen i barnehagen handler om å skape muligheter for positive relasjoner med andre barn og voksne. Gjennom å anvende barn med stort læringspotensials interesser i barnegruppa har informantene på ulikt sett skapt miljøer rundt barna som gjør at de opplever både det pedagogiske opplegget i leken i barnehagen som meningsfull omkring deres interesser. Samtidig snakker også *Informant 3* om å fremme det å være en god venn for andre, som er en viktig innfallsvinkel da vennskap ifølge Greve (2009) er en betydningsfull del av barns liv. Miljøet har således vært inkluderende med muligheter for opplevd aksept, tilstedeværelse og deltakelse, samt med læringsutbytte (Farrell, 2004).

Å ivareta individuelle behov er i tråd med barnehagens prinsipp om inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2017), mens differensiering er et nødvendig virkemiddel for å kunne få det til (Auestad, 2015). Det betyr at barnehagelærerne må ha ulik tilnærming til hvert enkelt barn. Informantene bruker en viss grad av differensiering på flere måter. Et eksempel er deres tilpasning av spørsmål, mens et annet er når de anvender enkeltbarnets interesser som tema for hele barnegruppa. Når barna får sitt interessefelt som tema for alle skapes det mulighet for felles leketemaer med de andre barna, og at de får mulighet til å fordype seg i det som opptar dem (Liljedahl, 2018). Samtidig må det vurderes hvorvidt slik tilpasning for enkeltbarn også er til fordel for resten av barnegruppa eller ikke. I og med at ivaretagelse av barn med stort læringspotensials behov er en del av det ordinære tilbudet i barnehagen, må barnehagelærerne legge til rette på en slik måte at de blir ivaretatt samtidig som at det ikke skal gå på bekostning av de andre barnas tilbud.

Å skape et inkluderende miljø i barnehagen krever mye av barnehagelæreren. Informantene hevder blant annet at det krever voksne som er anerkjennende og lyttende, deltakende, som skaper trygghet, er varme og romslige, fleksible og som ser barnets styrker. Som et viktig verktøy i inkluderingsarbeid er differensiering et nødvendig virkemiddel for å kunne gi et tilpasset tilbud som ivaretar alle barns behov (Kunnskapsdepartementet, 2011). Ivaretagelse av barns individuelle behov og tilpasse det pedagogiske tilbudet deretter er altså kjernen i både inkludering og differensiering i barnehagen. At *Informant 1* forteller om å kunne anvende kunnskap fra første barn med stort læringspotensial i arbeidet videre med å identifisere og støtte andre barn, bekrefter det Pedersen (2008) sier om at det er essensielt at voksne i arbeid med barn har kunnskap om variasjon i samfunnet, for å kunne tilpasse opplæringstilbudet til ulike gruppers behov. Hun sier videre at barnehagen må endre perspektiv fra individ til system, for å kunne akseptere alle barn. Dersom et barn med stort læringspotensial har vansker med å danne vennskap i en barnegruppe, må barnehagelæreren stille spørsmål om hva som er galt med barnehagens miljø, fremfor å fokusere på barnets eventuelle barrierer. Et spørsmål som da kan stilles henger sammen med *Informant 2* og *Informant 3* sine beskrivelser om sosiale utfordringer hos barn med stort læringspotensial. Muligens kan dette komme av en kontekst som ikke samsvarer med deres intellektuelle forutsetninger slik også Porter (2005) beskriver. For å ivareta alle barns behov, inklusive barn med stort læringspotensial sine, er inkludering et perspektiv barnehagelæreren må ha for å kunne ivareta mangfoldet i barnegruppa.

5.4 Utfordringer i arbeid med barn med stort læringspotensial

Å differensiere baserer seg på å skille ut og skjelne mellom barns ulike forutsetninger og behov, og tilpasse det pedagogiske tilbudet deretter (Auestad, 2015). Lie (2016) mener å skape samsvar med oppgavens vanskelighetsgrad og barnets evner og forutsetninger en av barnehagelærerens viktigste oppgaver. Brevik og Gunnulfsen (2016) fant i sin studie at lærerstudenter opplever det vanskelig å gjennomføre differensiering for barn med stort læringspotensial, grunnet gruppens heterogenitet med store variasjoner i sine kognitive, sosiale og emosjonelle behov. Dette er funn som også går igjen i denne studien. Alle informantene beskriver det som utfordrende å finne en balanse hvor alle opplever at de mestrer og blir utfordret. I noen tilfeller forteller for eksempel *Informant 2* at dersom et barn med stort læringspotensial fikk særskilte oppgaver, fikk det en opplevelse av å være mye flinkere og bedre enn de andre, noe informantene ikke videre ønsket å forsterke. På den andre siden ser vi *Informant 1* som forteller om et barn med store kunnskaper som ikke går ut over de andre barnas selvfølelse eller opplevelser, og som derimot heller er

positive for gruppa. *Informant 3* har på den andre siden opplevd barn med stort læringspotensial som strever sosialt, er mye for seg selv, ensomme eller misforstått av andre barn og voksne.

