



Hvordan blir flinke elever ivaretatt?

Er det forskjell på offentlige og private skoler?

**Nils Georg Hansen
og
Torfinn Hansen**

Veileder
Professor Gjert Langfeldt

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2010
Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap
Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

INNHold

SAMMENDRAG	4
FORORD	5
1.0 INNLEDNING	6
1.1 TEMA	6
1.2 SAMFUNNMESSIG BETYDNING	7
1.3 FORSKNINGSHISTORIKK INNEN FELTET IVARETAKELSE AV FLINKE ELEVER	8
2.0 TEORIUTVIKLING	9
2.1 FLINKHET I ET HISTORISK PERSPEKTIV	9
2.2 UTVIKLINGEN AV INTELLIGENSTESTER	11
2.3 ULIKE MODELLER FOR INTELLIGENS	13
2.3.1 EN PSYKOLOGISK MODELL FOR HØY INTELLIGENS - "SJØSTJERNEMODELLEN"	13
2.3.2 DEN TRIADISKE INTERPEDENSMODELLEN OGSÅ KALT FLERFAKTORMODELLEN	14
2.3.3 ASYNKRON UTVIKLING, LINDA SILVERMAN.	15
2.3.4 OPPSUMMERING	16
2.4 FORHOLDET MELLOM OFFENTLIGE OG PRIVATE SKOLER	16
2.4.1 OFFENTLIGE SKOLER	16
2.4.2 PRIVATE SKOLER	17
2.4.3 STATISTIKK	17
2.4.4 STATISTIKK ANGÅENDE VURDERING	18
2.4.5 OPPSUMMERING	19
2.5 IVARETAKELSE I ULIKE SAMMENHENGER	19
2.5.1 PRESTASJONSORIENTERT IVARETAKELSE	19
2.5.2 INSTITUSJONALISERT IVARETAKELSE	20
2.5.3 FORHOLDET MELLOM OPPDRAGELSE OG UNDERVISNING	21
2.5.4 BETYDNINGEN AV SKOLENS STED	22
2.5.5 SKOLENS INNHOLD	22
2.5.6 OPPSUMMERING	23
2.6 FORMÅLET MED OPPLÆRINGEN I OFFENTLIGE OG PRIVATE SKOLER	23
2.6.1 PRIVATSKOLELOVEN OG FORMÅLET MED OPPLÆRINGEN	24
2.6.2 LÆRINGSPLAKATEN	24
2.6.3 SENTRALE PRINSIPPER I OPPLÆRINGEN	24
2.6.4 SKOLEKULTUR	25
2.6.3 OPPSUMMERING	26
3.0 METODE	27
3.1 DATAKVALITET	27
3.1.1 DATAINNSAMLING	27
3.1.2 RELIABILITET	27
3.1.3 VALIDITET	28
3.1.4 VALIDITETSSYSTEMET TIL COOK OG CAMPBELL	28
3.1.5 STATISTISK VALIDITET	29
3.1.6 INDRE VALIDITET	29
3.1.7 YTRE VALIDITET	29

3.1.8	BEGREPSVALIDITET	31
3.1.9	INTERN OG EKSTERN KONSISTENS	32
3.2	METODEVALG	32
3.2.1	IDIOGRAFISKE OG NOMOTETISKE STUDIER	32
3.2.2	KVANTITATIV OG KVALITATIV FORSKNING INNEN SAMFUNNSVITENSKAP	33
3.2.3	KVALITATIVT INTERVJU	34
3.3	FORSKNINGSETIKK	36
3.3.1	OVERORDNET OG SAMFUNNSMESSIG ANSVAR	36
3.3.2	HENSYN TIL PERSONER	37
3.3.3	VITENSKAPLIG REDELIGHET	38
3.3.4	FORMIDLING AV RESULTAT	38
4.0	RESULTATPRESENTASJON OG ANALYSE	39
4.1	INNLEDENDE SPØRSMÅL	39
4.2	SYSTEMORIENTERTE SPØRSMÅL	41
4.2.1	FLINKHETSBEGREPET	41
4.2.2	IVARETAKELSE AV ELEVENE	45
4.2.3	UNDERVISNINGSMETODER	48
4.2.4	AKSEPT FOR FLINKHET	50
4.2.5	ORGANISATORISKE HINDRINGER	50
4.2.6	ORGANISATORISKE MULIGHETER	51
4.2.7	MULIG PRAKSISENDRING	52
4.2.8	INKLUDERING OG AKSEPTERING	53
4.3	OPPBAKKING HJEMMEFRA OG ELEVENES PLANER FOR FREMTIDEN.	54
4.3.1	ELEVENES PLANER FOR FRAMTIDEN:	54
4.4	ELEVENES EGENVURDERING	55
4.4.1	ELEVENES INTERESSE PÅ SKOLE OG I FRITID	55
4.4.2	ELEVENES TRIVSEL	56
4.4.3	UTFORDRINGER FOR ELEVENE	56
4.4.4	SPESIALINTERESSER OG MEDLÆRER	57
5.0	DRØFTING	57
5.1	INNLEDNING	57
5.2	DRØFTING AV VALDITETSBEGREPET	58
5.3	DRØFTING AV RESULTAT I LYS AV TEORI	59
5.4	DRØFTING AV PRAKTISKE KONSEKVENSER	62
5.5	DRØFTING AV MULIG VIDERE FORSKNING	63
	LITTERATURATURLISTE	65
	VEDLEGG:	67
	SAMTYKKESKJEMA FRA FORESATTE	67
	INTERVJUGUIDE	69

Sammendrag

Oppgavens utgangspunkt var problemstillingen: ”Hvordan blir flinke elever ivaretatt? Er der forskjell på private og offentlige skoler?”

For å belyse denne problemstillingen valgte vi en kvalitativ tilnærming gjennom intervju av rektorer, kontaktlærere og elever fra de to skoleslagene. Elevene var valgt ut fra resultatene på nasjonale prøver.

Graden av ivaretagelse av flinke elever har et individperspektiv og et systemperspektiv. På individnivå vil god ivaretagelse kunne gi flinke elever en positiv utvikling i forhold til både skoleprestasjoner og personlig utvikling. På skolenivå vil fokus på alle elever inkludert de flinkeste være en god utnyttelse av den menneskelige kapitalen.

Våre hovedfunn er at private skoler på en mer bevisst måte ivaretar de flinke elevene enn offentlige skoler, men at ingen av skoleslagene ivaretar de flinke elevene tilstrekkelig.

Vår studie viser at flinke elever blir ivaretatt ulikt. Det er forskjeller mellom private skoler og offentlige skoler både på systemnivå og individnivå.

Ivaretagelse av flinke elever er for mye opp til den enkelte skole og lærer og for lite formalisert.

Forord

Denne masteroppgaven er innen feltet utdanningsledelse med spesialisering innen skoleledelse. Masteroppgaven er multidisiplinær og emnefokuseret. Vi er to studenter som skriver oppgaven sammen. Dette har gjort vi av så vel praktiske grunner som mer overordnede årsaker. Vi jobber begge innen skoleledelse i en middels stor norsk kommune.

Den ene av oss er skolefaglig ansvarlig i kommunen, mens den andre av oss jobber som inspektør på en kombinert barne- og ungdomsskole.

Når det gjelder valg av problemstilling, så var dette en av flere relevante problemstillinger som var aktuelle. Det ble ytret ønske fra vår kommunalsjef om vi kunne finne ut mer om hva som er status for de flinke elevene og hva som eventuelt kan gjøres for å få disse mer frem i lyset. Dette, sammenfalt med egne ønsker la grunnlaget for valg av tema.

Vi vil ellers få benytte anledningen til å takke vår veileder professor Gjert Langfelt ved Universitetet i Agder som har vist stor velvilje, interesse og ikke minst gitt oss gode råd underveis i prosessen med å skrive masteroppgaven.

Vi vil også få rette en stor takk til våre respektive koner som har vist oss den tillit at vi har kunnet finne tid til å skrive oppgaven ved siden av full jobb og familie. Det har slett ikke alltid vært enkelt.

1.0 Innledning

1.1 Tema

Tema for masteroppgaven er:

Hvordan blir flinke elever ivaretatt? Er det forskjell på offentlige og private skoler?

Mer utdypende, så ønsker vi å finne ut hvordan flinke elever blir ivaretatt og om det er forskjeller mellom private og offentlige skoler.

Et av de sentrale begrepene i vår problemstilling er adjektivet ”*flink*” Hva er en flink elev og hva er det som skiller en flink elev fra andre elever?

I dagligtale er begrepet flink ofte knyttet til det å være skoleflink, det vil si å gjøre det godt på skolen, være veltilpass, pliktoppfyllende og få gode karakterer. Men flinkhetsbegrepet kan også være mer vidt enn som så. Noen elever er flinke i idrett eller har musikalske og/eller kunstneriske talenter. Noen elever er flinke i alt og noen elever har særinteresser, og kan være lynende flinke på et spesielt område. Er flinkhet medfødt eller kan det utvikles? Hvilken rolle spiller omgivelsene? Dette er spørsmål som vil bli grundig diskutert i teorikapitlet.

Et annet sentralt begrep er ”*ivaretagelse*”.

Herunder ligger en utvikling av selve begrepet, fra det bibelske ”å ta i vare” til det mer systemrettede ”ivaretagelse” innen en profesjonell institusjon som skolen er.

Skolen som system har både en oppdragende og en kvalifiserende rolle.

Legger skolen som system og den enkelte lærer, til rette for at flinke elever kan få utfolde seg og vise sine talenter i norsk skole? Hva med de flinke elevene som ikke passer inn og de elevene som viser fremragende evner? Blir disse elevene også ivaretatt i offentlig og private skoler?

Et tredje begrep er ”*offentlige og private skoler*”. Hva er egentlig forskjellen mellom de to skoleslagene? Er det individuelle ulikheter innen hver skoletype? Kan det være noen prosesser på tvers av disse skoleslagene som forener ivaretagelse av flinke elever?

Dette vil bli nærmere undersøkt og drøftet.

1.2 Samfunnsmessig betydning

I vår egen kommune, er skolekartet en blanding av offentlige og private skoler.

Vi har en stor andel elever som går i private skoler sammenlignet med tilsvarende kommuner. Elever i private skoler har ved flere anledninger utmerket. De har vunnet priser for sin innsats innen forskning og skolenes karakternivå har vært høyt over tid. Dette har fått oss som skoleledere til å undres om hva årsakene til disse fremragende resultatene kan være. Har det noe med skoleslagene som system å gjøre, eller er det mer på individnivå med flinke elever, eventuelt kombinert med dyktige lærere?

På nasjonalt nivå har Norge ikke gjort det særlig bra på standardiserte kunnskapstester som PISA og PIRLS. Dette har blitt mottatt med undring blant så vel skolefolk som politikere med det resultat at det har blitt iverksatt en rekke bøtende tiltak. Her skulle det være nok å nevne innføring av nasjonale prøver i norsk, regning og engelsk på femte og åttende trinn og første år på videregående skole. Elevundersøkelsen på sjuende og tiende trinn undersøker elevenes læring og trivsel på et bredt grunnlag. Både resultater på de nasjonale prøvene og på elevundersøkelsen blir offentliggjort på Utdanningsdirektoratets nettsider. Resultatene får stor medieoppmerksomhet. De skolene som presterer dårligst på nasjonale kunnskapstester blir nå fanget opp av systemet på nasjonalt nivå og får tilbud om veiledning og kompetanseheving.

Vi har også fått ny helhetlig læreplan for hele grunnopplæringa fra småskolen til og med videregående skole med vektlegging av kunnskap og innføring av kompetansemål. De fire basisferdighetene lesing, skriving, regning og IKT skal gjennomsyre alle fag på alle trinn. Vurdering er også satt på dagsordenen med en fireårig nasjonal satsing på undervisvurdering, kalt "Vurdering for læring". Det er også åpnet opp for forsøk med karakterer fra mellomtrinnet for skoler som ønsker å prøve dette ut. Nytt av året er satsing på annet fremmedspråk på 6.trinn og et utvalg av skoler er med på et toårig forsøk med to timer i spansk, fransk eller tysk fra høsten 2010.

På skoleeiernivå og på skolenivå så har det nye regimet gitt større valgfrihet når det gjelder innhold, men også sterke krav til dokumentasjon og resultatoppfølging. Fylkesmannen foretar nå jevnlig tilsyn med kommunene og påpeker i rapportform tiltak som må iversettes for å lukke avvik. Sett mot denne bakgrunn kan man si at læringstrykket i norsk skole har kanskje aldri vært større, og derfor undrer det oss som skoleledere at diskusjonen rundt det å være skoleflink ikke i like stor grad er satt på dagsordenen.

”Foreldreforeningen for høyt begavede barn”, kalt ”Lykkelige barn” er et nettverk for foreldre med høyt begavede barn. De har sin egen nettside www.lykkeligebarn.no og arrangerer også nettverksmøter og samlinger. Vi deltok på en slik samling høsten 2009, og fikk der møte foreldre til særs begavede barn. Mange fortalte om en tøff skolegang for sine barn og en skole som ikke er tilpasset de særs flinke elevene. I stedet for å blomstre, så visnet deres barn i norsk skole. Da tenker vi at Norge som nasjon ikke på en god nok måte tar vare på de flinkeste av våre elever og dermed forspiller mulighetene for å dyrke frem de beste.

Andre nasjoner har et helt annet syn på dette og det er ikke uvanlig med private skoler og til og med egne skoler for de særlig begavede. Men det har også en sosial pris! Skal tykkelsen på pengeboka til foreldrene og intelligens hos eleven avgjøre barnets lodd i livet?

Norsk skolepolitikk er at den offentlige skolen skal være gratis for alle, og at alle elever skal gå på samme skole. Grunnlaget for å opprette privatskoler i Norge skal være basert på religiøst grunnlag eller alternativ pedagogikk. Elever som ikke kan nyttiggjøre seg undervisningen har rett til spesialundervisning (Opplæringsloven § 5-1). Kommunene fatter vedtak om spesialundervisning i privatskolene og finansierer disse.

1.3 Forskningshistorikk innen feltet ivaretagelse av flinke elever

Det er lite nyere norsk forskning innen emnet undervisning av flinke elever. Vi har funnet utenlandsk litteratur, bl.a. fra Danmark. Vi fant ved hjelp av søk på nettet frem til en dansk bok av psykologen Ole Kyed, ”De Intelligente Børn”, (2007). Gjennom nettverket ”Lykkelige barn” fikk vi tips om en liten bok som er oversatt til norsk med tittelen ”Begavede barn” av den hollandske forskeren Franz J. Mønks, (2008). Disse to bøkene var med på å sette søkelys på problematikken rundt de flinke elevene og da særlig rundt de særs begavede barna.

Når det gjelder forskning innen intelligens, så er dette et stort og omfattende område å ta fatt på. Vi har først tatt et kort historisk tilbakeblikk, for så å redegjøre for fremveksten av intelligenstester. Så har vi diskutert et par ulike modeller for intelligens, blant annet Tannenbaum, (1983), sin psykologiske modell for høy intelligens, den såkalte ”Sjøsternemodellen” og Mønks, (2008), sin triadiske interpedensmodell, også kalt ”Flerfaktormodellen”. Deretter har vi sett på Asynkron utvikling hos barn, Silverman, (2007).

Ved gjennomgang av litteratur har vi funnet at disse modellene er mest relevante for tematikken vi har valgt å studere.

I neste avsnitt har vi tatt for oss begrepet ivaretagelse og prøvd å nyansere begrepet fra det bibelske ”*ta i vare*”, til morskjærligheten ”*agape*”, til ”*ytelsesbasert ivaretagelse*” i foreningslivet og tilslutt ”*institusjonalisert ivaretagelse*” gjennom skoleverket.

Det neste emnet er rammeverket rundt ivaretagelse i norsk skole, representert ved Formålsparagrafen i Opplæringsloven, et utdrag fra Privatskoleloven, tilpasset opplæring og Prinsipper for opplæringen. Neste teoriavsnitt omhandler forholdet mellom oppdragelse og undervisning frembrakt av Midtsundstad, (2010), i hennes doktoravhandling, UiA med en problematisering rundt to sentrale begrep; kvalifisering versus kultivering. Tilslutt tar vi opp problematikken rundt offentlige versus private skoler i Norge.

2.0 Teoriutvikling

2.1 *Flinkhet i et historisk perspektiv*

Verdsattelse, eller på engelsk ”*appreciation*”, har til alle tider blitt sett på ut fra den tid og det samfunn mennesket har virket under. Ulike tidsepoker har verdsatt ulike ting ved mennesker.

I Det Gamle Hellas ble samtalen eller evnen til overtalelse satt høyt, blant annet symbolisert med Aristoteles. Under storhetstiden i Romerriket ble ferdigheter i krigskunst og idrett høyt verdsatt, symbolisert med keiser Augustus. Beveger man seg så over i middelalderen her i Europa, så ble bibelkunnskap satt pris på og gav høy status i samfunnet. I renessansen ble klassisk dannelse verdsatt. Dette må sees på i lys av gjeldende samfunnsvilkår og den tidsepoken man levde under. Kunnskap og dannelse ble overlevert fra far til sønn, eller fra munk og andre geistlige til den unge prestestudenten på en direkte og personlig måte.

Bøker var før trykkerkunsten ble oppfunnet av Gutenberg i 1489, håndskrevet. Slike bøker tok det lang tid å lage og krevde stor grad av nøyaktighet og flid. Det var det ikke mange mennesker i Middelalderen som hadde råd til å anskaffe dem. Folk flest hadde nok med å brødfø seg selv og sin familie. Middelalderen ble dominert av Kirken og til en viss grad Adelen. Dermed så var det her at teoretisk flinkhet ble verdsatt. For ordens skyld så var ikke Middelalderen så helsvart som noen vil ha det til, ideer innen kunst, lovgivning, filosofi og vitenskap ble også verdsatt.

Med Renessansen og overgangen til en Protestantisk religion, så skjedde det et radikal endring innenfor hva som ble verdsatt av samfunnet. Det ble mer akseptert at mennesker hadde ulike tanker og ulike talenter, for eksempel innen kunst og musikk så vel som innen vitenskap. Det kan være nok å henvise til Isac Newton og Leonardo Da Vinci innen vitenskap, Rembrandt innen kunst og Mozart og Beethoven innen musikk, for bare å nevne et lite knippe av talenter som fikk utfolde sin flinkhet under Renessansen.

Nå var nok personene som historiebøkene omtaler ikke representative for allmuen. Folk flest levde under harde kår og dyktighet viste seg gjerne gjennom det praktiske arbeidet man bedrev, enten det var på gården, i smia eller på fiske. På slutten av 1800-tallet så opplevde den vestlige verden en industriell revolusjon, både innen industri slik som bomullsfabrikker og mekanisk industri, men også innen landbruket. Effektivisering og utvikling av ny kunnskap innen landbruket fikk dramatiske følger. Med ett ble det et overskudd av mennesker som før hadde vært involvert i et tradisjonelt og arbeidskrevende landbruk. Dette overskuddet av mennesker kunne nå i stor grad flyttes inn til urbane strøk og bli benyttet som arbeidskraft innen industri, men vi fikk også fremveksten av skoler og universiteter lik de vi kjenner i dag. Ny kunnskap gav ny industri, men ny industri gav også behov for mer kunnskap.

I Norge fikk vi allmueskolen i 1741 knyttet til at barna måtte lære å lese for å kunne bli konfirmert. Utover på 1800-tallet ble behovet for økt vektlegging på andre fag enn lesing og kristendom noe som kommer inn med endringen i lovverket i 1860 der fagkretsen ble utvidet med blant annet regning og fremmedspråk. Dermed får vi en hel ny generasjon av mennesker som får muligheten til å utvikle sitt intellektuelle potensiale eller begavelse om man vil, selv om skolen fremdeles i stor grad favoriserer barn fra høyere lag i samfunnet. Pendelen dreier nå mer mot teknikk og vitenskap. Samfunnet verdsetter nå mer teknikk, innovasjon og utvikling. Teknologisk skjer det en ekspressliknede utvikling. Bare for å eksemplifisere, så kan vi se på skipsfarten. Over natten går skipsfartsnæringen fra seilskip til dampskip, med de dramatiske følger dette får for samfunn langs kysten av Norge, skipsbygging, rollen til sjøfolk og mengde gods som nå kan fraktes. Utdanningsmessig blir bøkkeren erstattet med ingeniøren og verftsarbeideren. Tilvarende omveltninger fant sted innen de fleste næringene.

Flinkhet som begrep har i denne sammenheng utviklet seg fra å være knyttet til det enkle liv på landet, hvor praktiske ferdigheter var tellende, til industrialiseringen hvor flinkhet utkrystalliserte seg i form av teoretisk kunnskap. Dermed får man for første gang flinkhetsbegrepet som noe som kan generaliseres i form av intelligens og testes i form av intelligenstester.

2.2 Utviklingen av intelligenstester

Charles Darwin sine studier om biologisk mangfold og artenes opprinnelse på 1800-tallet, sammen med en akademisk interesse for ulikheter hos mennesker gjennom verket til Sir Francis Galton: "Hereditary Genius" (1869), fikk debatten til å gå om det er arv og/eller miljøet som former mennesker og gjør oss ulike. Her er det verdt å merke seg at denne debatten fremdeles pågår for fullt. I USA utviklet psykologene Alfred Binet og Theodor Simon på begynnelsen av 1900-tallet en intelligenstest primært for å kunne identifisere elever som hadde vansker med å følge vanlig undervisning. Denne opprinnelige Binet-Simon testen ble i 1925 endret av psykologen Lewis M. Terman slik at den kunne bli brukt til å kunne identifiserer genier.

Terman (1877-1956), studerte nærmere 1500 studenter i California med IQ på 130 eller mer, over en periode på 30 år, fra 1920. Studentene ble undersøkt i alt fra kjønn, rase, familie, helse, interesser osv. Terman fant ut at den IQ (Intelligent Kvotient) man hadde som barn, ikke endrer seg i løpet av livet. Denne studien resulterte i en revisjon av Binet sin skala om generell intelligens. Den nye intelligenstesten ble hetende "Stanford-Binet" og den ble i de neste årtier innført og brukt i mange land verden over. Etter Andre- Verdenskrig startet en utvikling av flere former for intelligenstester. David Wechsler utviklet en egen test for voksne, WAIS ("Wechsler Adult Intelligence Test"), en test for førskolebarn, WPPSI ("Wechsler Pre-School and Primary Scale og Intelligence") og en test for barn i skolealder, WISC ("Wechsler Intelligence Scale for Children".)

Wechsler sine intelligenstester er delt opp i en språklig del og en handlingsdel. Ved å kombinere disse deltestene vil de avspeile fire overordende funksjonsområder, nemlig

språklig forståelse, perseptuell organisering, arbeidshukommelse og hvor fort man tar ting. Sammen vil score på de fire hovedområdene gi en generell ferdighetsskala, Kyed (2007).

I dag er det mange land inkludert Norge som bruker en modifisert utgave av WISC, kalt WISC-III for å måle intelligens hos elever.

Intelligenstester har blitt gjenstand for kritikk. Testene måler en prestasjon på en gitt tid i en gitt situasjon. Med andre ord, hva en elev eller voksen, kan prestere i testøyeblikket.

Intelligenstestene sier ikke noe om potensialet til personen. De måler ikke alle de forutsetninger og situasjoner som er med på å gi en person suksess i livet eller ei.

Intelligenstester tar heller ikke hensyn til omkringliggende faktorer som kultur eller historie. Det kanskje mest interessante med intelligenstester er ikke selve resultatet, men prosessen og den måten et menneske arbeider for å oppnå resultatet i følge Kyed, (2007).

Allerede på 1950-tallet i USA gikk akademikere ut og sa at intelligens er mye mer enn intelligenstester. I 1958 kom forskeren Witty med en anerkjennelse at det også bør legges vekt på slike faktorer som han kalte for "drive" og "persistence". Spesielle talenter som kunst, musikk, skriving og lederskap vises i følge Witty igjen i handling heller enn i intelligenstester, Witty i Tannenbaum, (1983). Lewis Terman sa i 1954 at intelligens alene ikke er nok til å fortelle om en person har hatt suksess eller ei i livet. Resultatet fra hans studie med å følge intelligente personer i over 30 år, har vist at suksess også var avhengig av personens motivasjon og gjennomføringsevne. Og ikke minst at de som gjorde det best i livet var omgitt av et positivt og støttende miljø, Mønks s.23, (2008).

I 1971 kom den offentlige "Marland Rapporten" ut i USA hvor begavelse ("giftedness") ble definert av regjeringen. Marland rapporten slo fast at USA ikke tok godt nok vare på sine talenter. Bare halvparten av topp 25 % av "High School Graduates" og kun seks av ti når det gjaldt topp 5 % tok høyere utdanning. Og det bekymret en nasjon som nettopp var blitt akterutseil i romfart representert med oppskytingen av Sputnik, Tannenbaum, (1983).

I Marland Rapporten listes det opp seks områder som må være tilstede for et en person skal kunne kalles begavet:

Disse er *sosialt lederskap*, hvor begavelse viser seg i evnen til å få en gruppe av mennesker eller organisasjon til å bevege seg i en ønsket retning og møte oppsatte mål.

Kreativ tenkning, hvor begavelse viser seg gjennom fleksibilitet og kunne finne nye måter å benytte gammel kunnskap og viten på, samt å kunne inneha kompleks mental kapasitet.

Intellektuell evne, hvor begavelse viser igjen gjennom skoleprestasjoner på områder som lesing, skriving, tallbehandling og språk.

Vitenskaplig evne, hvor dyktighet viser seg ved å kunne forstå og bruke vitenskaplig tenkemåte til å løse et problem.

Talent innenfor de estetiske fagene, slik som musikk, kunst, dans og skriving.

Det sjette området som listes opp er *praktiske kunnskap* eller "*mechanical skills*" på engelsk, hvor begavelse viser seg innenfor ingeniørkunst og vitenskap rettet mot det praktiske liv,

Tannenbaum s.10, (1983).

De modellen vi til nå har diskutert kalles i litteraturen for "Evnemodeller", det vil si at en person sine evner kan fastslås allerede i tidlig alder og at de ikke endrer seg gjennom livet i noen større grad. Evnemodellene er blitt kritisert for at de ikke tar nok hensyn til omkringliggende faktorer som kan påvirke prestasjoner, slik som motivasjon og støttende miljø.

2.3 Ulike modeller for intelligens

2.3.1. En psykologisk modell for høy intelligens - "Sjøstjernemodellen"

Abraham J. Tannenbaum er en amerikansk psykolog som arbeidet ved Teachers College, Columbia University. I 1983 gav han ut boka "Gifted children , Psychological and Educational Perspectives". Tannenbaum legger stor vekt på samspillet med omgivelsene når han skal definere høy intelligens. Det er ikke nok med kun å ta en intelligenstest. En evnerik person må også forholde seg til sine omgivelser på en aktiv måte. Tannenbaum snakker om fem psykososiale faktorer som alle inngår i et komplisert samspill og må være tilstede om en person skal kunne kalle seg høyt begavet.

Disse fem er følgende faktorer:

"G" faktor eller den generelle intelligensen. IQ-test er en indikasjon på generell intelligens, men den skal ikke vektlegges ensidig. En person trenger nødvendigvis ikke ha en IQ på over 130 overall, men kan score høyt på noen områder og mindre på andre.

Spesielle evner, vil komme til syne på ulik tid. Noen spesielle evner slik som anlegg innen musikk vil vise seg allerede i tidlig alder, mens spesiell evne innen politikk eller miljøbevissthet vil vise seg senere i mer moden alder.

Ikke intellektuelle faktorer ved en person som ligger latent i ens personlighet. Dette kan være stå på vilje, evne til å tenke langsiktig, ofte på bekostning av kortsiktig gevinst og dedikasjon innenfor spesielle områder i livet.

Støttende omgivelser, her kommer rammeverket rundt et intelligent barn inn. Med det menes de uformelle og formelle sosiale omgivelser som et barn og ungdom må forholde seg til. Først i livet og kanskje viktigst, er familien. En støttende og forståelsesfull familie er svært viktig for utviklingen av det potensialet som hvert barn besitter.

Det siste begrepet av Tannenbaum sine fem dynamiske faktorer er *sjansefaktorer*. Med det menes ganske enkelt å være på rett plass til rett tid. Du kan være en flink musiker som aldri blir oppdaget og dermed får utviklet sitt talent, og du kan være en flink musiker som får sjansen til å få en god musikkutdanning og møte innflytelsesrike personer som kan bringe deg videre i din karriere. Dette gjelder innenfor de fleste områder. Kritikken av Tannenbaum sine fem psykologiske faktorer er at de fleste av dem ikke kan testes, og dermed mangler reliabilitet og validitet.

2.3.2 Den triadiske interpedensmodellen også kalt flerfaktormodellen

"Høy begavelse kan man først identifisere når den manifesterer seg i usedvanlige prestasjoner eller handlinger", Mønks s.29 (2008).

Professor Franz Mønks fra Radboud Universitetet i Nijmegen, Nederland har utviklet en flerfaktormodell for høy begavelse. I hans modell inngår seks faktorer som krever et godt samspill for at høy begavelse kan utvikle seg og vise seg slik som i definisjonen ovenfor.

Disse seks faktorene består av tre sosiale områder, og tre personlighetsegenskaper ved en person. En høyt begavet person må inneha *betydelige intellektuelle evner* i følge Mønks. Dette kan måles ved evne- og intelligens tester. Kvalifiserende skåre for medlemskap i Mensa Norge er øverste 2 % av befolkningen, <http://www.mensa.no/cms/hjemmetest.html>, (30.10.2010).

Motivasjon betyr at man har det som trengs til ikke bare å sette i gang og gjennomføre en handling, men også kan takle usikkerhetsmomenter og beregne risiko.

Kreativitet betyr at man kan løse oppgaver på en original og oppfinnsom måte. Man går gjerne sine egne veier på tvers av de etablerte og fastsatte sannheter. Dette i motsetning til det Mønks kaller ”drøvtygging” av teori. Når det gjelder de sosiale faktorene, så lister Mønks opp *familie, venner og skole* som betydningsfulle. Av disse er familie og skole allerede diskutert, mens også venner blir fremhevet som betydningsfulle.

I følge Mønks sin flerfaktormodell så påvirker alle de seks elementene hverandre og må i større eller mindre grad vært tilstede for at en person skal kunne utvikle sine evner.

De personlige egenskapene er iboende i et menneske, med andre ord medfødt, mens sosial kompetanse utvikles i samspill med de sosiale faktorene som familie, venner og skole.

Evnen til sosial kompetanse er i følge Mønks avgjørende om høy begavelse skal utvikle seg og komme til uttrykk gjennom usedvanlige handlinger eller prestasjoner, Mønks (2008).

Når Mønks velger å kalle sin modell for ”den triadiske interpendensmodellen” så henspiller han på triade som en gruppe av tre elementer som naturlig hører sammen og interpedens som betyr gjensidig avhengighet. Det er to triader til stede i modellen til Mønks. Den første triaden er de personlige egenskapene, høye intellektuelle evner, motivasjon og kreativitet. Den andre triaden består av familie, venner og skole. Disse to triadene står i følge Mønks i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. Den ene kan ikke utvikles uten at den andre er tilstede.

Flerfaktormodellen til Mønks har det fortrinn at den danner et helhetsbilde, men den har kanskje også den svakhet som også modellen til Tannenbaum har, at den ikke så lett lar seg etterprøve og verifisere. Styrken er at man lettere kan avdekke de faktorene hos en person som virker hemmende på utviklingen av høy intelligens om denne først er påvist gjennom testing.

2.3.3 Asynkron utvikling, Linda Silverman.

Den danske psykologen Ole Kyed opplevde ved flere anledninger i intervju av foreldre til barn med høy intelligens, at det ikke alltid var samsvar mellom de prestasjonene et barn utfører og den mentale alderen de befinner seg på. Faktisk opplevde han at det ofte var stor avstand mellom intellektuell alder og sosial / fysisk alder. I teorien blir dette kalt for asynkron utvikling, Linda Silverman i Kyed (2007). Hos et normalt barn vil ofte den fysiske, intellektuelle og sosiale utvikling passe til barnets kronologiske alder. Med andre ord, en synkron utvikling. Silverman påpeker at den asynkrone utviklingen blir større, jo høyere den

mentale kapasiteten er. Dermed er barn med høy intelligens, følelsesmessig sårbare og vil kreve at man som foreldre, skole og andre profesjonelle tar hensyn til dette. Det hjelper lite at lille Per kan alle stjernetegnene på himmelhvelvingen dersom han er uten venner og deprimert.

2.3.4 Oppsummering

I vår oppgave har vi valgt en bredere definisjon av flinkhet enn bare intelligenskvotient (IQ) slik den framkommer i intelligensstester slik som WISC. Likevel er IQ en sterk indikator på flinkhet slik vi forstår begrepet. Andre trekk ved personene slik som motivasjon og stayerevne er viktige. Det samme er støttende omgivelser. Vi velger å la de beste prestasjonene på nasjonale prøver være utvalgs-kriterium. I vårt utvalg har vi valgt å intervjuere elever som har prestert best på sitt trinn på sin skole på nasjonale prøver (regning, lesing og engelsk). Vi antar at disse høye prestasjonene kan henge sammen med et høyt generelt evnenivå.

2.4 Forholdet mellom offentlige og private skoler

I vårt samfunn har vi anerkjent at elever kan få sin skolegang i enten offentlige eller private skoler. Det får betydning for denne oppgaven i den forstand at det blir interessant å se om de to skoleslagene behandler elevene ulikt. Forskjellen kan enten bestå i at de flinke elevene blir tatt bedre vare på eller at flere barn blir flinke. Det er det første problemet vi vil fokusere på m.a.o. om de flinke elevene får ulikt læringsutbytte etter hvorvidt de velger det ene skoleslaget eller det andre. Hvis det er slik at de private skolene tar bedre vare på flinke elever, så blir det viktig å finne ut hvilke mekanismer det skjer gjennom.

2.4.1 Offentlige skoler

Offentlige skoler er de skolene som drives av den enkelte kommune, etter de krav som stilles i opplæringsloven og læreplanen. Skoler varierer i stor grad når det gjelder størrelse og organisering. Offentlige skoler kan være alt fra en grendeskole med færre enn ti elever i en liten kommune, og det kan være en byskole i en stor kommune med flere enn 400 elever og fire til fem paralleller på hvert trinn med 28 elever i hver klasse. I noen kommuner har skolene egne styrer der foreldrene er i flertall, såkalte driftsstyrer. Ellers er arbeidsutvalget skolens øverste organ.

2.4.2 Private skoler

Private skoler er underlagt ”Lov om frittstående skoler”, den såkalte Friskolelova.

Der slås det fast at private skoler kan opprettes på religiøse og/eller etiske grunner eller som et faglig-pedagogisk alternativ jfr. § 1-1. Når det gjelder skoler som drives som faglig-pedagogisk alternativ, så kan det nevnes de internasjonale skolene, Montessoriskolene og Steinerskolene. Private skoler skal drive etter læreplan godkjent av departementet, men de kan også drive etter alternativ læreplan som sikrer elevene jevn god opplæring. Skolene skal i prinsippet være åpne for alle elever, men kan opprette et eget opptaksreglement jfr. § 3-1 i Privatskoleloven. Alle godkjente private skoler får et statlig tilskudd på 85 prosent av vanlige driftsutgifter regnet ut etter en normalsats per elev på barne- og ungdomstrinnet. Det gis åpning for å ta inn skolepenger til å dekke inn det resterende jfr. Privatskoleloven § 6-2.

2.4.3 Statistikk

Skoleåret 2009-2010:

Skoleslag	Elevtall	Antall lærere	Antall skoler
Offentlige grunnskoler	598 091	62 252	2 841
Private skoler	15 837	2 457	156

Kilde: Utdanningsspeilet (2009)

Det betyr at 2,48 prosent av den samlede elevmassen i Norge gikk på private skoler skoleåret 2009-2010 og at 5,49 prosent av landets skoler er drevet av private i følge statistikk fra Utdanningsspeilet. Gjennomsnittlig skolestørrelse for offentlige grunnskoler er ca. 210 elever mens privatskolene har ca. 100 elever i snitt, altså halvparten. At de private skolene generelt er mindre enn offentlige skoler, vil kunne påvirke hvilke pedagogiske tiltak som er mulige.

I perioden 2007 til 2009 ble til sammen 153 grunnskoler nedlagt i Norge. Dette berørte 4621 elever i følge tall fra Utdanningsdirektoratet, Utdanningsspeilet (2009). 172 av disse elevene ble flyttet over i private skoler, det tilvarer nesten 4 prosent av de berørte elevene. Flere steder har nedleggelse av kommunale skoler ført til at foreldre har gått sammen og danne private skoler for å opprettholde nærskolen.

2.4.4 Statistikk angående vurdering

Eksamen 10.trinn 2008-2009		
	Offentlige skoler	Private skoler
Norsk skriftlig - hovedmål	3,4	3,6
Matematikk skriftlig	3,4	3,6
Engelsk skriftlig	3,8	3,9

Karakter 6,0 er beste karakter og 1,0 er lavest.

Resultat på nasjonale prøver 5.trinn 2008-2009		
	Offentlige skoler	Private skoler
Lesing	2,0	2,2
Regning	2,0	1,9
Engelsk	2,0	2,1

Resultat på nasjonale prøver 8.trinn 2008-2009		
	Offentlige skoler	Private skoler
Lesing	3,1	3,4
Regning	3,1	3,3
Engelsk	3,1	3,3

Basert på standardiserte skårer.

Kilde: Utdanningspeilet (2009)

Statistikken viser at elevene i private skoler skårer bedre enn sine jevnaldrende elever i offentlig skole. På 5. trinn ligger snittet for private skoler 0,1 over offentlige skoler i engelsk og 0,2 over i lesing, mens snittet i regning er 0,1 under offentlige skoler. På 8. trinn ligger snittet 0,3 over i engelsk og 0,2 i både lesing og regning. Totalt har private skoler bedre resultater enn offentlige skoler, bortsett fra i regning på 5. trinn. Forskjellen i favør av private skoler er større på 8. enn på 5. trinn. Denne tendensen bekreftes av eksamenskarakterene i de skriftlige fagene der privatskolenes karakternivå er 0,1 til 0,2 bedre i snitt. Denne tendensen gjelder så vel nasjonale prøver som eksamener.