Basert på at både barn og voksne i mange tilfeller kan misforstå barna, peker også *Informant 3* på at frustrasjon kan være en utfordring for dem. Dette er og noe *Informant 2* nevner. Informantene viser flere sider ved utfordringer knyttet til å dekke alle barns behov. Samtidig ytrer informantene at de ønsker å gi utfordrende læringsaktiviteter som gir både dem og andre barn mestringsopplevelser. Et enkelt svar på å finne denne balansen finnes ikke, da det som tidligere beskrevet er stor variasjon i barn med stort læringspotensialers behov og forutsetninger. Denne utfordringen beskriver Olsen (2019) for også å være skolens største utfordring: å identifisere barnets potensial og legge utfordringer i en riktig balanse mellom mestring og noe å strekke seg etter. En sentral risiko ved å ikke gi adekvate utfordringer som muligheter til å utnytte sitt potensial for læring, er at barna blir underytere eller presterer på et nivå langt under det barnet har forutsetninger for (Skogen, 2015). Med utgangspunkt i at det er mange barn med stort læringspotensial som ikke identifiseres, vil det følgelig være mange barn som kan klassifiseres for å være underytere. Barnehagelæreres ansvar for å oppdage disse barna blir desto mer elementært for å forhindre at deres læringspotensial ikke blir realisert.

Informantene er av den oppfatningen at de ønsker å stimulere og videreutvikle alle barns evner og støtter deres utvikling. Det er ikke anbefalt at barnehagelærere bremser barna i utviklingen, da det kan medføre at barna mister lysten for læring (Idsøe, 2019). Samtidig skal ikke barnehagen drive med skoleopplegg, og det blir da barnehagelæreres oppgave å tilpasse aktivitetene i barnehagen til barnas utviklingsnivå og interesser. For store utfordringer kan på den ene siden føre med seg usikkerhet og angst, mens for lavt nivå av utfordringer kan føre til en opplevelse av kjedsomhet (Olsen, 2019). Dette dilemmaet er å se i beskrivelsene hos både *Informant 2* og *Informant 3*. De beskriver det å finne en balanse mellom hvor mye og hva barn skal lære i barnehagen sammenliknet med hva de skal lære på skolen. Idsøe (2019) understreker at hjernens utvikling er avhengig av de erfaringene som barna får, og barn blir så kompetente som miljøet rundt tillater. Barn med stort læringspotensial lærer fort, og har behov for mye og variert informasjon og flere erfaringer enn det andre barn har, noe informantene tilstreber å ivareta. Således blir det også deres ansvar å skape utviklingsmuligheter for barna.

Informant 2 og *Informant 3* snakker om dilemmaet knyttet til hva barn skal lære i barnehagen sammenliknet med deres videre opplæring i skolen. *Informant 1* trekker frem det samme dilemmaet, men knytter det mer til overganger mellom avdelinger i barnehagen. Der

konkluderer informanten med at det er uvisst hvilke voksne barna vil møte i fremtiden, og at de voksne som er i arbeid med barn med stort læringspotensial ikke bør bremse barna i deres utvikling, men gi dem så mye som overhodet mulig av stimuli, muligheter og utfordringer. Bekymringen om at ikke voksne som barna vil møte i fremtiden oppfatter barnet på samme måte, trekkes også frem av Skogen (2015) som en del av voksne personer barn møter og tilfeldigheter. Han skriver at det både finnes voksne som tar barn med stort læringspotensial på alvor og er flinke til å ivareta deres behov, men at det også finner voksne som har holdninger som svekker barn med stort læringspotensial sine muligheter i utdanningssystemet. Barn med stort læringspotensial sine muligheter for å få ivaretatt sine behov og utvikle deres potensial er med andre ord på mange måter styrt av tilfeldigheter knyttet til hvilke voksne de møter.

5.5 Kvalitet og kunnskap som nøkkelfaktorer for å ivareta barnas behov

Pedagogisk ABC er et av mange eksempler på pedagogiske metoder for arbeid med barn med stort læringspotensial, mens inkludering er et perspektiv som skal sikre læring og deltakelse uansett funksjonsnivå. Likeledes er kvalitet ved et pedagogisk tilbud i barnehagen en avgjørende faktor for allsidig utvikling og for å ivareta alle barns behov (Kettler et al., 2017), noe som gjenspeiles i informantenes holdninger om å støtte, videreutvikle og ivareta alle barn uavhengig av deres forutsetninger og behov. Barnehagens kvalitet har også en stor betydning for barns kognitive og evnemessige prestasjoner, samt for sosial og karrieremessig fremtid. Disse prediksjonene gjelder særlig for barn fra familier med lavere sosioøkonomisk status. *Informant 2* forteller om et barn med foreldre som var faglige engasjerte, og at barnet derfor videreutviklet sine akademiske interesser sammen med dem. Dette barnet ble identifisert og støttet både i barnehage og hjem, som ifølge Vreys et al. (2018) er et kritisk punkt for barn med stort læringspotensial sine muligheter for tilpassede læringserfaringer og for å videreutvikle deres potensial.

Suksess i tidlige tiltak for disse barna er på mange måter betinget av barnehagelærerens kunnskap og kompetanse. For det første henger kunnskap og kompetanse om muligheten for å identifisere stort læringspotensial. For det andre beskriver Vreys et al. (2018) ut ifra belgiske barnehager at det ofte er motvillighet for å tilby barn med stort læringspotensial et akademisk tiltak, basert på mangel på kunnskap og bevissthet. Dette kan til dels stemme med informantenes holdninger til differensierte opplæringstilbud for barn med stort læringspotensial. De virker for eksempel mindre positive til egne opplæringstilbud for barn med stort læringspotensial, selv om det er mange eksempler på andre land som bruker denne

tilnærmingen. De bekrefter også frykten som Vreys et al. (2018) slår fast om å forstyrre den sosioemosjonelle utviklingen ved egne opplæringstilbud eller fremskutt skolestart. Samtidig viser informantene positive meninger om tilnærminger som er i tråd med pedagogisk ABC. Dog tyder det på manglende kunnskap om hva differensiering for disse barna faktisk kan innebære.

En annen misoppfatning Vreys et al. (2018) fant i sin studie er at barn med stort læringspotensial er i stand til å klare seg selv og ikke trenger spesielle tiltak. Idsøe (2019) bekrefter denne typen misforståelser for og å gjelde i norske barnehager. Hun mener at misoppfatninger om barn med stort læringspotensial kan være en av grunnene til at disse barna får lite oppmerksomhet. Når barnehagelærere ikke får kunnskap gjennom sin utdanning om barn med stort læringspotensial, er det en stor risiko at det ikke blir anvendt pedagogiske metoder og tiltak til det beste for barnets store læringspotensial (Laine & Tirri, 2016). Særlig *Informant 1* forteller at etter å ha møtt et barn med stort læringspotensial og lest om temaet, ble det også enklere å identifisere barns store læringspotensial senere. Kunnskap blir slik sett avgjørende for å kunne identifisere og ivareta barns individuelle behov, noe Pedersen (2008) også vektlegger. Uten relevant kunnskap forblir barnas store læringspotensial uoppdaget og deres behov er i risiko for å bli forsømt gjennom å ikke få tilpasset tilrettelegging (Befring & Næss, 2019). Vanskelighet med å få tak i informanter, kan tyde på at dette på tross av at barna endelig har fått politisk anerkjennelse (NOU 2016: 14, 2016) fortsatt er et faktum i barnehager i Norge.

5.6 Oppsummering

Barnehagelærernes erfaringsbaserte refleksjoner knyttet til pedagogisk tilrettelegging for barn med stort læringspotensial er nærmest unisont knyttet til å skape et miljø hvor barna får oppleve adekvate utfordringer, utviklingsmuligheter og mestring. Disse innspillene samsvarer på mange områder med lov- og rammeverkets bestemmelser om barns rett til et tilpasset tilbud basert på deres individuelle forutsetninger og behov (Barnehageloven, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er mye i det informantene sier som tyder på at pedagogisk tilrettelegging for disse barna bør inneholde en kombinasjon av utfordringer og mestring, muligheter for fordypning i sine interesser og muligheter for å være med både eldre og yngre barn. Disse prinsippene er i stor grad forenelig med pedagogisk ABC (Liljedahl, 2018). Riktignok viser det seg at informantene på mange måter allerede driver ubevisst med pedagogisk akselerasjon, berikelse og coaching.