I en artikkel i Dagbladet 24.juni 2010 blir nettopp elevenes prestasjoner på de nasjonale prøvene på 8.trinn diskutert. Her kommer det frem fersk forskningsmateriale av forsker

Anders Bakken ved NOVA. Han peker på at forskjellene i skolen ikke har blitt mindre i de siste årene og at det er stor forskjell i norsk skole både når man ser på kjønn, etnisk opphav og mest av alt foreldrenes utdanningsbakgrunn. Dette funnet støttes av direktøren i Utdanningsdirektoratet, Petter Skarheim. Han kan opplyse at Oslo skårer høyest i landet og at hovedstaden har mange foreldre med høy utdanning. Og de skolene som gjør det aller best på de nasjonale prøvene er private. Også disse skolene har foreldregruppe med høy utdanning og en større lærertetthet enn offentlige skoler i følge Skarheim, Dagbladet (24. juni 2010).

2.4.5 Oppsummering

Offentlige og private skoler er ulike. Det samme er skoler innenfor hvert av skoleslagene. Så vi kan derfor ikke på generell basis snakke om private versus offentlige skoler uten å ta hensyn til hver enkelt skole sin egenart. Det vi derimot kan generalisere, er at elevene i private skoler skårer bedre på eksamen og nasjonale prøver enn sine medelever på offentlige skoler. Årsakene til dette er ikke entydige, men det er pekt på lærertetthet og utdanningsbakgrunn til foreldrene. I tillegg kommer elevgrunnlaget som ikke gjenspeiler gjennomsnittet i den offentlige grunnskolen.

2.5 Ivaretagelse i ulike sammenhenger

Om man er elev i en offentlig eller privat skole i Norge, så er det et begrep som etter vår mening står svært sentralt om man skal kunne utvikle seg som elev og som menneske, det er begrep "ta i vare" eller "ivaretagelse". Ta i vare er allerede nevnt flere ganger i Bibelen og da både som å passe seg og som å bli passet på. Barn blir ivaretatt i sin familie. Mor passer på sitt nyfødte barn og hennes ubetingede morskjærlighet kalles for "agape". Etter hvert som barnet vokser opp møter det andre personer som også tar del i ivaretakelsen og oppdragelsen, det være seg ansatte i barnehagen og senere lærere og assistenter i skolen. Den formen for ivaretagelse skiller seg fra agape ved at den gis i form av profesjonell yrkesutøvelse av mennesker som er ansatt i omsorgs- og undervisningsfunksjoner.

2.5.1 Prestasjonsorientert ivaretagelse

Nils Arne Eggen er for tiden trener for Rosenborg. Dette er en jobb som krever høy kompetanse og store kunnskaper innen fotball. I tillegg til det fotballfaglige er menneskekunnskap viktig for å få den enkelte spiller til å yte sitt beste og for at laget skal bli

best mulig. Begreper som Eggen brukes er ”godfoten” og samhandling. Rosenborg hadde aldri kommet dit de hadde de ikke utviklet de flinke spillerne på alle nivåer.

En toppserieklubb har andre målsettinger enn grunnskolen i Norge. Grunnskolen skal favne alle elever uavhengig av forutsetninger og bakgrunn. Statistikk, Kostra (2009) viser at 7,6 % av elevene i Norge får spesialundervisning og at 16,2 % av lærertimene brukes til dette.

Vedtakene om spesialundervisning gjør at ressursbruken til dette kan tallfestes. Flinker elever har ikke spesielle rettigheter og ressursbruken framkommer ikke i statistikken. Analogt til fotball, så betyr det at mye av ressursene i skolen går til å trene ”reservene”. Dette er det gode grunner for ut fra de verdiene det norske samfunnet bygger på, men eksempelet er med på å vise at for at alle skal bli bedre må de få utfordringer av en kompetent trener. De flinkeste på fotballbanen er forbilder for de andre. Når forbildene får utvikle seg, vil de andre ha noe å strekke seg mot.

Fotballklubben Rosenborg driver med det som kan kalles ”ytelsesbasert ivaretagelse”, hvor det er prestasjonene og tilhørighet som gir ivaretagelse. Er du medlem i den lokale fotballklubben, så blir du ivaretatt ut fra å styrke klubbens formål. Lagets stjernespiller vil i mange sammenhenger bli bedre ivaretatt enn en reserve. Er du med i det lokale sangkoret eller musikkorpset, så er det evnen til å synge eller spille et instrument det som gir ivaretagelse.

2.5.2 Institusjonalisert ivaretagelse

Barnehage og skole driver også med ivaretagelse. De skiller seg ut fra alle de forutgående ved at disse institusjonene har som formål å kvalifisere barn og unge til et liv i samfunnet. De skal ivareta samtidig som de skal kvalifisere og kultivere, Midtsundstad (2010). Det går an å tenke seg ulike nivåer av ivaretagelse innen skoleverket. Et aspekt er ideen om likhet og likeverd. Et annet aspekt er ideen om ytelse og prestasjoner, mens det tredje aspektet er ubetinget aksept for den man er som elev. Alt dette gir grunnlag for didaktiske spørsmål som en lærer må ta hensyn til. Med andre ord ”Hva er det som former undervisning og opplæring?” Kvalifisering, fagplaner, versus ”et gangs menneske”, jfr. læreplanens generelle del.

2.5.3 Forholdet mellom oppdragelse og undervisning

Jorunn Midtsundstad har i sin doktoravhandling ved Universitetet i Agder (2010) sett på forholdet mellom kvalifisering og kultivering i skolen, altså forholdet mellom undervisning og oppdragelse. Vi vil i det følgende belyse begrepene kvalifisering og kultivering i lys av private og offentlige skoler. Har skolens egenart og det stedet skolen fysisk er plassert betydning for elevenes læring?

Med kvalifisering forstår vi skolens formidling av kunnskap som igjen viser seg i prestasjoner hos elevene. Valg av lærestoff har variert fra tid til tid, men hensikten har hele tiden vært å sette elevene i stand til å delta i samfunnet. Kultivering av elevene er knyttet til skolens oppdragende rolle i å utvikle elevens holdninger og verdier. Forskjellige skoler har mer eller mindre tydelige forventninger til sine elever. Tydelige forventninger gir elevene muligheter til på et selvstendig grunnlag å kvalifisere seg som en deltaker i skolen. Et eksempel på dette er praktisering av skolens ordensregler som etter ny vurderingsforskrift skal danne grunnlaget for vurdering av elevenes karakter i orden og oppførsel. Elevene må tilpasse seg skolens forventninger for å bli medlem av fellesskapet. Midtsundstad peker på at skolens program danner tydelige og like forventninger til atferden hos skolens medlemmer, de forskjellige elevene i klassen og hvor skolen befinner seg geografisk og kulturelt, Midtsundstad (2010).

Lærere har ulike forventninger til sine elever. Noen forventer at elevene er aktive og deltar i diskusjoner om faglige emner. Andre leder klassen slik at normen er å arbeide stille under ledelse av læreren. Disse forventningene er ikke bare avhengig av hva den enkelte lærer foretrekker, men en sum av forventninger som hver skole stiller til sine lærere og elever. Forventninger om gode faglige prestasjoner eller sosiale relasjoner, vil gi seg utslag i praksis ved den enkelte skole. Dette har betydninger for valg av arbeidsmåter. Læreren velger hvordan han vil møte skolens forventninger og elevene gir respons på den undervisningen læreren gir, på valg av arbeidsmåter og nivået på lekser. Forventningene justeres etter elevenes forventninger til seg selv og de andre i klassen. Skolens innhold kan dermed få betydning for elevenes syn på sin egen plassering i utdanningsløpet.

2.5.4 Betydningen av skolens sted

Enkelt skolens plassering kan påvirke skolens forventninger. Et bygdesamfunn kan ha andre yrkesgrupper og andre forventninger til elevenes prestasjoner enn en storby der kan være mange innbyggere med høyere utdanning. Skolen som en del av lokalkulturen i forhold rikskulturen er også med på å forme forventningene til elevene. I Norge er man opptatt av at skoler skal gi det samme tilbudet, mens en i Danmark fremmer valgfrihet, Midtsundstad (2010). Vektlegging av resultater på nasjonale prøver vil være en forskyvning fra kultivering til kvalifisering.

Tendensen har de siste årene vært at foreldre har opprettet private skoler for å berge skolen i nærmiljøet. Dette henger bl.a. sammen med tilskuddssystemet til private skoler der staten dekker 85 % av utgiftene, og kommunene dekker utgiftene til spesialundervisning.

Skolen forandrer seg fra generasjon til generasjon. I våre dager ser vi økende behov for leksehjelp som bl.a. et uttrykk for at foreldrenes skoleerfaringer ikke strekker til for å hjelpe barna.

2.5.5 Skolens innhold

Forskning viser at sammensatte klasser gir mer nyansert undervisning og dermed så får hver elev større valgmulighet i forhold til undervisningens innhold, Midtsundstad (2010).

Elementer her er lærens undervisning og kommunikasjonen i klassen når en tar stilling til innholdet, i tillegg til hver elev sin forståelse på bakgrunn av felles forventinger og kultur.

Skolens innhold retter seg mot elevene, men elevene innretter seg i forhold til skolens innhold. På mange måter kan man si at skolen får de elevene den fortjener.

Elevene vil sammenligne seg med hverandre. Utfallet av sammenlikningen vil avgjøre hvem elevene vil være lik. Vil du være dem med bedre eller dårligere karakterer? Er det kultur for å vise gode skoleprestasjoner? Elever bør veiledes hvem de sammenlikner seg med, slik at de ikke hele tiden er misfornøyde med egne prestasjoner. Elevenes prestasjoner kan få sosial betydning når de velger å fortelle sine resultater og ambisjoner i klassen. Spørsmålet er om det er rom for å gi uttrykk for høye ambisjoner uten å bli straffet sosialt. Læreren vil kunne legge premissene for et realistisk forventningsnivå blant elevene og et godt læringsklima.

2.5.6 Oppsummering

Ivaretagelse er et sentralt begrep i vår masteroppgave. Grad av ivaretagelse av de flinke elevene, som er vår målgruppe, vil si noe om hvordan disse elevene føler seg verdsatt og inkludert i norsk skole. Vi er også opptatt om det kan være forskjell i grad av ivaretagelse i offentlige og private skoler eller om det til syvende og sist kommer an på den enkelte lærer som møter elevene ansikt til ansikt hver dag.

2.6 Formålet med opplæringen i offentlige og private skoler

Et sentralt spørsmål innen ivaretagelse av flinke elever, er hvor godt lover og regler gir skoleverket anledning til å følge denne elevgruppen spesielt opp og påse at også de flinke elevene får nok utfordringer og blir møtt på sitt nivå. Opplæringsloven danner grunnlaget for driften av grunnskolen i Norge. Opplæringslovens formålsparagraf angir hvilke verdier opplæringen i den offentlige grunnskolen skal bygge på og hvilke overordnede mål som gjelder for grunnopplæringen. Formålsparagrafen har et *samfunnsperspektiv*; å bringe kulturarven videre og et *individperspektiv* med tanke på at elevene skal få utviklet sine evner i forhold til utdanning og arbeid, og å mestre livet.

All opplæring skal skje i samarbeid og forståing med hjemmet. Dette samarbeidet er viktig for alle elever. Lovteksten angir en likeverdighet mellom skole og hjem. Grunnlaget for et godt samarbeid mellom skole og hjem er gjensidig respekt. De foresatte kjenner sine barn best, og lærerne ser hvordan elevene fungerer i skolesituasjonen. Dette er ikke minst viktig i forhold til de flinke elevene som selv om de lærer fortere enn gjennomsnittet trenger støtte hjemmefra og utfordringer og støtte på skolen.

Lovgiver ser for seg aktive elever som får utvikle sine evner og opplever både å skape og å få stillet sin forskertrang. Får elevene det medansvaret de skal ha? Å møte elevene med ”*tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst*” krever at skolen aksepterer at elevene er ulike og har behov for forskjellige utfordringer. Alle elever har rett til å bli respektert som den de er. Dette gjelder også flinke elever som kanskje er opptatt av andre tema enn sine jevnaldrende og kanskje finner den ordinære undervisningen kjedelig.

2.6.1 Privatskoleloven og formålet med opplæringen

Privatskolelovens formålparagraf angir grunnlaget for at det kan opprettes privatskoler, dvs. privatskoler med rett til statstilskudd. Skoler som blir godkjente etter privatskoleloven skal ta sikte på ” å utvikle personlegdommen, talentet og dei mentale og fysiske evnene til elevane”.

Formålparagrafen i privatskoleloven slår fast at skolen skal åpne dører mot verden og gi elever og lærlinger historisk og kulturell innsikt og forankring, og åpne dører mot verden og framtida. Dette skal skje i forståelse og samarbeid med hjemmet. Om eleven blir ivaretatt er derfor avhengig av at skole og hjem klarer å samarbeide og at eleven er i sentrum for samarbeidet. Opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold og respekt for den enkeltes overbevisning. Skolen skal møte elevene med respekt og krav og gi dem utfordringer og lærelyst.

Formålparagrafene i Opplæringsloven og Privatskoleloven skiller seg ikke i særlig grad fra hverandre innholdsmessig. Dersom flinke elever ivaretas ulikt av de to skoleslagene, er det grunn til å tro at det er andre faktorer som spiller inn for eksempel skolestørrelse og skolekultur.

2.6.2 Læringsplakaten

Læringsplakaten slår fast at skolen skal gi alle elever like gode muligheter til å utvikle sine evner og talenter i samarbeid med andre og individuelt. Elevene skal stimuleres til å utvikle egne læringsstrategier og stimulere til nysgjerrighet.

2.6.3 Sentrale prinsipper i opplæringen

I Norge er tradisjonen at alle barn skal få opplæring i samme skole uansett sosial bakgrunn. Gutter og jenter går sammen, og elever med funksjonshemninger går sammen med funksjonsfriske. De grunnleggende prinsippene er omtalt i St.meld. nr. 30 side 85 (2003-2004) *Kultur for læring*:

”Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen.

Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud for alle gir ikke et likeverdig tilbud.

For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring”.

Når det skal vurderes hvilket opplæringstilbud som skal gis til barn og unge, skal

disse prinsippene ligge til grunn. Det går ingen grense for inkludering og tilpasning, verken for elever som har behov for spesialundervisning, eller for elever som lærer fortere enn andre.

I ”Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning” (Utdanningsdirektoratet 2009) slås det fast at spesialundervisning skal gis til elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av undervisningen (Opplæringsloven § 5-1) og som etter sakkyndig vurdering (Opplæringsloven § 5-3) har rett til spesialundervisning. Manglende utbytte defineres i veilederen til å gjelde de svakeste elevene. Flinke elever som lærer raskt, kommer ikke inn under bestemmelsen i § 5-1 i Opplæringsloven, men disse skal ivaretas under prinsippet om tilpasset opplæring (Opplæringsloven § 1-3). Dette er det tradisjonelle synet på spesialundervisning. Vår problemstilling er om flinke elever ivaretas i skolen, eller om en del av dem ikke får den tilpasning de trenger for å stimulere til læring og utvikling. Prinsipper for opplæringen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet side 4, definerer ”likeverd som likeverdige muligheter”.

Likeverdig opplæring tar hensyn til at elevene er ulike, men det betyr ikke at opplæringen skal være lik for alle elever eller at flinke elever ikke skal få tilpasning på sitt nivå.

2.6.4 Skolekultur

Kunnskapsløftet gir sterke føringer om fag og innhold i grunnskolen enten skolen er offentlig eller privat drevet. Elevene skal vurderes etter i hvilken grad de når målene i fagene. I tillegg er antall undervisningstimer i hvert fag fastlagt sentralt. Resultatene måles gjennom nasjonale prøver og på karakternivå ved sluttvurderingen. Selv om offentlige og private skoler arbeider etter den samme læreplanen, er det flere forhold som skiller de to skoleslagene. Private skoler har et religiøst eller pedagogisk grunnlag som preger skolen. For offentlige skoler gjelder det at alle elever har rett til å gå på nærskolen. Disse skolene få et tverrsnitt av befolkningen ut fra de sosiodemografiske forholdene der skolen er plassert. Foresatte må aktivt søke inn barna på en privat skole. Foresatte deler da som regel skolens verdigrunnlag.

Offentlige skoler har i snitt dobbelt så mange elever som private skoler, Utdanningspeilet (2009). Dette påvirker muligheten for tilpasning til enkeltelever og grupper.

Skoler er innbyrdes forskjellige enten det gjelder offentlige eller private skoler. Skoler har ulik kultur. Med skolekultur menes det sett av normer, forventninger og indre og ytre begrensninger som er kan virke styrende for skolens drift. Gunnar Berg fremhever at det kan være ulik skolekultur og mellom skoler og innbydes på skoler. Dette henger blant annet sammen med historiske tradisjoner og yrkestradisjoner, Gunnar Berg (2007). Skolekultur er et abstrakt fenomen som inneholder et mangfold av ulike sosiale fenomener. Dette gjør begrepet skolekultur vanskelig å håndtere. Skolekulturen kan virke hemmende eller fremmende for en positiv skoleutviklingen. "Slik gjør vi det" på denne skolen. Kulturen sitter "i veggene".

Jorunn Midtsundstad skriver om "*skolens program*" som defineres som "*summen av hvordan enkeltskolen velger å tolke sin oppgave, å kultivere og kvalifisere elevene der skolen er fysisk på sitt sted*", Midtsundstad s. 9 (2010). Skolens program er med å sette grenser for hva lærerne kan gjøre på denne skolen, og det vil prege undervisningen. Kanskje private skoler der skolen har et spesielt religiøst eller pedagogisk formål, har lettere for å forene personalet i en felles kultur eller "program".

2.6.3 Oppsummering

Selv om offentlige og private skoler har ulike lover å forholde seg til, nemlig Opplæringsloven og Privatskoleloven, så er begge lovtekstene nokså sammenfallende når det gjelder begrepet ivaretagelse av flinke elever. Alle elever i norsk skole, skal uansett bakgrunn og forutsetninger oppleve å ha samme rett og mulighet til å utfolde seg og utvikle seg på skolen. Det gjelder også de flinke elevene. Mulige begrensninger av dette kan være skolens rammer, ressurser, holdninger og ikke minst kompetanse, på så vel skoleledernivå som hos de som er satt til å undervise. Andre viktige faktorer er skolestørrelse og skolekultur eller "*skolens program*". Selv om lovteksten i prinsippet ikke lager noe skille, så kan man oppleve andre type skiller som skolens organisering og kompetanse. Holdningen overfor flinke elever kan være annerledes på private skoler. Er det kultur for å ivareta flinke elever på skolen?

3.0 Metode

3.1 Datakvalitet

Kvaliteten av de dataene som samles inn er avhengig av forskjellige faktorer, som datainnsamling, reliabilitet og validitet.

3.1.1 Datainnsamling

Datainnsamling er en prosess som pågår over tid. Hensikten med å samle inn data er at det skal brukes til å belyse problemstillingen som er satt opp slik at vi unngår trusler mot begrepsvaliditet. Datamaterialet må bidra til at troverdige konklusjoner kan bli etablert. Jo, bedre datamaterialet kan gjøre nettopp dette, jo bedre kvalitet. Datainnsamling må bygge på det Grønmo (2007), kaller for vitenskaplige prinsipper for logikk og språkbruk. De som skal delta i forskningen eller det fenomenet som skal studeres, må velges ut på en systematisk måte, og sist men ikke minst så må datainnsamlingen bli gjennomført på en forsvarlig måte. Det finnes ingen universell oppskrift på hva som er god kvalitet i datainnsamling. Dette vil i stor grad være avhengig av forskningens problemstilling. Det finnes to overordnede kriterier for vurdering av kvalitet av datainnsamling, nemlig reliabilitet og validitet.

3.1.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig et datamateriale er. Det finnes i hovedsak to typer reliabilitet, nemlig ekvivalens og stabilitet. Ekvivalens er dersom flere personer bruker samme datamateriale og kommer frem til samme resultat. Stabilitet er dersom en studie gjentas over tid på samme måte, slik at undersøkelsesopplegget er stabilt og det som eventuelt endrer seg er de samfunnsforholdene vi studerer.

Reliabilitet behandles ulikt i kvantitative og kvalitative metoder. Uten å gå i dybden, så kan man ved kvantitative metode benytte test-retest metoden, intersubjektivitetsmetoden, halveringsmetoden og reliabilitetsberegninger. Når det gjelder kvalitative metoder så er det en pågående debatt om begrepet reliabilitet overhodet passer inn. Dette fordi datainnsamlingen i seg selv er en toveis prosess mellom respondenten og forskeren. Datainnsamling og analyse skjer samtidig. I praksis blir det derfor bortimot umulig å foreta innbyrdes uavhengige datainnsamlinger basert på nøyaktig samme undersøkelsesopplegg. Dette gjelder for så vel ekvivalens som stabilitet. Nyere litteratur om emnet snakkes om begrepet ”*troverdighet*” i stedet for reliabilitet, Marshall og Rossman (1989), Morse (1994) og Thagaard (2002) referert

i Grønmo (2007). De fremhever også at det tross ulikheter, må man innen kvalitativ forskning basere seg på etterprøvbare standarder. Dette kan gjøres blant annet gjennom å la andre forskere se på det materialet du har samlet inn og foreta flere gjennomganger av det innsamlede materialet eksempelvis lydbandopptak. Det viktige innen kvalitativ forskning er at datainnsamlingen blir gjennomgått på en slik måte at den kan betraktes om troverdig og sann.

3.1.3 Validitet

Validitet er datamaterialets arbeidsevne til å bære konklusjoner ut fra de problemstillingene som forskningen ønsker å få svar på, Cook & Campell s. 43 (2003) . Dess mer innsamlet data som er relevant og gyldig for problemstillingen, dess høyere validitet. Reliabilitet og validitet står ikke i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. Særlig gjelder dette reliabilitet. En undersøkelse kan ha stor grad av pålitelighet, men liten grad av gyldighet. Validitet er samsvar mellom hva og hvordan.

3.1.4 Validitetssystemet til Cook og Campell

Cook og Campell (2003) har utviklet et generelt validitetssystem for kausale undersøkelser. Med kausal undersøkelse menes at forskeren gjennom et forskningsproblem, enten det er formulert som en hypotese eller som et spørsmål, ønsker å finne ut sammenheng mellom årsak og effekt. Et forskningsspørsmål kan også være ikke-kausal eller beskrivende. I en kausal undersøkelse vil årsak og effekt bli målt som uavhengig og avhengig variabel. Med uavhengig variabel menes årsak, eller det som skaper virkning. I vår oppgave er dette private versus offentlige skoler, kontaktlærers og rektors rolle.

Med avhengig variabel menes effekt eller det som måler virkning. I vår oppgave er avhengig variabel elevenes oppfatning av seg selv og skolen de er en del av. Det finnes også det som kalles mellomliggende variabel, eller støy på godt norsk. Dette er ofte utenforliggende variabler som vil øve påvirkning på forskningen, men kan også være variabler som er inkludert i våre antakelser. Sagt på en enkel måte, så dreier validitet seg om å minimalisere de mellomliggende variabler og kontrollere de avhengige variablene. Det er dette validitetssystemet til Cook og Campell (2003) forsøker å gjøre. Systemet omfatter fire typer av validitet: Statistisk validitet, indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet.

3.1.5 Statistisk validitet

Statistisk validitet er lite aktuelt for en masteroppgave.

3.1.6 Indre validitet

Indre validitet måler om sammenhengen mellom uavhengig og avhengig variabel er kausal. Altså hvordan finne en indre gyldighet for at x fører til y . Her kan det som Lund (1996) tar opp i sin artikkel om validitetsbegrepet, oppstå et retningsproblem. Fører x til y eller er det slik at y fører til x ? Med andre ord så kan det være vanskelig å avgjøre hva som er årsak og hva som er virkning. I vår oppgave er indre validitet om skoletype og systemet representert ved rektor og kontaktlærer har direkte betydning på ivaretagelse av flinke elever. I så fall, så har vi indre validitet.

Utenom kausalitet, så kan andre problemer med indre validitet kan være, frafall ved at sentrale personer i en undersøkelse ikke lenger er med, modning ved at de som blir forsket på utvikler seg etter hvert som studien skrider frem eller dersom en studie skal rettestes av andre. Andre problem kan være atypisk kontrollgruppeatferd, det vil si at forsøkspersoner kan oppføre seg slik de tror forskeren ønsker eller slik som de mener vil sette dem selv i et best mulig lys og seleksjon, det vil si en ikke-tilfeldig utvelgelse av individer til et forskningsprosjekt.

3.1.7 Ytre validitet

Dette fører oss over på ytre validitet, det vil si evnen til å kunne generalisere. Jo enklere forklaring på regelmessigheter, jo bedre. Ytre validitet er til stede dersom man kan generalisere gyldige konklusjoner på tvers av tid, personer eller situasjoner. Trusler mot ytre validitet er alle forhold som gjør at det blir vanskelig eller umulig å trekke slike generaliseringer. Som allerede nevnt, så kan seleksjon være en slik trussel. Trusselen om seleksjon kan minimalisere ved blant annet å gjøre et tilfeldig utvalg av en populasjon, det vil si at alle i populasjonen har lik sjanse til å bli med. Skal vi undersøke om alle som bor i en kommune er fornøyt med tjenestetilbudet kommunen har, så må i prinsippet alle innbyggerne i den aktuelle kommunen har lik sjanse til å bli med i undersøkelsen. Dette er imidlertid svært ressurskrevende og vil derfor ikke kunne bli gjennomført i praksis. Da er det bedre med et såkalt stratifisert tilfeldig utvalg, det vil si at man velger en mindre del av populasjonen basert

på ”*random*” eller tilfeldighet. For eksempel ved at hver femte innbygger blir plukket ut. På denne måten reduserer man populasjonen betraktelig.

Det går også an å foreta et *strategisk utvalg*, hvor forskeren velger ut sin populasjon. Vansker med sistnevnte måte å foreta utvalg på er det som i Lund sin artikkel blir kalt for personhomogenitet og ikke-representativt personutvalg. Med førstnevnte, menes at forsøkspersonene er så sterkt selekterte at de blir alt for like hverandre og derfor ikke representative for en spesifisert populasjon. Det betyr at gyldigheten blir sterk redusert. Skal man undersøke tjenestetilbudet til alle i en kommune, og kun intervjuer innbyggere mellom 18 og 50 år, vil gyldigheten være sterkt redusert.

Det har vært flere metodiske overveielser etter som masteroppgaven er blitt utviklet. Vi startet ut med en tanke om kvalitativt intervju og/eller kvantitativ metode ved bruk av spørreskjema av elever, foreldre og rektor i tre kommuner. Vi bestemte oss for en kvalitativ undersøkelse. Dette vil for øvrig bli grundig belyst under valg av metode. Populasjonen ble innskrenket til elever, foreldre og rektor i private og offentlige skoler i to kommuner. I alt fire private skoler og fire offentlige skoler. Vi så for oss tre elever på 6. eller 9. trinn basert på resultat på Nasjonale prøver forrige skoleår i basisfagene norsk, regning og engelsk. Underveis i metodeseminaret og i samtale med veileder, kom vi frem til at populasjonen var alt for omfattende for en masteroppgave. Opprinnelig utvalg ville gitt oss 56 intervjuer. Forskning innen kvalitativ intervjuundersøkelse mener at mellom 20 og 30 intervjuer vil være maks. av det man som forsker kan håndtere med hensyn til analyse, Lofland i Repstad (2009). Vi måtte derfor foreta metodiske valg. Skulle vi velge fire skoler i en kommune? Materialet ville da bli mer håndterlig, men faren var at data materialet ville bli mindre representativt og at det ville være vanskelig å trekke linjer fra datagrunnlaget som med en viss sikkerhet ville danne mer generelle mønstre.

Dersom vi valgte en privat skole og en offentlig skole hver, i to kommuner, ville utvalget bli bredere uten at vi økte antall intervjuobjekter. Faren for at respondenten var knyttet opp mot et spesielt miljø eller kultur ville også bli redusert. Valget falt på den siste løsningen. Antall elever ble redusert ned til to pr. skole, det samme ble antall foreldre. Rektor ble stående. Rektor er representant for skolen på systemnivå. Elevene vil kunne si noe om i hvilken grad de føler seg ivaretatt på skolen. Altså elevperspektiv, mens foreldrenes perspektiv er vesentlig i forhold til hvordan de opplever at deres barn blir ivaretatt på skolen.

Litt senere ut i oppgaven ble det foretatt en vesentlig forandring. Foreldre ble byttet ut med de utvalgte elevenes kontaktlærer. Dette for å rette fokus mot didaktikk som er den måten skolen utøver sitt ivaretakelsesansvar på. Det er i møtet mellom elev og lærer at ivaretakelsesbegrepet nettopp blir ivaretatt.

Den siste justeringen er at utvelging av elever fortas på grunnlag av forrige års nasjonale prøver i norsk, regning og engelsk, altså årets 6. klassinger og 9.klassinger. De to elevene som samlet gjør beste prestasjon blir med i undersøkelsen. Vi tror at elever på 9.trinn er godt rustet til å delta i intervju fordi de ikke er helt ferske på ungdomstrinnet, og de er ikke avgangselever med tankene sine rettet mot eksamener og veien videre. Det er kanskje heller ikke riktig tidsmessig, å ta ut avgangselever. Elevene på 6.trinn er liksom blant de eldste på barnetrinnet, men ikke eldst og ikke på gli over i ungdomstrinnet.

3.1.8 Begrepsvaliditet

Det siste begrepet i Cook og Campell (2003) sitt validitetssystem er begrepsvaliditet. Med begrepsvaliditet menes om uavhengig og avhengig variabel faktisk måler de relevante begreper i forskningsproblemet. Begrepsvaliditet tar for seg uavhengig og avhengig variabel hver for seg. Vi snakker om operasjonalisering, det betyr å gjøre et relevant begrep målbart. Trusler mot begrepsvaliditet kan være at vi som forskere måler irrelevante begreper som ikke har noen sammenheng med den aktuelle problemstillingen vi ønsker å få svar på. Det nytter lite å få vite mye om hva innbyggere i en kommune synes om Stortinget eller FN, om det vi ønsker å vite mer om er kommunens tjenestetilbud.

Folkelig sagt, så gjelder det å gjøre den delen av et begrep som vi ønsker å måle størst mulig, samt gjøre minst mulig den begrepsdelen som omhandler noe annet eller begreper som vi ikke er i stand til å måle. Cook og Campbell (2003) fremhever begrepsvaliditet som sentral i å foreta generaliseringer i en studie. På den måten blir begrepsvaliditet og ytre validitet stående nær hverandre. Cook og Campbell kaller dette for *"Making generalizations is the essence of both construct and external validity"*, Lund s.31 (1996). I vår studie, så vil begrepsvaliditet bli utfordret ved at vi sammenligner resultater på de nasjonale prøvene på nasjonal basis mellom offentlige og private skoler. Vi ønsker å finne ut om det er forskjell i avstand mellom gjennomsnitt på de ulike nivåer. En slik avstand vil da kunne fortelle oss noe om begrepsvaliditet i vår problemstilling.

3.1.9 Intern og ekstern konsistens

Tar vi disse metodiske betraktningene inn i vår masteroppgave, betyr det at så vel reliabilitet som validitet er mulig å forbedre gjennom hele datainnsamlingen. Dette kan gjøres gjennom det Grønmo (2007) kaller for systematisk tilpasning av kvalitativ datainnsamling gjennom intern og ekstern konsistens. Med intern konsistens menes at forskeren varierer datainnsamlingen systematisk slik at den samme informasjonen blir samlet inn på ulike måter. Man kan stille ulike spørsmål i et intervju, og man kan foreta ulik kategorisering av innsamlet materiale.

Med ekstern konsistens, menes å gjøre bruk av metoder og fremgangsmåter i tidligere forskning på samme område i sitt eget forskningsarbeide. Et godt samsvar med tidligere forskning kan være en sterk indikator på høy datakvalitet i egen undersøkelse.

Dette kan gjøres i vår studie ved at vi viser til tidligere forskning på området og til tilgjengelig teori omkring teamet. Grønmo (2007) fremhever også det å kvalitetssikre notater i kvalitative studier. La gjerne andre lese gjennom det du har skrevet ned og ta det frem igjen selv etter en tid å gå gjennom samme prosedyre. Er det ting du har utelatt eller glemt?

3.2 Metodevalg

Gitt vår problemstilling: ”*Hvordan blir flinke elever ivaretatt? Er det forskjell på offentlige og private skoler*”, så har vi hatt en diskusjon gående om valg av metode og eventuelt å kombinere ulike metoder for å få belyst vår problemstilling på en så god måte som mulig. Dette vil vi i det følgende belyse ut fra oppgavens egenart og problemstilling.

3.2.1 Idiografiske og nomotetiske studier

Spørsmålet om metodevalg kan bli betraktet som et valg mellom idiografiske og nomotetiske studier i samfunnsvitenskapen. Med idiografiske studier rette søkelyset mot enkeltstående fenomener eller samfunnsmessige forhold som er klart begrenset i tid og rom, som for eksempel Oljekrisen i 1973 eller De Olympiske Vinterleker på Lillehammer i 1994.

Nomotetiske studier tar opp mer sammenhengende mønster og sammenhenger, som slett ikke er avgrenset av tid og rom. Eksempler kan være utbygging av velferdsstaten i Norge etter 2.verdenskrig eller den industrielle revolusjon i Europa.

Vår oppgave hører inn under nomotetiske studier, om enn avgrenset av det som av litteraturen kalles for mikronivå. Det vil si studier av enkeltpersoner eller mindre klart avgrensede grupper av mennesker, Grønmo (2007).

3.2.2 Kvantitativ og kvalitativ forskning innen samfunnsvitenskap

Målet med kvalitativ forskning er å lete etter det spesielle med et objekt eller fenomen.

Repstad (2009) fremhever at det er en beskrivelse av de didaktiske valgene som er avgjørende for valg av metode og ikke en prinsipiell holdning til at en metode er bedre enn en annen. Det kan virke som at metodespørsmålet ikke er et stridsspørsmål lenger. Ivaretagelse av flinke elever i norsk skole og om det er forskjell mellom offentlige og private skoler, kan teoretisk sett bli belyst ved bruk av så vel kvantitativ metode som kvalitativ metode.

Vi har hatt lengre diskusjoner om den ene versus den andre, og har etter hvert landet ned på at for vår oppgave vil kvalitativ metode egne seg best. Dette vil vi i det følgende begrunne ut fra valg av kilde, type data og ytre rammer for oppgaven.

Med kilde menes hvor vi skal søke den informasjonen vi trenger for å få svar på problemstillingen og hvem som kan gi oss denne informasjonen. Vår populasjon er i prinsippet alle rektorer, elever og deres klasselærere i offentlige og private skoler i Norge. Det sier seg selv at denne populasjonen er uhandterlig av så vel tid, som av økonomiske rammer. Derfor må populasjonen beskjæres kraftig. Dette gjør vi ved å begrense antall informanter eller respondenter. Skillet mellom disse to begrepene kan variere i følge litteraturen, men slik de blir behandlet i Grønmo (2007), så er informanter noen som gir informasjon om andre, mens respondenter gir informasjon om seg selv.

I vår studie så har vi så vel informanter som respondenter. Rektorer og kontaktlærere er informanter, mens elever er respondenter. Vårt utvalg har blitt beskåret til å gjelde rektor, to elever og deres kontaktlærer på hver skole. I alt fire skoler i to kommuner. En privat og en offentlig skole i hver av kommunene. Skolene er plukket ut som strategisk utvalg, det vil si at de ikke er tilfeldig valgt ut, men er plukket ut på grunnlag av hvilke skoler som ut fra en teoretisk og analytisk formål er godt egnet til vår studie. De kan være valgt ut gjennom vår egen kunnskap om skolene og av anbefalinger fra andre. Vi er selvsagt klar over at slike strategiske utvalg ikke oppfyller kravet om tilfeldig utvalg, men dette kravet må i denne sammenheng vike for å finne skoler som etter vårt syn kan tilføre studien relevant empiri.

En annen diskusjon er om vårt utvalg er representativt og kan si noe utover de fire skolene som vi ser nærmere på. Med andre ord danne grunnlag for å generalisere. Våre elever på 6.trinn og 9.trinn er valgt ut fra resultat på De Nasjonale Prøvene for forrige skoleår. De to elevene med samlet beste resultat i norsk, regning og engelsk er valgt ut.

Dette er etter vårt syn den mest pålitelige måten å fremskaffe de flinkeste av de elevene som velger å forholde seg til skolen som system. Vi er klar over at det kan finnes elever som er mer intelligente enn de som er valgt ut og at disse ikke nødvendigvis scorer høyest på formaliserte tester.

Med lærer som informant, menes kontaktlærer til de utvalgte elevene. Vi har gått bort fra foreldre som informanter og har tatt med kontaktlærer som informant. Grunnen til dette er at læreren representerer det didaktiske fagfeltet, som tross alt undervisning er, mens foreldrene er representant for den private sfæren, men også indirekte for elevenes sfære.

I vår terminologi ”om å gi informasjon” om seg selv eller andre, ligger det implisitt at vi som utenforstående forskere søker å få informasjon gjennom samtale med respondent og informant, og ikke gjennom feltarbeid eller deltakende observasjon. Til det er tiden for knapp.

3.2.3 Kvalitativt intervju

I vår studie har vi valgt å søke data gjennom et kvalitativt intervju, der vi gjør bruk av det som i litteraturen kalles for *fleksibel intervjuguide*. Det betyr at vi som forskere på forhånd har utarbeidet en del emner eller problemstillinger som vi ønsker belyst i løpet av intervjuet.

I ordet fleksibel ligger det at man som utspørter ikke må være for fastlåst i sine spørsmålsstillinger og kunne forandre kursen etter som intervjuet skrider frem. I et kvalitativt intervju vil man i prinsippet jobbe samtidig med metode og analyse. En viktig del av intervjuet vil være å korrigere kurs og notere seg det som skjer. Dette er en vesentlig forskjell fra kvantitativ metode hvor metodedel og analysedel er to helt atskilte verdener.

Graden av åpenhet er et viktig diskusjonsspørsmål ved et kvalitativt intervju. Hvor mye informasjon skal informant eller respondent få på forhånd og underveis i prosessen?