Barn med stort læringspotensial har behov for både akselerasjon, berikelse og coaching i barnehagen, hvor konsekvensen av å ikke tilby slike aspekter kan være at barnet blir

understimulert og mister motivasjonen for læring. Likevel kommer det også frem i denne studien at det er utfordrende å støtte disse barnas utvikling og læring, samtidig som alle andre barn. Så lenge disse barnas behov skal dekkes i det ordinære barnehagetilbudet, skal det ikke gå på bekostning av de andre barnas tilbud. Således begrenses disse barnas muligheter og barnehagelærere får på mange måter en avgjørende rolle for å skape et inkluderende læringsmiljø med utviklingsmuligheter og videre motivasjon for læring for alle barn, og særlig de med stort læringspotensial. Å velge å anvende en pedagogisk metode som pedagogisk ABC handler om å ta et bevisst standpunkt som fundament for sitt arbeid. Det samme gjelder det inkluderende perspektivet barnehagen er pålagt å arbeide etter. Til sist er kunnskap og bevisstgjøring (Liljedahl, 2018) av arbeidet sammen med kvalitet, elementært for å ivareta barn med stort læringspotensial sine behov i barnehagen.

6.0 Avsluttende refleksjoner

Selv om det i dag er mulig å finne artikler, bøker, og lignende som fokuserer på barn med stort læringspotensial, er det likevel fortsatt store mangler når det kommer til disse barna i barnehagealder. Ivaretagelse av deres behov svekkes gjennom manglende kunnskap og kompetanse blant voksne, gjennom manglende fokus i politiske satsinger og gjennom at ressurser prioriteres til disse barna. Jeg er derfor også av den oppfatning av at disse barna ikke får en tusendedel av den oppmerksomheten de fortjener, slik Terman var i 1920. Dette har også vært grunnlaget for å velge denne tematikken for min mastergradsavhandling. Basert på definisjonen anvendt og de funnene gjort i denne studien er jeg av den mening at barn med stort læringspotensial i aller største grad har særskilte behov som kreves spesiell tilrettelegging i deres opplæringstilbud. Jeg oppfatter det som elementært at disse barna blir betraktet på en slik måte, for at barnehager kan identifisere, legge til rette for og ivareta disse barna og deres behov.

I denne studien kommer det frem gjennom vanskeligheten med å få tak i informanter at det er manglende kunnskap og bevissthet om barn med stort læringspotensial i barnehager. Det kommer også frem at noen både oppdager og anerkjenner disse barnas læringspotensial, og at de må arbeide på andre måter for å ivareta deres behov. Informantene viser til flere eksempler på å legge til rette for og utfordringer ved å ivareta disse barnas behov, gjennom en åpen form for opplæring, med lek og læringsbaserte aktiviteter i fokus. De viser også at differensiering kan foregå i barnehagen gjennom bruk av de ulike aspektene ved pedagogisk ABC. Det arbeidet de gjør handler om å individuelt tilpasse tilbudet for at barna med stort læringspotensial skal oppleve mestring, adekvate utfordringer og å være en del av et fellesskap.

I en ideell fremtid får barn med stort læringspotensial større oppmerksomhet gjennom politiske satsinger og gjennom pedagogiske utdanninger. I denne ideelle fremtiden får også alle barnehagelærere kunnskap om kjennetegn ved barn med stort læringspotensial, deres rettigheter gjennom lov- og rammeverket for barnehagen og mulige innfallsvinkler til pedagogisk arbeid med disse barna, eksempelvis pedagogisk ABC. Med slike kunnskaper kan barnehagelærere unngå å begrense sine forventninger til hva barna kan mestre. Dette i tillegg til å anerkjenne at deres utvikling kan være preget av asynkroni, fører med seg at barnehagelærere kan skape et inkluderende miljø hvor barnas store læringspotensial aksepteres og deres behov kan bli ivaretatt. Men dette krever at barnehagelærere kjenner til barn med stort læringspotensial og at de er åpne for at det er barn i deres grupper med stort læringspotensial. Videre kreves det at

barnehagelærere er klar over risikoene ved at stort læringspotensial ikke blir identifisert og deres behov ikke ivaretatt.