Dette er et praktisk spørsmål. Det skal gis nok informasjon til at informant og respondent er ivaretatt og føler seg vel, men ikke gis så mye informasjon at dette kan påvirke utviklingen av et intervju. Informasjon må gis på ”a need to know basis”. Det som er ytterst viktig, er å se til at alle formaliteter er i orden i forbindelse med et intervju. All kontakt med informanter og

respondenter skal være klarert med ledelsen i organisasjonen, det vil si skolesjef i hver kommune samt rektor ved hver av skolene. Dette har vi gjort gjennom e-post. Informert samtykke skal være innhentet fra hver informant, og elever yngre enn 15 år skal også ha foreldrenes samtykke til å delta, (samtykkeskjema er vedlagt).

Når det gjelder antall intervjuer, var vi nok alt for optimistiske i starten av arbeidet vårt. Som allerede nevnt, så anslår metodelitteratur at den psykologiske grensen for antall intervjuer en kan gjøre skikkelig arbeid med ligger på et sted mellom 20 og 30 intervjuer. Litteraturen antyder at når det neste intervjuet og det neste deretter ikke gir forskeren noe nytt, så er det på tide å stoppe. Dette fenomenet benevnes som ”det teoretiske metningspunktet”, Glaser og Strauss (1967) i Grønmo (2007).

Det som oftest setter grensen i en kvalitativ forskning er ytre rammer som tid og økonomi. Vi har begrenset oss til 16 intervjuer. Blir antall intervjuer for stort kan vi miste oversikten og analysedelen kan bli for overfladisk. Det bringer oss over på neste punkt som er varighet av hvert intervju. Det er ikke lett å si noe bastant om intervjuets lengde, men de fleste mennesker blir trette og mister lett fokus etter en times tid. Da er det enten på tide å gi seg, eller ta en pause. Dette siste har Repstad (2009) god erfaring med.

En annen metodisk problemstilling i forbindelse med intervju, er troverdighet. Troverdighet går på at det som kommer frem i løpet av intervjuet må være troverdig, ikke skuespill eller svar som det forventes at vi som forskere skal like å få. At den man intervjuer er oppriktig i sine svar. Oppriktighet vil man kanskje best kunne oppnå å få dersom den ”gode samtalen” finner sted. En samtale preget av gjensidig respekt og forståelse. Det være lurt, rent intervjumessig å starte opp med mer trivielle temaer så komme over på de mer viktige og vanskelige spørsmålene før det hele rundes av. Målet må være det som i forretningsverdenen kalles for en ”vinn-vinn-situasjon” En feil som mange i startfasen som forsker gjør, er å ikke tørre være tøff nok i sin spørsmålsstilling, i følge Repstad (2009).

Litteraturen fremhever lydopptak ved nedtegnelse av et kvalitativt intervju. Fordelene med lydopptak er at alt som blir sagt også blir registrert. Og så kan man ta frem og høre på opptak når det måtte passe. Begrensningene er at man går glipp av kroppsspråk og at det er svært tidkrevende å skrive ned alt som er sagt i løpet av et langt intervju. Dette siste punktet kan bøtes på ved at man unngår å skrive ned trivielle svar av mer privat og personlig karakter.

Noen intervjuobjekter vil også kunne la seg påvirke av at det de sier tas opp på bånd, men dette vil etter hvert forsvinne for de aller fleste.

En annen nedtegnelsesmåte er stikkordsnedtegnelse mens selve intervjuet pågår. Er man alene er ikke dette å foretrekke, da man lett kan bli stresset og kan miste tråden. Det er ikke lett å skrive, samtidig som man skal forberede neste spørsmål og tolke kroppsspråket til den man intervjuer. I vår oppgave er vi to forskere som deltar i hvert av intervjuene. Den ene foretar selve intervjuet, mens den andre kan komme med utfyllende spørsmål om ønskelig. I vår oppgave vil vi benytte lydopptak. Uansett metode for nedtegnelse, så er det viktig å skrive ut fullstendige utskifter av hvert intervju så raskt som mulig etterpå. Dette for å sikre at stoffet er ferskvare, og at man husker intervjusettingen, med kroppsspråk etc. Å foreta et kvalitativt intervju er en intens prosess som lett taper en for krefter. Derfor bør det være tilstrekkelig tid mellom hvert intervju og ikke for mange intervjuer etter hverandre. Det siste er ikke så lett å etterkomme, da man som forsker gjerne har reist til det stedet som intervjuet skal foregå på og er opptatt av å få kjørt gjennom intervjurunden.

Når det gjelder tilbakemelding etterpå, er det viktig å holde de eventuelle avaler man har gjort med hver skole om publisering av materialet. Men det er viktig å overholde frist for publisering som er etter at sensur har falt, og at man på en god og sikker måte overholder personvern og anonymitet. Dette gjelder så vel på den enkelte skole som er undersøkt og i det offentlige rom, media etc. om dette skulle være aktuelt

3.3 Forskningsetikk

I det følgende vil vi diskutere vår masteroppgave sett i lys av forskningsetikk basert på Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi nedfelt av DE NASJONALE FORSKNINGSETISKE KOMITEER (NESH)

www.etikkom.no

Vi vil særlig sette søkelys på de områder vi mener er mest relevante for vår oppgave.

3.3.1 Overordnet og samfunnsmessig ansvar

Enhver som driver med forskning skal strebe etter *sannhet* og med det følger vitenskapelig *redelighet*. Det som skrives i masteroppgaven skal kunne etterprøves av andre forskere. Dette

kalles for fagfellekontroll. Man skal som forsker også strebe etter sammenheng og klarhet i sin argumentasjon. Dette kalles for oppgavens *stringens*.

3.3.2 Hensyn til personer

Vi har foretatt intervjuer av rektorer, lærere og elever i vår masteroppgave.

Dette stiller oss overfor krav om personvern, anonymitet, forholdet til tredje part samt oppbevaring av intervjumateriale. Vi har søkt og fått innvilget vår oppgave i *NSD, personvernombud for forsknings- og studentprosjekter*. Dette ble gjort i god tid før selve intervjuene skulle finne sted i henhold til krav om minst 30 dagers meldeplikt før datainnsamling. Personvern er sikret etter vår mening gjennom forhåndsinformasjon til rektor om prosjektet og at deltakelse er frivillig og informantene/respondentene kan trekke seg ut når de måtte ønske dette uten å måtte begrunne dette. Rektor ble så bedt om å videreformidle dette til sine ansatte og elevene og deres foresatte. Dermed mener vi at kravene til informert og fritt samtykke er ivaretatt.

Rektor har på forhånd fått tilsendt samtykkeskjema til foreldrene til de elevene som av skolen er pekt ut til å delta. Vi er inneforstått med at det pålegger ekstra strenge krav når barn deltar i et forskningsprosjekt og at samtykkeskjema fra foresatte er obligatorisk for barn under 15 år. Elevene som deltok i vårt prosjekt var mellom tolv og femten år. Alle forspurte sa ja til å være med i vår oppgave. Det gjaldt også elevenes foresatte. En av de foresatte ringte til oss og ønsket å vite mer rundt vår oppgave. Hun fikk de opplysningene hun ba om, og signerte deretter samtykkeskjemaet.

Vi har etter beste evne forsøkt å anonymisere kildene i vår masteroppgave gjennom kun å benytte bokstaver og tall om enkeltpersoner, ikke navn. Eksempler på dette er lærer C (P) og elev 1D (O). Vi har også bevisst unnlatt å oppgi skolenes fysiske plassering og vært omtrentlig med antall årsverk og antall elever ved hver skole. Dermed mener vi å ha sikret skolenes anonymitet. Når det gjelder offentlige skoler versus private skoler, så har vi valgt å skille i den offentlige skole mellom barne- eller ungdomsskole og i privat skoler skille mellom alternativ pedagogikk og private skoler på religiøst grunnlag.

Når det gjelder hensyn til andre som kan bli trukket inn som følge av våre intervjuer, såkalt *tredjepart*, så forsøker vi så godt det lar seg gjøre å ikke omtale disse, og verne dem mot

negative omtale som måtte finne sted. Et særlig følsomt område er her intervju av elever. De har ikke de samme sosiale filtre som voksne og kan komme med uttalelser som krever ekstra nennsomhet fra oss som studenter.

Det stilles strenge krav til oppbevaring av kildemateriale som skal sikre krav om konfidensialitet. Vi har brukt diktafon i alle våre intervjuer og har skrevet intervjuene ut på papir. I henhold til krav stilt av NSD og krav fra Universitetet i Agder, så skal kildemateriale i form av elektroniske filer oppbevares nedlåst i eget skap og vil bli destruert etter at masteroppgaven er sensurert.

Punkt nummer 19 i retningslinjene til NESH, som omhandler forskerens ansvar for å fremtre med klarhet krever i vår oppgave en utdypning. Det kan i enkelte tilfeller være at intervjuer og informant er knyttet til hverandre profesjonelt eller gjennom frivillige organisasjoner. Pål Repstad (2009), kaller dette for ”å bli en av de innfødte” når man står i fare for å miste den akademiske distansen til de man skal intervjuer.

3.3.3 Vitenskaplig redelighet

En masteroppgave som vår, er underlagt strenge krav for vitenskaplig redelighet. I det ligger det at oppgaven skal følge de regler og normer som gjelder for vitenskaplig arbeide, herunder avstå fra avskift, plagiat og alltid oppgi kildemateriale. Forholdet mellom oss som studenter og vår veileder skal være basert på uavhengighet og på faglighet.

3.3.4 Formidling av resultat

Det er et mål for forskning generelt, at vitenskaplig kunnskap formidles til et bredere publikum jfr. Punkt 42 i retningslinjene til NESH. Når vår masteroppgave er faglig bedømt vil den bli offentlig og være tilgjengelig for dem som måtte ha et ønske om innsyn.

Vi har lovt er at de skolene som har deltatt i vårt forskningsarbeid, vil få tilbud om at vi kommer tilbake og forteller om resultatene av masteroppgaven. Dette er i tråd med NESH sine retningslinjer punkt 47 om krav om å tilbakeføre forskningsresultater hvor det fremhves at *”informantene gir noe av seg selv til forskeren og dermed har et krav på å få noe tilbake”* (s.35)

4.0 Resultatpresentasjon og analyse

I dette kapitlet vil vi presentere våre funn i intervjumaterialet systematisert. Vi har valgt å dele inn spørsmålene i *innledende spørsmål*, *systemrettede spørsmål* og *individrettede spørsmål*.

Vi har tatt med innledende spørsmål for å få satt de skolene vi har undersøkt inn i en sammenheng. De systemrettede spørsmålene knytter seg til hvordan skolen som system ivaretar flinke elever. Individrettede spørsmål tar for seg faktorer rundt skolen og framtidsplaner for elevene. Vi vil først presentere empiriske funn og deretter analysere disse mot oppgavens teoridel. Sitater er skrevet i kursiv (linjeavstand 1).

Private skoler blir benevnt (P) og offentlige skoler (O)

Kort presentasjon av skolene

Skole	Type	Offentlig/privat	Antall elever	Lærerårsverk
Skole A	1 - 7	Offentlig (O)	300	24
Skole B	1 - 10	Privat (P)	70	10
Skole C	1 - 10	Privat (P)	90	17
Skole D	8 - 10	Offentlig (O)	260	30

4.1 Innledende spørsmål

Her setter vi søkelyset på erfaring og utdanningsbakgrunn til rektorer og lærere.

Av de fire rektorene, så har to ti års fartstid eller mer, mens de to andre kun har jobbet et par år som rektor. Rektor A(O), har hatt ledende verv i fagforening og har i tillegg vært rektor på en skole i en annen kommune. Rektor C(P), og D(O), oppgav at de hadde tatt videreutdanning innen skoleledelse, mens rektor på privatskolen med alternativ pedagogikk har tatt en fireårig utdanning innen sitt skoleslag. Denne utdanning er påkrevd dersom man skal inneha fast stilling i denne type privatskole. Rektor D(O), som ikke har så lang rektorserfaring, peker på det å ha hatt ulike lederverv innen frivillige organisasjoner er en god basis for ledelse:

”Jeg synes at både det å være med i styrene i det frivillige, og det å være aktiv idrettsutøver hjelper til som leder. For du kjenner liksom grensene dine. Du vet at det går an å tøye litt til og litt til.”

Tre av kontaktlærerne opplyser at de har allmennlærerutdanning med videreutdanning i ulike fag som spesialpedagogikk, tysk, historie og matematikk. To har vært lærere i 30 år eller mer,

mens en lærer arbeider andre året etter endt utdanning. De erfarne lærerne har arbeidet ved flere skoler. Lærerne ved privatskolene får dekket utgiftene til den delen av utdanningen som er spesiell for skoleslaget.

Vi har intervjuet til sammen åtte elever, to elever på hver skole. Elevene er plukket ut av rektor på grunnlag av sine prestasjoner på forrige års resultat i regning, norsk og engelsk på nasjonale prøver. I utvalget er det med elever både fra 6. trinn og fra 9. trinn og begge kjønn er representert. Som for de voksne, så er det først *innledende spørsmål* som tar opp generelle ting rundt hver respondent.

Vi har valgt å benevne elevene som følger:

Skole:	Elev:	Elev:
Skole A(O)	Elev 1A er en gutt. Han liker å spille gitar og går på fritiden på musikkonservatoriet og øver på El-gitar. Han liker også å spille fotball.	Elev 2A er også en gutt. Han trener tennis og går på kampsport..
Skole B(P)	Elev 1B er ei jente. Hun synger i kor og spiller piano og baryton.	Elev 2B er en gutt, som på fritiden liker å drive med fotball og friidrett.
Skole C(P)	Elev 1C er en gutt, som spiller fotball, er med venner og liker å se på TV.	Elev 2C er også en gutt, som går på speideren, spiller piano og er med på dramagruppen i den lokale kulturskolen.
Skole D(O)	Elev 1D er ei jente på niende trinn som også går på drama på kulturskolen og i tillegg så driver hun med ridning.	Elev 2D er ei jente på niende trinn som driver mye med musikk. Hun går i musikkorps og på kulturskolen.

Når det gjelder det systemrettede spørsmål om styringsform påpeker rektor C(P) at det ved hans skole er kort vei fra skoleledelsen til beslutningstakerne:

”Vi har et meget oppegående styre”.

”Det er kort beslutningsveg?(oppfølgingsspørsmål)

Det er om ikke hver dag, men i alle fall flere ganger i uka som jeg er på telefon eller e-post med formannen. Styret kan ta kjappe avgjørelser når det trengs.”

Analyse

Det virke som styret gir rektor handlingsrom og deltar i beslutningene som blir fattet etter hvert. Det gir en større fleksibilitet i ledelsen av skolen og i å endre skolens system. I offentlig

styre forholder rektor seg til et samarbeidsutvalg eller et driftsstyre. Administrativt og økonomisk forholder rektor seg til rådmannen. Det er rådmannen som forholder seg til det politiske nivå.

4.2 Systemorienterte spørsmål

4.2.1 Flinkhetsbegrepet

De første *systemorienterte spørsmålene* er hva respondentene legger i begrepet å være flink og om det er lov å være flink. Disse spørsmålene henger sammen og svarene blir sett i sammenheng.

Rektor A(O), svarer at:

”Flink er et mestringsbegrep, som i skolesammenheng går på hva du fikser og får det til på det som primært er skolefag. Det er et begrep jeg ville brukt på mennesker generelt. Du er flink til noe, det man får til. For meg er det høyeste nivået å være klok. Da er det ikke bare det at du fikser det du fikser, men da bruker du det på en god måte.”

Rektor B(P), definerer begrepet flink slik:

”Det å finne gode løsninger på ting, hører med til det å være flink. Det å finne kunnskap og sortere denne.”

Rektor C(P) svarer:

”Det var en som sa det: Jeg vet det hvis ingen spør meg om det. Elever som tar ting lett. Eller kanskje sågar gir uttrykk for at dette vet jeg før læreren tar det opp. Det tenker jeg er en flink elev. Og så er det dette med litt eldre elever som ikke bare klarer å huske, men kan anvende, reflektere og ta i bruk kunnskapen for egen part. Det vil jeg si er et kriterium på en flink elev.”

Rektor D(O) uttaler at en flink elev har:

”Gode evner, både det at de kan mye og det at de jobber godt. De jobber systematisk og de er villige til å lære. De finner løsninger og svar selv og trenger ikke nødvendigvis hele veien å bli matet.”

Lærerne har også nyanserte svar på spørsmålet om flinkhet.

Lærer A(O): ”Det er å beherske, å undre og bruke tillærte ferdigheter til å løse nye oppgaver. Og så har det også noe med det å være flink sosialt. Ikke bare faglig. Den kombinasjonen der.”

Lærer B(P): ”Faglig flink og det å kunne tilegne seg ny kunnskap. Og en må kunne jobbe strukturert med arbeidsoppgavene og kunne bearbeide det en har lært på en god måte. Finne løsninger, kunne bruke nyttig informasjon som man finner.”

Lærer C(P): ”Jeg tenker at det å være flink er at elevene evner å få ut informasjon av alt de

blir utsatt for, at de kan skjønne det faglige, læringsstrategier ut fra det som blir formidlet.”

Lærer D(O): ”Hvis du sikter til det skolefaglige så må jo det å tilegne seg kunnskap og bruke den, og anvende den må jo ligge i det begrepet flink. Men jeg vet jo at dere vil tøyne det begrepet til langt utover. Det er jo mange flinke elever som er lite flinke sosialt. De er veldig lite flinke praktisk. Slik at dette med flinkhet kan jo være på så mange måter.”

På spørsmål hva elevene selv legger i begrepet ”å være flink”, så svarer elev 1A(O):

Ja, det kan være litt begge deler. Det kan bety og få det til. Man trenger ikke å være god til å regne med en gang, men at man skjønner det slik at man greier det”

Elev 2A(O) svarer slik på spørsmålet om flinkhet:

”Jo, flink. Mener du skoleflink eller lekseflink, eller mener du bare flink?”

(Oppfølgingsspørsmål) Nå tenker vi jo i forhold til skole.

”Hvis de sier skoleflink, så tenker jeg masse rett på prøver. Hvis du tenker lekseflink, så tenker jeg å gjøre masse lekser.”

Elev 1C(P) svarer:

”Hvis det er engelsk, så er det å ha god uttale. Å kunne stave og snakke engelsk. I gym er det for eksempel å ha god kondis eller kunne løpe fort eller være god med ball.”

Elev 2C(P), mener følgende ligger i begrepet å være flink.

”Å være flink. Det kommer jo an på hvordan du ser på det. Noen kan se på det som å være den beste eller å være veldig god, men det kan også være å jobbe veldig hardt. Ha evnen til å jobbe veldig hardt for å oppnå noe.”

Elev 1D(O), utdyper dette med flinkhet på følgende måte:

”Du bør være god i det uten å trenge bøker. Selv om du kan lese deg opp til å bli flink, så bør du ha kunnskaper fra før av.”

Det neste systemorienterte spørsmålet er om det er lov å være flink på den skolen eleven går på. Her svarer alle åtte elevene at det er akseptert å være flink, men noen nyanserer sine svar:

Elev 2C(P), bemerker at:

”Det er i hver fall ikke slik at en får spesialbehandling om du er flink.”

De to eldste elevene opptrer i sine svar litt mer nyanserte enn sine yngre elever:

Elev 1D(O), svarer at:

”Det spørres hvordan flink. De erter meg ikke for å få gode karakterer på alle prøvene, men jeg sitter ikke og viser meg sånn ekstremt frem, fordi da får du betegnelsen nerd.”

(Oppfølgingsspørsmål) Hva er nerd for noe?

”Det er en som er så flink at han bare rakker ned på andre.”

Elev 2D(O) svarer:

”Sånn teknisk sett så er det vel det, men du blir mobbet for det”.

(Oppfølgingsspørsmål) Hvorfor det?

”Misunnelse! Jeg vet ikke.”

Analyse

Rektorene har et funksjonelt begrep om flinkhet som legger vekt på allsidighet og kontekst. I dette begrepet ligger at de flinke elevene velger å forholde seg til skolen som system. Vi snakker her om veltilpassede flinke elever som er mer eller mindre selvdrevne.

Høyt begavede elever som ikke som ikke finner seg til rette på skolen, sier rektorene lite om. Litteraturen derimot problematiserer disse elevenes forhold til skolen, Kyed (2007).

Kyed skriver om høyt begavede elever som mistrives på skolen, som må bytte skole og som har lærere som ikke forstår dem, og kanskje heller ikke har forutsetninger til å forstå dem.

Lærernes kompetanse og personlige forutsetninger vil her spille inn. Rektor A(O) påpeker at flinkhet gir seg uttrykk i mestring og er et mer generelt begrep enn å være skoleflink. En annen faktor som rektor ved skole B(P) og skole D(O) vektlegger er ikke intellektuelle faktorer som ligger latent i personligheten slik som utholdenhet og evne til å sette seg langsiktige mål og jobbe systematisk mot dem. Dette støttes av Tannenbaum (1983).

En av de andre elevene svarer at det å jobbe hardt for å oppnå noe er viktig. Dette er samsvar med det Tannenbaum (1983) benevner som ikke intellektuelle faktorer, slik som stå på evne. Rektor C(P) sier at flinkhet viser seg både i kunnskapstilegnelse og evne til refleksjon og anvendelse. Dette støttes av Mønks flerfaktormodell

”Høy begavelse kan man først identifisere når den manifesterer seg i usedvanlige prestasjoner eller handlinger.” Mønks, (2008)

Flere av respondentene fremhever evne til å være flink sosialt av betydning. Skoleflinkhet er bare en del av det å være flink. Lærerne har et funksjonelt flinkhetsbegrep, mer rettet mot elevene. Lærer A(O) nevner at det å være sosialt flink er viktig. Dette er i samsvar med, Tannenbaum (1983), som fastslår at sosiale intelligens er av stor betydning. Det er også i samsvar med læreplanen sin generelle del om det ”sosiale mennesket.” Noen er musikalske og er flinke til å spille et instrument. Lærerne trekker fram evnen til å lære teoretisk kunnskap

raskt som en side ved det å være flink. I skolesammenheng er det ofte denne formen for flinkhet som verdsettes. Det er verd å merke seg at den generelle delen av læreplanen trekker fram ulike mennesketyper, herunder det skapende mennesket. Tradisjonelt har hukommelse og reproduksjon hatt en stor plass i skolen. Marlandrapporten (1971) lister opp seks områder som må være tilstede dersom en person skal kunne kalles høyt begavet, deriblant talent innefor de estetiske fagene som musikk.

Støttende omgivelser er svært viktig for utvikling av det potensialet som hver elev besitter. Overført til skolesituasjonen vil flinke elever trenge støtte for å utvikle sitt talent på samme måte som andre elever. Det å overlate de flinke til seg selv og sin egen utvikling blir feil. Om elever ligger på et høyere faglig nivå enn gjennomsnittet, har de krav på veiledning og tilrettelegging av utfordringer av faglig karakter. Den ene eleven viser stor grad av begrepsforståelse siden han ønsker en presisering av om det gjelder skoleflink, lekseflink eller bare flink. Dette synes vi er imponerende, særlig med tanke på at denne eleven går på sjette trinn. Eleven viser at han har et nyansert og presist flinkhetsbegrep. Hos denne elevgruppen er det ikke sjelden en finner en asynkron utvikling der det er stor avstand mellom de prestasjonene elevene utfører og den mentale alderen de befinner seg på jfr. Linda Silverman i Kyed, (2007).

Når det gjelder elevenes svar på sosial akseptering, så er det etter vårt syn to ting som peker seg ut. En, at du godt kan være flink så lenge du ikke stikker deg ut. To, at du ikke ”soler” deg i det at du fremstår som flinkere enn dine medelever. Det virker som at dette med konformitet er tydeligere blant eldre elever, der de flinke fort kan få et stempel som ”nerd”. Formell vurdering med karakterer synliggjør hvilket nivå elevenes prestasjoner er på tydeligere enn den uformelle vurderingen på barnetrinnet. Rektorene og lærerne gir ikke entydige svar på hvor mange elever som anses å være flinke på sin skole. Flere gir uttrykk for at det er vanskelig å gi eksakt tall eller prosent, for som rektor A(O) svarer:

”Jeg er ikke så tett på dette at jeg skal si det med sikkerhet. Elevkull kan være veldig forskjellige. Så lenge du har små utvalg, så kan du få noen kull som skiller seg ut, oppover eller nedover i prestasjonene.”

Tre av lærerne svarer at om lag 20 % av elevene kan betegnes som flinke. Lærer D(O) mener at bare et par av elevene i en klasse på 25 rager over de andre. Svarene tyder på at bare en av lærerne tolker spørsmålet dit hen at det gjelder de særs flinke elevene. De tre andre gir et bilde av hva det betyr å være flink i skolesammenheng. Mensa Norge oppgir to prosent av

befolkningen som særlig høyt begavet.. Foreldrenettverket ”Lykkelige barn” opererer med at 5 prosent av elevene er høyt begavede. Som det framgår av svarene fra rektorene rommer begrepet flink en utførelsesdel der omgivelsene ser at i dette tilfellet presterer elevene utover det gjennomsnittlige, og at dette kan dreie seg om ca. 20 % av elevene. Vi har ikke et eksakt tall for hva som kan betegnes som flinke elever, men i vår oppgave ønsker vi å spisse lærenes ca. 20 prosent til å gå mer mot topp fem prosent. Flinkhet er definert hos oss som et funksjonelt og sammensatt begrep som blant annet kan gi seg utslag i gode skoleprestasjoner. Det er dette som kan benevnes som å være skoleflink. I vår teoretiske drøfting av begrepet flinkhet, snakker vi om et generelt flinkhetsbegrep som er uavhengig av den sammenhengen den er satt i. Altså et videre og mer sammensatt begrep enn skoleflink jfr. Tannenbaum (1982) og Mønks (2008).

4.2.2 Ivaretagelse av elevene

På spørsmål om hvordan skolene tar vare på de flinke elevene.

Svarer rektor A(O):

”Jeg skal ikke skryte på meg noe som helst angående høy bevissthet på det. Jeg er vokst opp med den kulturen hvor de var gjengs at de flinke klarer seg alltid. Min personlige teori er at veldig mange av oss som velger læreryrket også velger det ut fra en omsorgsdimensjon. Det betyr mer omsorg for de som tydelig trenger det enn for de som klarer seg selv.”

Rektor B(P) svarer at flinke elever får mye mer frihet og klarer å bruke denne på en god måte.

Dette støttes av rektor C(P) som drar dette lenger inn mot forskning:

”Delta i nasjonale konkurranser der det er elevene som vil strekke strikken litt lenger. Det vi kaller ”Nysgjerrigper metoden” Du får ikke en oppgave fra læreren som du skal løse, men utvikle et eller annet selv.”

Rektor C(P) opplyser at de har revidert styringsdokumentene for skolens lærere:

”Der det stod formulert at læreren har et særlig ansvar for de svake elevene. Nå har vi revidert dokumentet. Læreren skal ta seg av alle elevene og sørge for at alle får utfordringer på sitt nivå, enten de er svake eller sterke.”

Rektor C(P) påpeker at *”Det står og faller med læreren. Det er det ingen tvil om.”*

På skole C(P) har de opprettet noe de har kalt profilmag etter en ide de fikk etter en studietur.

”Profilmag er jo nytt av året for oss, men ideen bygger vel egentlig på at skal du få noe til så er du avhengig av at du har en lærer som kan og vil. Det er prosjekter som lærerne vil være med på. Ideen var at hver lærer hadde en interesse eller hobby som de kunne godt. Var det en som var fluebinder på sin hals, så laget han et kurs på det.”

Et liknende utsagn kommer rektor D(O) som framhever at ivaretagelse av de flinke elevene kun kan skje om det er ro og orden i klasserommet:

”Det har jo med klasseledelse, ro og orden at de flinke skal få med seg det de skal. Så vi prøver å legge vekt på god struktur slik at de og skal få utvikle seg. Dette med at de kan få delta i prosjekter og at de kan jobbe utover pensum.”

Lærer A(O) svarer:

”Variere oppgavene. Bruke matematikk som et verktøy, ikke bare som en ferdighet. Å oppmuntre elevene til å gå løs på andre ting. Være undrende og skape interesse. Det er vel det viktigste.”

Lærer B(P) svarer:

”Det med arbeidsplaner. At vi gir disse elevene noe å strekke seg mot. Individuelle arbeidsplaner. Så er det å sette meg ned med disse elevene også. Ikke bare med de svake elevene. I dag er det et par flinke elever som er oppe med de små for å lære de. Det synes de er helt topp.”

Lærer C(P) svarer:

”Det handler både om det faglige og det sosiale. Min korte erfaring tilsier at hvis det sosiale funker så har elevene det greit og det er også det sosiale som foreldrene er mest bekymret for dersom det går galt. Jeg tenker at for å gjøre det akseptert å være flink, så tenker jeg at som lærer så må jeg akseptere alle elevene. Dersom du er en flink elev og jeg fokuserer veldig på det, vil de andre elevene føle seg oversett og bli misunnelige. Som lærer tenker jeg at jeg må verdsette alle både for det de gjør og for den de er sånn at de føler seg likt av meg, for da er det lettere for de andre også å føle seg akseptert.”

Lærer D(O) svarer:

”Jeg har alltid arbeidet i sammenholdte klasser. Jeg har alltid hatt fulle klasser, og så har det jo stort sett vært sånn at dersom det har vært svake elever, såkalt rettighets elever, da har jeg hatt en lærer med siden av meg. Det har vært praksis inntil nå i hvert fall å skille dem. Vi har drevet med dem både i klassen og utenom klassen.”

På spørsmål hva som kjennetegner lærere som er dyktige til å ivareta flinke elever, så gir rektorene ulike svar. Rektor A(O) påpeker at det må være en lærer som kan se forbi den late eleven og skjønne at en elev kan være flink selv om de ikke alltid presterer.

Rektor C(P) uttaler:

”Jeg tenker at de er kreative. De er modige. De er fleksible i forhold til undervisningsmetoder og tar i bruk et bredt spekter av læringsressurser. De er oppdatert i forhold til hva som rører seg. De har ikke nok med opplegget og boka fra i fjor.”

Rektor D(O) sier at læreren må ha kjennskap til sine elever, eie rommet og inneha autoritet:

”De ser eleven og de er bestemt. Vi har det sånn at hvis en elev sier at læreren er streng, så er det et godt tegn. Det er et kvalitetsstempel. Da vet vi at læreren setter grense.”

Analyse

Skolens formål har to aspekter, oppdragelse og kunnskapsformidling. Sitatet ”de flinke klarer seg alltid” som rektor A(O) tar opp, er ikke i tråd med gjeldende lovverk og finner heller ikke støtte i gjeldende nyere intelligensteori. Tannenbaum fremhever viktigheten av støttende omgivelser som viktige for utviklingen av en person sin intelligens og potensiale, Tannenbaum (1983). Mønks skriver om de sosiale faktorer som skole, hjem og venner som betydningsfulle, Mønks (2008). Handlingsrommet til elever og lærere er preget av omgivelsene undervisningen foregår i. Kulturen på private skoler kan være forskjellig fra offentlige skoler og ulike skoler innen de to skoleslagene kan også være forskjellige innbyrdes, Berg (2007).

Rektor C(P) opplyser at *”Vi har vært villige til at profilmfaget har en lærer på to elever i matematikk på mellomtrinnet, og på ungdomstrinnet har en lærer hatt to elever i forskning. Så vi har på en måte ikke vært redde for å bruke ressurser på de flinke.”*

På denne privatskolen fremhevet rektor den tette kontakten med styreleder, slik at endringer kan gjennomføres raskt og fokus er på å finne gode og fleksible løsninger. Rektor lar hver lærer bruke sine sterke sider og reklamere for sitt fagområde innen profilmfag. Skolen har også satset ved at de har tillatt svært små grupper innen enkelte emner.

Når det gjelder de særs flinke elevene, så svarer rektor A(O) at han har en elev på sin skole som får et eget opplegg med matematikk på 8.trinn for en elev på 6.trinn, og at denne eleven en dag i uke følger undervisning i naturfag sammen med elever på 10.trinn. Men dette er mest etter påtrykk fra heimen, ikke skolen. Det hører med til historien at denne spesielle eleven har fungert som hjelpelærer i organisk kjemi for 10.klassingene og fått karakteren 5 på ordinær prøve.

Rektor A(O) viser for øvrig til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) i sitt svar:

”PPT henviser til Opplæringsloven som sier at disse elevene ikke har rett på spesialundervisning.”

I ”Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning”, Utdanningsdirektoratet (2009) fremhves det *”.. særlig evnerike elever har allerede utbytte av opplæringen. For elever som lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet, vil prinsippet om*

tilpasset opplæring gjelde, jfr. opplæringsloven § 1-3.” Skolens tilbud til denne elevgruppen skal dekkes innen tilpasset opplæring.

Lærer A(O) og lærer B(P) nevner det å gi varierte oppgaver som en måte å ivareta flinke elever. La elevene anvende kunnskapene i matematikk å bruke denne i nye situasjoner.

Læringsplakaten slår fast at *”skolen og lærebedriften skal gi alle elevene like gode føresetnader for å utvikle evner og talent individuelt og i samarbeid med andre.”*

Læringsplakaten, pkt. 1. Her skiller ikke noen elever eller grupper ut, men alle elever skal gis like gode foreutsetninger til å utvikle sitt talent. Gjennom spennende arbeidsoppdrag, lærer A(O), og individuelt tilpassede opplegg, lærer B(P), søker skolene å gi de flinke elevene de utfordringene de trenger. De flinke elevene overlates altså ikke til seg selv, men følges opp med passende utfordringer. Læringsplakatens sier videre at *”skolen skal stimulere til lærerlyst, evne til å halde ut og nyfikkne”*, Læringsplakaten, pkt. 2.

Lærer B(P) nevner at flinke elever hjelper elever på lavere trinn. Dette er en fin måte å fremme personligutvikling for begge parter. Lærer C(P) som har relativt få elever i klassen på en privatskole, er opptatt av å legge til rette for sosial aksept for den enkelte. Dette støttes av Mønks (2008). Perspektivet til lærer D(O) er sammenholdte klasser der fokus ofte er rettet mot elever med spesialundervisning. Det virker som det her ikke fokuseres spesielt på de flinke elevene.

4.2.3 Undervisningsmetoder

På spørsmål om det er undervisningsmetoder som ivaretar flinkhet, svarer rektor A(O):

”Jeg vet hva det beste er, det er nivåddifferensiering. Men norsk skole har gitt de flinke elevene bare mer ”graut” i alt for lang tid og fremdeles gjør det i alt for stor grad.”

Rektor B(P) opplyser at hennes skole er opptatt av de sensitive periodene og følelsene til barnet og at skolens pedagogikk bygger opp rundt dette.

”Vi begynner med det store bildet og så går vi inn i materien. Å hente informasjon, finne kilder og lære seg å sortere ut fra disse. Hva er viktig og hva er mindre viktig.”

Rektor C(P) peker på prosjektarbeid og forskningsprosjekter som eksempler på undervisningsmetoder som egner seg godt for de flinke elevene:

”Noe av det vi har fokus på er dette med ansvar for egen læring”.

Rektor D(O) slår fast at:

”Vi ser at når de flinke får arbeide sammen i prosjekter, så liker de det veldig godt, men også i klasseundervisning når det er ro.”

Lærer A(O) bruker bøker med tre nivåer og finner i tillegg fram noe ekstra når elevene er ferdige med det generelle stoffet. På skole B(P) som arbeider etter en spesiell pedagogikk, arbeider lærerne etter en mal for dette skoleslaget. De flinke elevene får enda mer frihet i og med at de legger opp arbeidsdagens sin og kvitterer selv for utført arbeid. Lærere C(P) bruker didaktiske grep fra fremmedspråkundervisningen i forbindelse med engelskundervisningen. Elevene får mer med seg når de er aktive og sier grammatikalske regler høyt. Lærer C(P) sier at de flinke elevene er dyktige til å tilegne seg teoretisk kunnskap, og skolen er teoretisk. De flinke elevene har basiskunnskapene på plass mens mange av de som er middels har ikke dette. Lærer C(P) mener at de flinke elevene får anledning gjennom diverse prøver og skriftlige oppgaver å vise hva de kan, eventuelt gjennom en prosjektoppgave. På skole C(P) har de mange skriftlige og muntlige framføringer. Da får de flinke elevene vist seg fram.

Analyse

Hvis vi ser bort fra det private initiativet på skole A(O) som kommer fra mor til en særs flink elev, er det lite de to offentlige skolene gjør med systemet for å ivareta de flinkeste. Lærer A(O) hadde likevel en god tilrettelegging innen matematikk der enkeltelever på barnetrinnet kunne jobbe med stoff fra ungdomstrinnet.

Gjennom profilfaget og ved å satse på kunnskapskonkurranser viser privatskole C at de tar de flinkeste elevene på alvor. Bakgrunnen for at de kan gjøre dette er at skolen er fleksibel i sin organisering og ressursbruk. I tillegg har skolen lærere med spisskompetanse som utfordres til å skreddersy opplegg som elevene kan velge etter sine interesser. Dette med å tilrettelegge for elever med spesielle evner er i tråd med sjøstjernemodellen til Tannenbaum, (1983).

Det kan se ut som den offentlige skolen er mer opptatt av gjennomsnittseleven og å tilrettelegge for elever som trenger spesialundervisning. Her spiller det inn at det i offentlige skoler jevnt over er flere elever i klassene, og mye av oppmerksomheten går til de svakeste elevene. Det kan virke som om det er en tro på at de flinke elevene klarer seg selv. Så hva er det da som er forskjellen på skoler som lykkes og de som ikke lykkes? Kanskje ligger noe av svaret i skolekulturen og noe hos den enkelte pedagog?

4.2.4 Aksept for flinkhet

På skole B(P) svarer rektor at det er de eldste flinke elevene som er mest populære på skolen. Rektor på skole A(O) mener at det på deres skole er et miljø for å være flink. Han snakker om ”det finske sporet” hvor kunnskap og skole har høy status og er nøkkelen til høyere utdanning og gode jobber. Den samme trenden mener han å kunne spore i skolens foreldregruppe. Her er det mange med høy utdanning og en del ”selfmade” som har gjort det godt i forretningslivet:

”Her på skolen så tror jeg det er mer akseptert å være flink. Mindre fingeren ned. Ingen liker å bli løpt i fra og ingen liker å bli nummer to, tre eller ti.”

To av rektorene mener at flinkhet er mer akseptert på andre områder enn i teoretiske fag.

Rektor C(P) sier:

”Vi har fremføringer internt i systemet, enten på skolen eller i menigheten. Det er mange elever som deltar under gudstjenesten med forskjellige ting som korte foredrag, sang og musikk. Det vil jeg si er akseptert, men likevel så føler jeg det er størst fokus på disse sosiale tingene blant elevene og blant foreldrene.”