Det finnes mange muligheter for å tilrettelegge et tilbud til å inkludere mangfoldet i barnegruppa, men det krever kunnskap, bevissthet og vilje for å tilstrekkelig støtte barns store læringspotensial. Konsekvensene ved ikke å gi disse barna et tilpasset tilbud kan for barna være store, men også samfunnet på en generell basis vil lide tap. Kunnskap om kjennetegn, rettigheter og mulige innfallsvinkler til pedagogisk arbeid, er derfor avgjørende for å kunne skape muligheter for å videreutvikle barnas potensial for læring i tidlig alder.

6.1 Videre forskning

Denne studien viser til noen aspekter ved hvordan barnehagelærere møter barn med stort læringspotensial i sin virksomhet. Siden studien baserer seg på intervju med tre informanter, kan det finnes begrensninger for resultatene. Grunnet det begrensede omfanget på datamaterialet, er resultatene ikke generaliserbart. Formålet har imidlertid heller ikke handlet om å generalisere, men å kartlegge og beskrive. Derfor har kvalitativ tilnærming gjennom forskningsintervju vært en adekvat metodisk tilnærming til problemstillingen i denne studien. Studien er et bidrag til en større diskusjon om barn med stort læringspotensialens behov i barnehagen i Norge, men videre forskning om stort læringspotensial i barnehagen behøves for å kunne bidra til å gi disse barna en større plass i det politiske bildet og følgelig pedagogiske utdanninger.

Erfaringer i denne studien har ikke belyst utfordringer knyttet til andre informanter enn barnehagelærere. Den har heller ikke gått inn på utfordringer knyttet til utredning av barn med stort læringspotensial eller hvordan deres behov blir ivaretatt hjemme eller videre i livet på skolen. For å få en mer omfattende beskrivelse av barn med stort læringspotensial i barnehagen, kunne det vært intervjuet flere informanter eller brukt supplerende kvalitative eller kvantitative metoder som observasjon, spørreskjema eller lignende. Dersom dette hadde vært en mer omfattende studie, med større omfang og tidsbruk, kunne det vært intervjuet andre ansatte i samme barnehage, foreldre av barn med stort læringspotensial eller barnehagestyrere. Å observere eller intervju barn med stort læringspotensial kunne gitt et annet perspektiv på hvordan deres behov blir ivaretatt.

Referanseliste

- Auestad, I. K. (2015). Fellesskap i oppløsning? Differensieringspraksis på 6. trinn. *Acta didactica Norge*, 9(1), 1-17. <https://doi.org/10.5617/adno.1491>
- Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekt: noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Baltzer, K. & Kyed, O. (2008). *Teamets arbejde med... talentpleje*. Frederikshavn: Dafolo.
- Baltzer, K., Kyed, O. & Nissen, P. (2014). *Dygtig, dygtigere, dygtigst: talentudvikling gjennom differensiert undervisning*. Frederikshavn: Dafolo.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Bates, J. & Munday, S. (2005). *Able, gifted, and talented*. London: Continuum.
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 168-195). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. & Næss, K.-A. B. (2019). Innledning og sammenfatning. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 23-50). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bélanger, J. & Gagné, F. (2006). Estimating the Size of the Gifted/Talented Population From Multiple Identification Criteria. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(2), 131-163. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-258>
- Betts, G. T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253. <https://doi.org/10.1177/001698628803200202>
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen : barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning, Barnevernets utviklingscenter.
- Brevik, L. M. & Gunnulfsen, A. E. (2016). Differensiert undervisning for høytpresterende elever med stort læringspotensial. *Acta didactica Norge*, 10(2), 212-234. <https://doi.org/10.5617/adno.2554>
- Dabrowski, K. (2015). *Personality-shaping through positive disintegration* (2. utg.). Otto: Red Pill Press.
- DfES. (2006). *Identifying Gifted and Talented Pupils - Getting Started*. DfES Publications. Hentet fra https://dera.ioe.ac.uk/6659/7/312_DFES_identification_document-4_Redacted.pdf
- Drugli, M. B. (2011). Å møte barn med tillit og respekt gjennom å "se" hele barnet. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. (s. 199-208). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eik, L. T. & Steinnes, G. S. (2019). Systematikk eller tilfeldighet? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(02-03), 145-158. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-05>
- Farrell, P. (2004). School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*, 25(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/0143034304041500>
- Gadamer, H.-G. (1977). *Philosophical hermeneutics* (D. E. Linge, Overs.). Berkeley, California: University of California Press.
- Gagné, F. (1999). My Convictions about the Nature of Abilities, Gifts, and Talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(2), 109-136. <https://doi.org/10.1177/016235329902200202>