Rektor D(O) fremhever at:

”Det er akseptert å være flink i idrett og i kunst og håndverk, men når det gjelder teoretiske fag så er du en nerd. Selvjustisen er sånn at du skal ikke hevde deg på noen måte. Vi fikk et tankekors med en elev som bevisst svarte feil for at han ikke ville trekkes frem.”

Analyse

Tannenbaum sin sjøstjernemodell omfatter dette med spesielle evner som kan komme til syne til ulik tid. Noen har evner som kommer tidlig til uttrykk, for eksempel innen musikk og idrett. Politikk og miljøbevissthet er evner som kan komme i mer voksen alder. Det er ofte det å være på rett sted til rett tid som avgjør om talentet blir ivaretatt, Tannenbaum (1983).

Hvorfor er det mer akseptert å være flink i praktiske estetiske fag en i teoretiske skolefag? Spiller miljøet på skolen en rolle? Er det kultur for å være flink i skolesammenheng? Her vil lærernes kompetanse avgjøre på hvilket nivå skolen klarer å møte elevene innen ulike felt slik som musikk, matematikk eller opplæring innen forskningsmetodikk. Skolen som system må tilrettelegge slik at lærerne kan møte de flinke elevene med sin spesialkompetanse.

4.2.5 Organisatoriske hindringer

Hvilke hindringer ligger i veien for ivaretagelse av flinke elever? Rektor ved skole A(O) sier at det er det tradisjonelle ressursproblemet som setter begrensninger:

”Vi lærere har en tendens til å ville redde de som sliter mest. For vi vet hvilke katastrofale følger det får om du ikke lærer å lese og skrive. De som står på bussen og regner med

fingerne. De som alltid betaler med store sedler eller kort. Du rekker på en måte ikke over. Du må håpe det går bra. Gi elevene litt mer "graut".

Læreren fra samme skole ønsker å ha anledning til å lage grupper med flinke elever. Slike faggrupper i f.eks. norsk, engelsk og matematikk ville hatt forskjellige medlemmer siden ikke alle er like flinke i alle fag. Ellers er det å sette inn ressurser på de flinke til enhver tid viktig. Læreren på skole B(P) ser ingen hindringer der på skolen nå de driver etter sine alternative metoder.

Analyse

I teorien er her vi på det som går på kultivering. Når kvalifiseringen blir liggende på et nivå som bare i liten grad gjelder tradisjonelle skolekunnskaper så blir sosialiseringdelen den viktigste. De flinke elevene har samme behov for kultivering, men blir ofte overlatt til seg selv når det gjelder deler av kvalifiseringen, Midtsundstad (2009).

4.2.6 Organisatoriske muligheter

Hva om skolene hadde frie tøyler? Hva kunne da bli gjort for de flinke elevene?

Rektor ved skole A(O) tenker seg en ressursperson for de flinke elevene akkurat som koordinator for spesialundervisning er for de svake. En del av stillingen til en lærer kunne da ha blitt brukt på de flinke elevene:

"Organisatorisk så kunne dette la seg ordne med "streaming", hvor de beste var sammen. Altså å konsentrere de ressursene en hadde inn mot en veldig liten gruppe."

Rektor ved skole D(O) har en lignende argumentasjon. Rektoren ville samlet de flinke elevene på tvers av klassetrinnene og la dem få utveksle erfaringer og lære av hverandre.

Hun har også tro på å sette sammen klasser med flere flinke innen samme klasse:

"Har du mange flinke, så skaper du konkurranse internt. Det tror jeg driver elevene. Bare en flink blant mange tror jeg ikke gir et godt vekstmiljø. Det bør være flere flinke som driver hverandre og du får en indre motivasjon."

Rektor B(P) synes hele spørsmålsstillingen blir litt forkjørt:

"Jeg tror at spekteret skapes ved å være sammen. Jeg tror at man trenger alle."

Rektor C(P) synes han allerede har nokså frie tøyler og kan hjelpe frem de av lærerne som vil noe spesielt:

”Jeg har frie tøyler. Noen er litt frustrert over at jeg gir den enkelte lærer nokså frie tøyler i forhold til metodisk eller pedagogisk valg de ønsker å gjøre.”

Lærer C(P) svarer:

”Hvis jeg kunne fått det sosiale på plass og så hadde jeg kanskje skaffet litt flere unger til skolen sånn at de fikk litt mer å spille på for det kan være litt tynt.”

Lærer C(P) sier videre:

”Men jeg erfarer også blant elever at det er ikke helt sammenheng at hvis du trives bra sosialt så lærer du nødvendigvis veldig mye, og det er ikke slik at den sosiale trivselen er helt nødvendig for faglig læring. Det er den faglige trivselen som er nødvendig. Læreren kontakt med elevene har veldig betydning, om læreren har forventninger.”

Analyse

Nyere forskning viser til at det å være en del av en sammensatt elevgruppe er med på å fremme sosialisering. Det at en klasse er sammensatt av elever med ulike bakgrunn og med ulike kunnskaper fremmer også kvalifisering dvs. kunnskap ved at eleven lærer å forholde seg til en organisasjon Midtsundstad (2010). Opplæringsloven § 8-2 *”I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør”*. Loven begrenser muligheten til å sette sammen klasser permanent ut fra elevenes kunnskaper og evner.

Lærer C(P) innfører et nytt begrep som hun kaller *”faglig trivsel”*. Det kan være etablert et godt sosialt klassemiljø på en skole, men dette trenger ikke bety at det er faglig driv blant elevene. Og dermed så uteblir resultatene, selv om trivselen er stor.

4.2.7 Mulig praksisendring

Hvordan mener du at skolen bør endre praksis for å ivareta de flinke elevene bedre?

Lærer A(O):

”Jeg hadde helst sett at det kunne vært mer tid til dem. Får du noe ekstra ressurser så er det alltid de svake som spiser opp dem. Det at man ser at flinke elever trives på skolen er nok til at man får lyst til å yte litt mer. Men jeg skulle egentlig ønske at det hadde vært avsatt litt mer tid til de.”

Læreren B(P) ser ingen grunn til å endre sin egen praksis siden de driver etter en spesiell pedagogikk. Lærer D(O) har fem elever i klassen som trenger spesialundervisning, og sier at

møter om disse elevene tar mye tid, og det at det ikke er noen ressurser til de flinke elevene gjør egne opplegg for disse vanskelige.

4.2.8 Inkludering og akseptering

Hvordan arbeider du for å inkludere alle elever i klassen/gruppa?

Lærer A(O):

”Vi har arbeidsplaner på fire nivåer. Vi reduserer en del på de svakeste, så har vi standarden, så har vi de som skal oppjusteres litt og så har vi de siste som har sitt på ungdomsskolenivå.”

Lærer B(P) sier at sammensetningen av elevene er viktig, det sosiale. Den flinkeste eleven er også flink til å sette seg ved siden av eleven som er funksjonshemmet. Klassefester, overnattinger på skolen og skidag er også med å sveise elevene sammen.

Lærer C(P):

”Elevene selv har vennegruppe som er på fritida. Ellers jobber vi med å snakke om hvordan en bør være med hverandre, prøve å ta opp når det skjer episoder som kan være dumme.”

Hvordan de flinke elevene blir akseptert av sine medelever?

Lærer A(O):

”Nei, det synes ikke jeg er noe problem. Noen har meldt seg ut selv, men de settes gjerne sammen med andre flinke elever slik at de hjelper hverandre og utfordrer hverandre.”

Lære B(P):

”Det føler jeg er helt greit. Det er mange som ser opp til de og ønsker å jobbe sammen med de flinke elevene. Vi er en sammensveiset gjeng, føler jeg. Alle jobber med hverandre.”

Lærer D(O):

”Det er litt ymse. I noen klasser er det ikke populært å være flink, så de får høre det. De har tatt sine forholdsregler. De opplyser ikke hva de får i karakter for å skjule flinkheten. I dag er det jo et skrik og et skrål om karakterer. Før skjulte man karakteren enten den var god eller dårlig. Nå skriker alle ut og lager ris til egen bak. Det er en sånn tendens i tiden. Det er ymse hvordan det blir mottatt. Det har noe med hvilken person du er.”

Analyse

Å bli akseptert er en måte elevene blir ivaretatt på. Enkelte av de flinke elevene melder seg ut selv. Lærer D(O) sier at graden av aksept varierer fra klasse til klasse og er avhengig både av hva som godtas av elevgruppa og hvordan den flinke eleven er som person.

I tillegg vil dette også være avhengig skolens kultur om flinkhet er akseptert eller ei.

Skoleledelsen og lærerne har her en viktig oppgave i å arbeide med kulturen på skolen. Det er

viktig å akseptere alle elever uansette forutsetninger, Midtsundstad (2010).

4.3 Oppbakking hjemmefra og elevenes planer for fremtiden.

Skole B(P) har heldagsskole og gir ikke lekser. Det mener rektor er med på å skape likhet for alle. Alle rektorene mener at oppbakking hjemmefra er viktig og rektor på skole C(P) sier at de flinke elevene trenger mindre oppbakking hjemmefra enn de svake, og at de flinke elevene også stort sett har ressurssterke foreldre. Det støttes av rektor ved skole A(O) som mener at de vanlig skoleflinke har en sterk egenmotor som går og går. Rektor ved skole D(O) kan fortelle at FAU ved hennes skole har startet opp leksekafe en gang i uka.

4.3.1 Elevenes planer for framtiden:

Elevene på 6. trinn har uklare tanker om framtiden. Elev 1B(P) sier at hun lyst til å bli lærer og har litt lyst til å jobbe med nyfødte på sykehus. Elev 2B (P) ser for seg en god kontorjobb slik som moren har.

Elev 2 C(P): *”Det har jeg egentlig tenkt litt på, enten å utdanne meg som lærer først, kanskje allmenn og så noen spesielle fag. Kanskje psykolog.”*

De to niendeklassingene er mer nyansert i sine svar. Elev 1 D(O) ønsker å bli lege og spesialisere seg innen et område, en lege som arbeider med barn. Elev 2D(O) har lyst til å bli dirigent.

Analyse

Her spiller nok elevene ulike alder inn. De yngste elevene er mer svevende og unyanserte i sine fremtidsplaner, mens de to eldste elevene mer vet hva de vil. Det ser i vårt materiale ut til de flinke elevene føler seg ivaretatt på skolen, men at de gjerne ville bli mer sett i klasserommet og fått større faglige utfordringer. Elevene gir uttrykk for at trivselen er bra, men vi har et for lite utvalg til å si om dette er representativt for de klassene og skolene de representerer. Denne elevgruppen er jevnt over aktive også utover skolen, og skolen klarer bare i noen grad å spille på elevenes spesialinteresser.

4.4 Elevenes egenvurdering

4.4.1 Elevenes interesse på skole og i fritid

Vi har samlet spørsmålene om hvilke fag elevene sier de liker på skolen / er flinke i og om de er flinke på andre områder enn skolen i en egen matrise:

Elev:	Liker og er flink i følgende fag:	Flink i utenom skolen:
1A(O)	Matematikk	Spille gitar.
2A(O)	Matematikk og naturfag unntatt planter.	Data spill.
1B(P)	Matematikk	Spille piano og baryton.
2B(P)	Matematikk	Fotball.
1C(P)	Kroppsøving og svømming. Engelsk.	Gjøre lekser.
2C(P)	Musikk, naturfag og samfunnsfag.	Piano og drama.
1D(O)	Matematikk samt Mat og helse.	Skuespill. Jeg har vært med på oppsetningen ”Hakkebakkeskogen”
2D(O)	Musikk, engelsk, matematikk, RLE og norsk	Spille trompet.

Analyse

Som det fremgår av matrisen, så er det matematikk som er det mest populære faget hos disse flinke elevene. Dette er i samsvar med intelligensteori som fremhever intellektuell kapasitet og logisk tekning, Tannenbaum (1982). Når det gjelder fritiden, så er flertallet engasjert i aktiviteter innen musikk og drama. Dette er også i tråd med Sjøstjernemodellen til Tannenbaum (1982) og det han benevner som ”spesielle evner”. Marlandrapporten, (1971) USA, lister opp seks områder som må være tilstede for at en person kan kalles intelligent. Tre av disse områdene, intellektuell evne, vitenskaplig evne og talent innefor de estetiske fagene, går igjen i de svarene som våre respondenter har gitt.

4.4.2 Elevenes trivsel

Trivsel i klassen:

Elev	Trivsel	Kommentar
1 A(O)	Bra	
2 A(O)	Bra	
1 B(O)	Ganske bra	
2 B(P)	Bra	Ikke noe mobbing
1 C(P)	Av og til greit	Noen ganger dårligere
2 C(P)	Helst greit	
1 D(P)	Veldig godt	
2 D(P)	Trives egentlig ikke	Har vurdert å bytte skole.

Analyse

Alle elevene svarte at det er akseptert å være flink med noen nyanser. Dette henger sammen med spørsmålet overfor om trivsel. Her svarer alle unntatt en elev at de trives på skolen. Den ene eleven trives ikke og ville helst gått på en annen skole. Dette er i teorien behandlet av Midtsundstad (2010) og går på skolekultur og klassemiljø. Et tydelig skolekultur og støttende klassemiljø vil fremme trivsel.

4.4.3 Utfordringer for elevene

Hva kan skolen gjøre for å gi deg større utfordringer?

Elev 1A(O): ”Jeg føler at jeg har det nokså bra nå. Så er det jo det at hvis jeg har lyst så kan jeg få noe mer.”

For elev 2A(O) måtte spørsmålet presiseres og en kom mer inn på dette med oppgaver.

”Hvis jeg er ferdig med et kapittel så får jeg andre oppgaver, men hvis jeg er midt i så får jeg bare med av det samme, samme, samme. Litt forskjell, samme, samme.”

Elev 2B(P) svarer at ”Det blir vel ganske enkelt å øke vanskelighetsgraden, kanskje begynne med vanskelige regnestykker.”

Analyse

Det kan virke som om de flinke elevene vi har intervjuet føler seg ivaretatt på skolen, men at de ikke yter opp mot sitt maksimale. Dette kan som konsekvens gi elever som blir underyttere eller som utfordrer systemet med negativ atferd. Vi har ikke nok grunnlag til å si dette ut fra

vårt materiale, men elevene på ungdomstrinnet viser mer behov for å være konforme og skjule sine prestasjoner overfor de andre elevene.

4.4.4 Spesialinteresser og medlærer

Elev	Spesialinteresser på skolen	Brukt som medlærer	Kommentarer
1 A(O)	Musikk, spiller i band.	Nei	
2 A(O)	Hospiterer på 10. trinn i naturfag.	Ja	Medlærer på 10. trinn i organisk kjemi.
1 B(P)	Ja, jeg tror nok det.	Ja, på 1. og 2. trinn	Bytter på å hjelpe til.
1 C(P)	Ja. Litt forsøk i kjemi.	Nei.	
2 C(P)	Nei.	Vi bruker ikke hjelpelærer.	
1 D(O)	Nei.	Nei.	Jeg hjelper dem som sitter rundt meg når de har problemer.
2 D(O)	Nei.	Nei.	Det er mange i klassen som spør meg hele tida om jeg kan hjelpe dem.

Analyse

Forskning viser at sammensatte klasser gir mer nyansert undervisning og dermed får hver elev større valgfrihet i forhold til undervisnings innhold, Midtsundstad, (2010). Svarene til elevene viser at de blir lite brukt som medlærere. Elevene på ungdomstrinnet sier at de hjelper elevene rundt seg nå de spør, men det er ikke noe som er satt i system der de flinkeste får utfordringen med å være medlærer. En av elevene på 6. trinn oppgav at han hadde vært medlærer i organisk kjemi for elever på 10. trinn. En annen elev på 6. trinn hadde tatt seg av en medelev som var funksjonshemmet.

5.0 Drøfting

5.1 Innledning

I denne oppgaven har vi gjennom teoriutvikling om flinke elever og ved den kvalitative undersøkelsen av ivaretagelsen disse får på offentlige og private skoler har vi belyst vår problemstilling. Vi har samlet inn materiale om ivaretagelse av flinke elever fra tre perspektiver: skolenivå v/ rektor, klassenivå v/kontaktlærer og individnivå v/elever. Vi vil i drøftingen presentere hvilke slutninger vi kan trekke av de funn vi har gjort ut fra metodiske forhold og om våre funn kaster nytt lys over det teoretisk grunnlaget for oppgaven.

5.2 Drøfting av validitetsbegrepet

Definisjon:

Cook og Campell (2003) sier at ”*validitet er arbeidsevnen i et materiale til å bære konklusjoner*” eller samsvar mellom hva og hvordan.

Drøfting indre validitet

Vår oppgave er i hovedsak av deskriptiv karakter, dvs. at vårt design er beskrivende, men samtidig er vi opptatt av om det er en sammenheng mellom skoleslag og ivaretagelse av flinke elever. Indre validitet måler om sammenhengen mellom uavhengig og avhengig variabel er kausal. Altså om det er en indre gyldighet for at x fører til y. I vår oppgave er skoletype og systemnivået ved rektor og lærer uavhengig variabel, mens ivaretagelse av flinke elever er avhengig variabel. Dersom det er en direkte sammenheng mellom uavhengig og avhengig variabel, har vi indre validitet.

På skolenivå, representert ved rektor, kan det ut fra vårt materiale se ut som det er bedre ivaretagelse av flinke elever i private skoler. De har kortere beslutningsveg, og elevgruppene er mindre. I tillegg legger privatskolene opp til å møte enkeltelever ved mer individuelt tilpassede opplegg, slik som for eksempel gjennom profilmag eller skolens trinnvise program. Fokus i offentlige skoler er mer rettet mot elever med spesielle behov og en holdning om at flinke elever klarer seg selv. Vi har ikke et bredt nok materiale, men det virker som om de offentlige skolene ikke gjør nok for de flinke elevene på systemnivå.

Lærernes rolle synes å være mer uavhengig av skoleslag. Her finner vi at lærernes personlige holdninger og profesjonalitet gjør at det ikke nødvendigvis er så stor forskjell mellom skoleslagene. Likevel ser vi at antall elever med spesielle behov i klassen virker som en negativ faktor mot å ivareta flinke elever i offentlig skole. Vi mener at det i vår beskrivelse synes å være tegn til sammenheng mellom uavhengig variabel representert ved skoleslag, rektor og kontaktlærer og avhengig variabel representert med ivaretagelse av flinke elever.

Drøfting av ytre validitet

Ytre validitet er evnen til å generalisere. Mer spesifikt å kunne generalisere gyldige konklusjoner på tvers av tid, personer eller situasjoner. Overført til vår oppgave betyr dette at samme undersøkelse skal kunne gjennomføres på et annet tidspunkt med andre respondenter og med tilsvarende resultat. Når det er sagt vil selve intervjusituasjonen påvirkes av den eller

de som gjennomfører intervjuet. I vår studie ble det i noen tilfeller stilt en del oppfølgingsspørsmål til enkelte respondenter, mens det til andre ikke var naturlig å gjøre dette. Likevel vil selve forskningsprosjektet kunne gjennomføres flere ganger ut fra at spørsmålsstillingene er spesifikke, og omhandler forhold som en kan anta at vedvarer i skolehverdagen. Vi har foretatt et strategisk utvalg av skoler, og har ikke belegg for å si med sikkerhet at utvalget er representativt.