- Gardar, L. A. (2012). *Evnerike barn i barnehagen* (Masteroppgave). Høyskolen i Oslo
- Greve, A. (2009). Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 2(2), 91-98. <https://doi.org/10.7577/nbf.348>
- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children* (2. utg.). New York: Routledge.
- Guthrie, K. (2019). "Nothing is ever easy": Parent Perceptions of Intensity in Their Gifted Adolescent Children. *The Qualitative Report*, 24(8), 2080-2101.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hodge, K. A. & Kemp, C. R. (2000). Exploring the Nature of Giftedness in Preschool Children. *Journal for the Education of the Gifted*, 24(1), 46-73. <https://doi.org/10.1177/016235320002400103>
- Hofset, A. (1968). *Evnerike barn i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Husserl, E. (2008). *Introduction to Logic and Theory of Knowledge: Lectures 1906/07* (1 utg.). Dordrecht: Springer Netherlands : Imprint: Springer.
- Idsøe, E. C. (2019). *Barn med stort læringspotensial i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Idsøe, E. C. & Skogen, K. (2019). Spesialpedagogikk for barn med stort læringspotensial. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 570-586). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kettler, T., Oveross, M. E. & Bishop, J. C. (2017). Gifted Education in Preschool: Perceived Barriers and Benefits of Program Development. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 342-359. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1319443>
- Kiuppis, F. (2011). Mer enn én vei til framtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (02), 91-102. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2011/02/art01>
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter* (Meld. St. 22 (2010-2011)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Pedlex.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Mld. St. nr. 6 (2019-2020)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Laine, S. & Tirri, K. (2016). How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 149-164. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108185>
- Lie, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelt eksepsjonelle elever: begavede elever og begavede elever med lærevansker*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lie, B. (2016). *Begavede barn - i barnehagealder*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Lie, B. (2017). *Begavede barnehagebarns læring: i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Liljedahl, M. (2018). *Särskilt begåvade barb. Förskolans utmaning och möjlighet*. Stockholm: Gothia Fortbildning.
- Lillemyr, O. F. (2014). Barns lek og læring i barnehagen - grunnlaget for danning. *Første steg: tidsskrift for førskolelærere*, (4), 26-28.
- Lovecky, D. V. (2009). Moral Sensitivity in Young Gifted Children. I D. Ambrose & T. Cross (Red.), *Morality, Ethics, and Gifted Minds* (s. 161-176). Boston: Springer US.
- Mikkelsen, I. (2016). *Evnerike barn i den norske barnehagen: En studie av hvordan barnehagestyrere oppfatter barnehagen sin rolle omkring evnerike barn* (Masteroppgave). Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Mönks, F. J. & Ypenburg, I. H. (2008). *Begavede barn: en veiledning for foreldre og pedagoger*. Oslo: Abstrakt.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4 utg.). Oslo: Forskningsetiske komiteer. Hentet fra https://www.etikk.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nissen, P., Kyed, O., Baltzer, K. & Skogen, K. (2012). *Talent i skolen: identifisering, undervisning og utvikling* (A. O. Aakervik, Overs.). Namsos: Pedagogisk psykologisk forl.
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf
- NOU 2016: 14. (2016). *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>
- Nygaard, L. P. (2015). *Writing for scholars : a practical guide to making sense & being heard* (2. utg.). Los Angeles, California: Sage.
- Næss, K.-A. B., Engevik, L. I., Garrels, V., Gonnæs, U. T., Moljord, G. & Sigstad, H. M. H. (2019). Barn og unge med utviklingshemming - deltakelse, utvikling og læring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 396-427). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Olsen, M. H. (2019). Læringspotensial. I M. H. Olsen & K. Skogen (Red.), *Læringspotensial* (s. 11-42). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6
- Parke, B. N. (1989). *Gifted students in regular classrooms*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pedersen, K. (2008). Inkluderende pedagogikk i barnehagen – et samarbeidsprosjekt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (05), 376-387. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2008/05/inkluderende_pedagogikk_i_barnehagen_-_et_samarbeidsprosjekt
- Piechowski, M. M. (2009). The Inner World of the Young and Bright. I D. Ambrose & T. Cross (Red.), *Morality, Ethics, and Gifted minds* (s. 177-194). Boston MA: Springer US.
- Porter, L. (2005). *Gifted young children: a guide for teachers and parents* (2nd ed. utg.). Maidenhead: Open University Press.
- Reid, G. (2005). *Dyslexia and inclusion : classroom approaches for assessment, teaching and learning*. London: David Fulton.

- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. I R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions of giftedness* (2. utg., s. 246-279). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Renzulli, J. S. & Renzulli, S. R. (2010). The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths and Interests. *Gifted Education International*, 26(2-3), 140-156. <https://doi.org/10.1177/026142941002600303>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford UK: Oxford University Press.
- Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child ; towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian journal of educational research*, 52, 623-641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Silverman, D. (2017). *Doing qualitative research* (5. utg.). Los Angeles, CA: SAGE.
- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 36-58. <https://doi.org/10.1080/0161956X.1997.9681865>
- Silverman, L. K. (2012). *Giftedness 101*. New York: Springer Publishing Company.
- Sjøvik, P. (2002). En barnehage for alle med mangfold som ressurs. I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle: spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (s. 33-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder : planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skogen, K. (2015). *Læreren som talentutvikler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stevens, M. (2009). *Challenging the gifted child: an open approach to working with advanced young readers*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Terman, L. M. (1920). The Use of Intelligence Tests in the Grading of School Children. *The Journal of Educational Research*, 1(1), 20-32. <https://doi.org/10.1080/00220671.1920.10879020>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Veileder - tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/?depth=0&print=1>
- Vreys, C., Ndungbogun, G. N., Kieboom, T. & Venderickx, K. (2018). Training effects on Belgian preschool and primary school teachers' attitudes towards the best practices for gifted children. *High Ability Studies*, 29(1), 3-22. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1312295>
- Wahlström, G. O. (1995). *Begåvade barn i skolan: duglighetens dilemma?* Stockholm: Liber utbildning.
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P. & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children and adults : ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and other disorders*. Scottsdale, Ariz: Great Potential Press.

- Westergård, E. (2018). "En svale gir ingen sommer". Utvikling av kollektiv kompetanse innen foreldresamarbeid. I H. Omdal & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler. Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole*. (s. 183-195). Oslo: Universitetsforlaget.
- Worrell, F. C. & Erwin, J. O. (2011). Best Practices in Identifying Students for Gifted and Talented Education Programs. *Journal of Applied School Psychology: School Psychologists Serving Students Who Are Gifted*, 27(4), 319-340.
<https://doi.org/10.1080/15377903.2011.615817>
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Østrem, S. (2007). Du og jeg og noe tredje. *Første steg*, 2, 8-9. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Første%20steg%202%202007.pdf>

Figurliste

Figur 1: Renzullis Three-ring conception of Giftedness (Renzulli & Renzulli, 2010)

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledende informasjon

1. Starte med litt småprat, informere om prosjektet, anonymitet og konfidensialitet, taushetsplikt, samtykke.

Barn med stort læringspotensial

2. Kan du fortelle om dine erfaringer knyttet til barn med stort læringspotensial i barnehagen?
 - Hva er din bakgrunn knyttet til barn med stort læringspotensial (fra utdanning, kurs, andre steder)?
 - Hva legger du i begrepet «barn med høyt læringspotensial»?
 - Hvem er disse barna i barnehagen?
 - Hvilken erfaring har du hatt i møte med barn med stort læringspotensial?
 - Hvordan opplevde du å møte disse barna?
 - Hvordan kom det frem at barna hadde stort læringspotensial?
3. Vi snakker her om en barnegruppe som ikke får særlig oppmerksomhet i barnehage og skole, hva tror du grunnen til dette kan være?

Pedagogisk tilrettelegging og inkludering

4. Hvordan tilrettelegger du for inkludering av barn med stort læringspotensial i ditt arbeid?
 - Hva legger du i begrepet inkludering?
 - Hva vektlegger du i ditt arbeid når det kommer til inkludering?
 - Hva vektlegger du i arbeidet med å inkludere barn med stort læringspotensial?
 - Hvordan opplever du at barn med stort læringspotensialens behov blir ivaretatt?
 - Hva har fungert/fungert mindre godt i møte med barn med stort læringspotensial?
5. En del andre plasser, som for eksempel i Danmark, er det egne opplæringstilbud for barn med stort læringspotensial. Hva er dine tanker om det? Hvordan hadde det fungert i Norge tror du?