5.3 Drøfting av resultat i lys av teori

Abraham J. Tannenbaum (1983) legger stor vekt på samspill mellom ulike faktorer når han skal definere en person med høy intelligens. Han snakker om fem faktorer som alle må være tilstede om en elev skal kalles høyt begavet. Den første faktoren er generell intelligens eller ”G-faktor” målt ved prestasjon på IQ-tester. Alle våre elever vil være i kategorien begavet siden de har prestert høy score på de nasjonale prøvene, mens vi ikke kan si med sikkerhet om de er i kategorien høyt begavet uten å teste elevene spesifikt gjennom IQ-tester som WISC-111.

Den andre faktoren er spesielle evner som viser seg på ulik tid, slik som musikalske evner, kunstneriske evner og evner innen miljøbevissthet. Her vil alder spille inn. De elevene vi har intervjuet er i alderen 12 til 15 år. De fleste opplyser at de spiller et eller flere instrumenter og driver med idrett. En av elevene viser spesiell interesse innenfor organisk kjemi, hvor han sågar har undervist eldre elever. Samme elev drev med en spesiell type kampsport. En av de elevene vi intervjuet, kunne Den lille katekisme utenat i ung alder. På systemnivå var det kanskje skole C som best la til rette for at elever med spesielle evner og interesser kan få utvikle seg gjennom deltakelse i profilmag og gjennom på individuell basis å delta på ulike kunnskapskonkurranser.

Den tredje faktoren til Tannenbaum (1982) er støttende omgivelser fra familie, venner og de organisasjoner som man er tilknyttet. For våre respondenter er det kanskje familie, venner og skolen som er viktigste støttespillere. Alle elevene vi intervjuet oppgav familien som er viktig faktor for at de har klart seg godt. Flere var nært knyttet opp mot nære familiemedlemmer og da særlig mor. Nå kan dette selvsagt også ha noe med en generell samfunnsutvikling hvor nesten halvparten av elevene i skolen lever med skilte foreldre. Men det kan også tenkes å ha

noe med at mor er den primære personen i elevens liv. Flere av elevene kom under intervjuet med kommentarer som: ”Mor sa at... og mor ville at.” Dette viser tett binding.

Ingen av de flinke elevene vi intervjuet oppgav at skolen var negativ og en dårlig plass å være. En av elevene gav likevel uttrykk for mistilpasning. De flinke elevene valgte å forholde seg til skolen som system. En annen sak er hva skolen er fylt av og hvilke utfordringer eller mangler på utfordringer, de flinke elevene opplevde. Men skolen som en viktig sosial arena og en støttende omgivelse finner vi god støtte for i vår studie.

Den fjerde faktoren som Tannenbaum (1982) fremhever i sin ”Sjøstjernemodell”, er de ikke intellektuelle faktorene som stå på vilje og å tenke langsiktig. Da våre respondenter er unge, er kanskje ikke denne faktoren så fremtredende enda, men flere av elevene vi intervjuet hadde klare planer for fremtiden som de ville jobbe mot. Særlig var de to elevene på 9. trinn bevisst på dette.

Den siste og femte faktoren er sjansefaktoren, det vil si å være på rett sted til rett tid. Det er ikke alle stjerner som noensinne blir oppdaget og slett ikke alle stjerner som får lyse opp. Slik også med flinke elever. Elev 2A(O), fikk en kompetent lærer i matematikk som skjønnte at det denne eleven ikke trengte var mer av det samme, men større faglige utfordringer. Og det fikk han ved å jobbe med matematikk på 8.trinn, selv om han selv var elev på 6.trinn.

Mønks (2008) har utviklet en flerfaktormodell for intelligens, som kan kaller for ”Den triadiske interpedensmodellen” Her lister han opp seks faktorer som må inngå et samspill for at en person kan kalles for høyt begavet. Av disse seks faktorene, er det noen som i vårt materiale stikker seg ut. Den ene er *motivasjon*, det at man ikke bare har det som trengs for å sette i gang og gjennomføre en handling, men også kan takle usikkerhetsmomenter og risiko. Våre elever virket alle motiverte for sin skolegang. De viste ulike måter å takle sin flinkhet på. Noen flyter bare med strømmen, noen gjemmer sin flinkhet i sivet og vil helst slippe å bli kalt ”nerd”, mens noen tørr utfordre systemet og vise at de kan være laksen som hopper oppstrøms. Elevene har ulike strategier for å takle sin flinkhet.

Den andre faktoren til Mønks som vi velger å fremheve i vårt materiale er *kreativitet*.

Det å tørre gå sin egne veier. Elev 2A (O) viser stort mot og kreativitet ved å hospitere ved en ungdomsskole som elev i kjemi på 10. trinn, når han selv er elev på 6.trinn. Det er en modig handling og enda mer modig er det at eleven tør ta på seg rollen som medlærer innen organisk kjemi for sine eldre medelever. Mønks fremhever at evnen til *sosial kompetanse* er helt avgjørende for om en høy begavelse skal komme til uttrykk gjennom prestasjoner eller usedvanlig handlinger, Mønks (2008)

Flere av kontaktlærerne som ble intervjuet påpeker det viktige med sosial kompetanse i elevgruppen. Kontaktlærer C(P) svarer slik:

”Jeg har prøvd å ha ukas utfordring, si hyggelige ting og arrangere en lek. Mange sånne ting for å øve opp sosial kompetanse.”

Elev 2B(P) viser sosial kompetanse ved å tørre være medhjelper til en annen handikappet elev på sin skole.

Drøfting av forholdet mellom offentlige og private skoler

Vi har valgt å bruke resultatene på nasjonale prøver som en indikator på hvor godt elevene blir ivaretatt på offentlige og private skoler. En sammenlikning av resultatene på nasjonale prøver på landsplan viser at private skoler skårer bedre enn offentlige skoler. Vi ser en gjennomgående forskjell i favør av private skoler. Dermed kan vi med en viss grad av sikkerhet slutte at private skoler ivaretar flinke elever bedre enn offentlige skoler. Nå er ikke vårt materiale av et slikt omfang at vi med sikkerhet kan trekke en slik konklusjon på en bredere basis enn for våre fire undersøkte skoler. Det er det viktig å få frem.

Drøfting av ivaretakelsesbegrepet

Vi har i vår oppgave utviklet begrepet *ivaretakelse* som indikator for hvordan flinke elever blir tatt hånd om i norsk skole. Graden og kvaliteten på dette begrepet vil indikere hvor godt elevene i norsk offentlig og i private skoler faktisk blir ivaretatt. Ivaretakelse skjer både på systemnivå og på individnivå. Så derfor må begge disse lagene av ivaretakelse bli drøftet. Ut fra vårt materiale kan det virke som at det på systemnivå er forskjell på bevissthetsgraden av ivaretakelse av flinke elever.

Rektor på skole A(O) sier dette om ivaretakelse:

”Jeg skal ikke skryte på meg noe som helst angående høy bevissthet på dette.”

Rektor på skole C(P) fremhever at hans skole har forandret lærernes stillingsinstruks slik at denne også innbefatter de flinke elevene:

” Læreren skal ta seg av alle elevene og sørge for at alle får utfordringer på sitt nivå, enten de er svake eller sterke.”

Rektor på skole D(O) fremhever dette med klasseledelse, struktur og ro og orden i klasserommet som en forutsetning for læring generelt også innbefattet de flinke elevene. På systemnivå så indikerer vårt materiale at det er ulikt grad av bevissthet på skoleledernivå angående ivaretagelse av flinke elever. Det kan virke som at dette er personavhengig og også er avhengig av skolekultur.

På individnivå så har alle kontaktlærerne ulike svar på hvordan de ivaretar de flinke elevene. Deres svar kan tyde på at de er en del av skolens kultur og måte å gjøre det på. Lærer D(O) virker å ha gitt opp å ta seg av de flinke elevene, da de svakeste er så ressurskrevende i offentlig skole. Lærer A(O) har et helt annet perspektiv. Han fremhever at også de flinke trenger utfordringer på sitt nivå og han gir individuell undervisning på et høyere klassetrinn for en av de flinkeste elevene i matematikk. Lærerne på de to private skolene synes for oss å ha en mer bevisst holdning til de flinke elevene. De har arbeidsplaner på skole B som er individuelt tilpasset den enkelte elev og på skole C har utvikling av et godt klassemiljø er fremtredende rolle.

Funn fra vårt materiale kan tyde på at ivaretagelse av flinke elever er personavhengig. Det gjelder både på systemnivå, representert ved rektor og på individnivå, representert ved kontaktlærer. Graden av bevissthet og graden av handling varierer fra skole til skole, men også innenfor de ulike skoleslagene. Teori viser at skolekulturen kan være med på å angi det handlingsrommet som lærerne har i forhold til å ivareta flinke elever, Berg (2007). Funnene viser at de private skolene er mer bevisste på måten de ivaretar de flinke elevene enn offentlige skoler i følge vår undersøkelse. Eksempler på dette er profilfag, deltakelse i forskningsprosjekter og individuelt tilrettelagte programmer ut fra modenhetsnivå.

5.4 Drøfting av praktiske konsekvenser

Hvilke praktiske konsekvenser vil vår studie kunne gi? Bevissthetsnivået angående flinke elever vil vi på generell basis kunne hevde er lavt i norsk skole. Det er ikke uten grunn at foreldre til særs begavede barn har opprettet en egen foreldreforening for å ivareta sine barns

rettigheter og behov. Vi har deltatt på en konferansene til nettverket ”Lykkelige Barn” og opplevde der å møte en grad av sårhet i forhold til barnas opplevelse av skolen som vi faktisk ikke visste eksisterte.

Opplæringsloven tar ikke spesielt hensyn til flinke elever og de har ikke rett på noe spesiell oppfølging slik som svake elever har jfr. rettigheter etter opplæringsloven § 5-1. Dermed så er det opp til hver skole og hver lærer å følge opp flinke elever på systemnivå og på det praktiske plan og det har vår oppgave vist at de løser på ulik måte og i ulik grad. Om dette ikke skal fortsette å være opp til tilfeldighetene og den enkelte rektor og lærer, så må rettighetene og bevissthetsnivået opp angående ivaretagelse av flinke elever i norsk skole.

5.5 Drøfting av mulig videre forskning

Vi har gjennom arbeidet med vår oppgave sett behovet for nyere norsk forskning innenfor feltet flinke elever i norsk skole. Vi har valgt å sette fokus på ivaretagelse og prøvd ikke å gå inn på gjeldene politiske og samfunnsmessige betente temaer. Vi har lest om og møtt foreldre og skolefolk som er oppriktig bekymret for denne gruppen av elever og som gjerne ser at de flinke elevenes situasjon kommer frem i lyset. Og det må være en oppgave for videre forskning.

Vi ser for oss en videreføring av vår undersøkelse med flere offentlige og private skoler, for på den måten kan en med større grad av sikkerhet anslå hva som skjer med ivaretagelse av flinke elever i norsk skole. Flere respondenter betyr mer statistisk materiale og kanskje mer allmenngyldige funn. Vi har utført et begrenset forskningsarbeid i vår masteroppgave. Kanskje kan ivaretagelse av flinke elever bli et nytt forskningsfelt innenfor skoleledelse?

Rosenborg ville aldri vært der de er i dag på toppen av i norsk fotball og med et solid internasjonalt nivå, uten en klar filosofi og kompetanse på utvikling av laget. Sentralt i denne satsingen er både en velorganisert klubb og en trener med høy kompetanse og stort engasjement, samt en bevisst satsing på rekruttering. Selv om enn toppserieklubb har andre målsettinger enn norsk grunnskole, kan deres satsing inneholde noen av suksessfaktorene for ivaretagelse av flinke elever. I Rosenborg blir talentene ivaretatt for at laget skal bli enda bedre.

Etter funnene i vår studie blir de flinkeste elevene i for liten grad ivaretatt i norsk skole.

Ivaretagelse av de flinke elevene vil gagne hele elevgruppa. Det handler om å se alle elever og gi dem faglige utfordringer og vedsette dem som mennesker.

Litteraturliste

- Berg, Gunnar ”Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling”
Gyldendal akademisk, Oslo 2007.
- Grønmo Sigmund ”Samfunnsvitenskaplige metoder”
Fagbokforlaget, Bergen 2007.
- Holtermann, Sonja Artikkel om forskjeller i elevprestasjoner.
Dagbladet 24. juni 2010
- Kyed Ole ”De intelligente barn”
Gyldendal Dk, København 2007
- Midtsundstad, Jorunn H ”Hvordan ytres nasjonalstatens skoleforventninger som
forutsetninger for enkeltskolens organisering og
ytelse i forhold til individet?”
NTNU, Trondheim 2010.
- Mønks Franz og Ypenburg Irene ”Begavede barn”
Abstrakt forlag, Oslo 2008.
- Lund T. ”Innføring i kausal metodologi” kap.2
Universitetsforlaget, Oslo 1996.
- Lund T. ”The Qualitative-Quantitative Distinction: Some
Comments”
Scandinavian Journal of educational Research Vol.49,
Routhledge, 2005.
- Repstad Pål ”Mellom nærhet og distanse”
Universitetsforlaget, Oslo 2009.

Sonia Holtermann

”Forskjeller”

Artikkel i Dagbladet 24.juni 2010.

Tannenbaum A.

”Gifted Children”

Macmillan Publishing Co., Inc.

New York, 1983.

Utdanningsdirektoratet

”Utdanningsspeilet 2009”

Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge

Utdanningsdirektoratet, Oslo 2010.

Vedlegg:

Samtykkeskjema fra foresatte

SAMTYKKESKJEMA FRA FORESATTE INTERVJU AV ELEVER

Til:.....

Vi er to skoleledere som skriver masteroppgave i skoleledelse ved Universitetet i Agder.

Tema for Masteroppgaven er:

”Hvordan blir flinke elever ivaretatt? Er det forskjeller mellom offentlige og private skoler?”

Fire skoler er med i datamaterialet, to offentlige skoler og to private skoler i til sammen tre ulike kommuner. Skolene er kontaktet, og rektor ved de ulike skolene har gitt tillatelse til at skolen deltar i datainnsamlingen.

Vi skal intervjuer rektor, to elever og deres kontaktlærer ved hver av skolene som er med i undersøkelsen.

Elevene er plukket ut på grunnlag av deres prestasjoner ved De Nasjonale Prøvene i lesing, regning og engelsk for skoleåret 2008/2009. De to elevene som samlet presterte best på deres skole er plukket ut til å delta i undersøkelsen.

Vi håper dere som foresatte gir tillatelse til at..... blir intervjuet.

Alle som deltar er sikret full anonymitet, det gjelder så vel skolene som den enkelte som blir intervjuet.

Prosjektet er meldt inn til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD) for å sikre personvern.

Alle relevant data vil bli lagret på en sikker måte i henhold til de regler som gjelder for Masteroppgaver ved Universitetet i Agder.

Selve intervjuene vil finne sted i løpet av februar 2010 og hvert intervju vil vare i om lag en skoletime.

Det vil bli benyttet diktafon under selve intervjuet, og intervjuobjektene vil få papirkopi av intervjuet.

Tilstede under intervjuet vil være eleven og vi to som skriver Masteroppgaven.

Vi tror at en undersøkelse om ivaretagelse av flinke elever i norsk skole, offentlig som privat, kan være med på å sette denne gruppen på dagsorden og gi mer informasjon om flinke elevers skolehverdag..

Vi har som mål og levere Masteroppgaven i desember 2010.

Med hilsen

Torfinn Hansen og Nils Georg Hansen

Masterstudenter i skoleledelse ved Universitetet i Agder

-----Klipp ut og lever til rektor-----

Vi/Jeg gir mitt samtykke til at _____ (elev) ved
_____ (skole) får delta i intervju som en del av
Masteroppgave i skoleledelse ved Universitetet i Agder, våren 2010.

Sted og dato

Foresattes underskrift

Intervjuguide

Intervjuguide rektor

Innledende spørsmål

- Fakta om skolen (i korte trekk)
 - styringsform
- Ledererfaring
- Kort om sammensetning av kollegiet

Systemorienterte spørsmål

- Hva legger du i begrepet å være flink?
- Er det mange elever som er det som kan betegnes som flinke ved din skole?
- Hvordan tar din skole vare på de flinke elevene?

Individnivå	Systemnivå
Diff. Lekseplaner	Klasse/gruppe
Egne prosjekter	Diff. Ukeplaner
Ind. oppfølging	25% regelen
	Skole/hjem

- Brukes særskilte ressurser på denne elevgruppen?
- Hva med de som er særs flinke? (topp 2 %)
- Er det undervisningsmetoder som egner seg for de flinke elevene?
- Hva kjennetegner lærere som er dyktige til å ivareta flinke elever?
- I hvor stor grad blir 25-prosentregelen benyttet overfor flinke elever?
- Er det lov å være flink, på hvilke områder?
- Hva er hindringene i systemet for ivaretagelse av de flinke elevene etter din mening?
- Dersom du hadde frie tøyler, hva ville du gjort for de flinke elevene?

Individrettede spørsmål

- Kan du si noe om sosiodemografisk mønster til foreldrene ved din skole?
- Hva med utdanningsbakgrunn til foreldrene?
- Hva betyr oppbakking hjemmefra for at de flinke elevene skal lykkes på skolen?

Intervjuguide

Kontaktlærere

Individuelle spørsmål

- Kort om din utdanning og yrkesbakgrunn?
- Hvor lenge har du arbeidet ved denne skolen?

Skole spørsmål

- Hva legger du i begrepet å være flink?
- Er det mange elever som kan betegnes som flinke ved din skole?
- Hva med de som er særs flinke? (topp 2 %)
- Hvordan prøver du å ivareta flinke elever?
- Er det undervisningsmetoder som egner seg for de flinke elevene?
- Hvordan blir de flinke elevene akseptert av sine medelever?
- Hvordan mener du at skolen bør endre praksis for å ivareta de flinke elevene bedre?
- Brukes særskilte ressurser på denne elevgruppen?
- Hvordan arbeider du for å inkludere alle elever i klassen/gruppa?
- Hvordan stemmer elevenes prestasjoner med ditt inntrykk av det faglige nivået?
- Hva er hindringene i systemet for ivaretagelse av de flinke elevene etter din mening?
- Dersom du hadde frie tøyler, hva ville du gjort for de flinke elevene?

Intervjuguide

Flinke elever

Individuelle spørsmål

- Kort om deg selv?
- Interesser/fritidsaktiviteter
- Har du gått på andre skoler enn denne?

Skole spørsmål

- Når lærte du å lese?
- Hvilke fag liker du best på skolen?
- Hvilket fag mener du at du er flinkest i?
- Hva betyr det å være flink?
- Mener du at du er flink på andre områder enn i skolefag?
- Hvordan opplever du at lærerne tar vare på deg som elev?
- Får du utviklet noen av dine spesialinteresser på skolen?
- Hvordan trives du i klassen?
- Er det lov for elevene å være flinke på din skole?
- Hva med de som er spesielt flinke?

- Er det noen voksne som du særlig god kontakt med på skolen? (rektor, lærer, assistent m.m.)
- Hvordan blir de flinke elevene behandlet av sine medelever?
- Hva mener du skolen kan gjøre for å gi deg enda større utfordringer?
- Hva er dine framtidsplaner?