Utfordringer

6. Hvilke utfordringer (sosiale, faglige, emosjonelle) kan barn med stort læringspotensial møte i barnehagehverdagen?
 - Hvordan har du sett disse utfordringene?
 - Hvordan har du hjulpet barn med stort læringspotensial med utfordringene?
 - Hvilke utfordringer finnes i arbeidet med å inkludere barn med stort læringspotensial?

Avrundning

7. Har du andre tanker om temaet?
 - Hva ville du gjort annerledes for å ivareta barn med stort læringspotensialens behov?
 - Hva tror du kunne bedret forutsetningene for disse barna?
 - Er det noe jeg ikke har spurt om som du synes jeg burde ha gjort?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Evnerike barn i barnehagen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke barnehagelærere og spesialpedagogers erfaringer i arbeid med evnerike barn. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke de erfaringer barnehagelærere, førskolelærere og spesialpedagoger har i møte med evnerike barn i barnehagen. Med dette undersøkes hva pedagogen legger i begrepet «evnerike barn» og hvilke opplevelser som han eller hun har/har hatt i møte med disse barna nå/tidligere. I tillegg vil det undersøkes hvilke utfordringer evnerike barn møter i barnehagehverdagen, samt hvordan arbeidet for inkludering av disse barna foregår. Jeg ønsker å intervju pedagoger for å få et innblikk i hva som vektlegges i arbeidet med evnerike barn, og for å undersøke hvordan det kan arbeides for å tilpasse hverdagen for barna. Problemstillingen for oppgaven er: *Hvilke erfaringer har pedagoger i barnehage med pedagogisk tilrettelegging for evnerike barn, sett i lys av inkludering, og hvilke utfordringer opplever de på dette området?*

Gjennom denne masteroppgaven håper jeg å kunne bidra med forskning til et fagfelt som har lite oppmerksomhet i Norge.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet. Forskningsprosjektet er en masteroppgave i spesialpedagogikk som skrives ved instituttet for pedagogikk. Prosjektansvarlig er veileder Heidi Omdal.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å trekke utvalg har jeg sendt e-post til styrere av flere barnehager i Agder. Utvalgsriteriene baserer seg på høyere utdanning som barnehagelærer/førskolelærer eller som spesialpedagog, samt erfaring med arbeid rundt evnerike barn i barnehage. Dette skrivet sendes ut til deg som oppfyller kriteriene.

Da jeg har tatt kontakt med styrere, har dine opplysninger blitt tildelt av styrer med din tillatelse. Eventuelt har du som informant fått mine opplysninger og selv tatt kontakt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i forskningsprosjektet innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta ca. 30-60 min. Sted og tid kan vi avtale slik det passer best for deg. Det er planlagt å gjennomføre intervjuene i løpet av ukene 6, 7 og 8, med forbehold om endringer og avtaler. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet med en diktafon lånt av UiAs bibliotek. Lydopptaket vil i etterkant bli transkribert, anonymisert og slettet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Etter endt prosjekt vil alle persondata gjennom opptak være slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- Å få rettet personopplysninger om deg,
- Få slettet personopplysninger om deg,
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Dersom du har spørsmål om studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter kan du kontakte:

- UiA ved Miriam Homestad Thorsen (student), e-post: miriat15@uia.no, tlf.: 92487969
- UiA ved Heidi Omdal (veileder), e-post: heidi.omdal@uia.no, tlf.: 92652370
- Vårt personvernombud: Ina Danielsen
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller tlf.: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig: Heidi Omdal (veileder)

Student: Miriam Homestad Thorsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om forskningsprosjektet «Evnerike barn i barnehagen», og har fått mulighet til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i forskningsintervju
- at mine opplysninger lagres frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjekttittel

Inkludering av de evnerike barna i barnehagen – en intervjuundersøkelse av pedagogers erfaringer i møte med barn med eksepsjonelle evner

Referansenummer

478872

Registrert

16.12.2019 av Miriam Homestad Thorsen - miriat15@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Heidi Omdal, heidi.omdal@uia.no, tlf: 4792652370

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Miriam Homestad Thorsen, mirre_thorsen@msn.com, tlf: 92487969

Prosjektperiode

16.12.2019 - 15.05.2020

Status

19.12.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

19.12.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.12.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

***Prosjekttittel og begrepsbruk har blitt endret etter søknaden var sendt inn**