

Hvordan forholder kommuner og skoleledere seg til de høyt presterende i grunnskolen?

Hva kan forklare hvorfor denne gruppen elever ikke helt blir tatt på alvor i norsk skole – en iverksettingsteoretisk tolkning.

Åse Grethe Birkeland Føyn

Veileder

Morten Øgård

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.

Universitet i Agder, 2015

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Tittel på oppgaven: Hvordan forholder kommuner og skoleledere seg til de høyt presterende i grunnskolen?

Hva kan forklare hvorfor denne gruppen elever ikke helt blir tatt på alvor i norske skole — En iverksettingsteoretisk tolkning.

SAMMENDRAG

Formålet med denne oppgaven har vært å få et større innblikk i hvordan sentrale aktører i forvaltningen av grunnskolen tenker, og agerer, i forhold til *de høyt presterende*. I begrepet *høyt presterende* inngår elevgruppen de skoleflinke og elever med stort akademisk talent. I Opplæringsloven (1998) og Kunnskapsløftet 06, går det klart fram at den enkelte elev skal gis mulighet til personlig vekst og faglig utvikling. Mitt utgangspunkt har vært at så ikke er tilfelle.

Undersøkelsesopplegget har rettet seg mot sentralt administrativt nivå, via Utdanningsdirektoratet til skoleeiere, og til enhetsnivå for å ivareta *de høyt presterende*. For et mer nyansert bilde av hvordan elevgruppen ivaretas, anså jeg det også interessant å få innspill fra ledelsen ved lærerutdanningen.

Fra Utdanningsdirektoratet er det en erkjennelse av at det ikke har vært tilstrekkelige føringer rettet mot *de høyt presterende*. Lovverket er tydelig nok, men manglende tiltak ble begrunnet i manglende politisk interesse fra nasjonalt hold. Mangfolds begrepet fremholdes som idealet ved lærerdanningene. Gjennomsnittsmålinger som parameter for god måloppnåelse kan stå i veien for å se enkeltelevers behov. Fokuset i undervisningen kan da i hovedsak rettes mot elevene i midtsjiktet.

Betraktningene og erkjennelsen fra disse sentrale aktørene gir en forståelse av at elevgruppen i liten grad vises oppmerksomhet.

Hvilke mekanismer er med på å legge grunnlaget for en god styring av grunnskolen? Ved å sammenlikne kommunene Stavanger, Oslo og Kristiansand mener jeg at jeg har fått svar på en del av disse utfordringene.

I funnene avdekkes betydningen av engasjerte politikere som setter skolepolitikk, og hva den skal inneholde, på agendaen. En gjennomtenkt strategi og en aktiv styringsdialog om hva som forventes fra administrativt nivå til enhetene, synes avgjørende for iverksetting av tiltak rettet mot *de høyt presterende*.

Ved en Top - Down strategi (Ovenfra og ned) fra politikere og skoleadministrasjon er det i Oslo kommune iverksatt en rekke tiltak både i skole og fritid for å imøtekomme disse elevene.

Stavanger har ved en Bottom - Up iverksetting fra kommunalt administrativt hold nå oppnådd å få satt *de høyt presterende* på den politiske agendaen. Faktorer som økonomi og kompetanse gir likevel liten mulighet til å utnytte handlingsrommet i lov- og rammeverk for å imøtekomme læringsbehovet til *de høyt presterende*. En manglende strateg og interesse fra politikere og administrasjon forklarer hvorfor *de høyt* ikke vies nok oppmerksomhet. Her eksemplifisert i Kristiansand.

FORORD

I min lærerpraksis og i mitt møte med det brede mangfoldet av elever, er det slik at man husker de fleste, og det er noen man husker bedre enn andre. Mitt utgangspunkt som pedagog har vært at det alltid ligger en forklarende årsak til en utagerende adferd. Mange ganger har jeg undret meg over disse elevene. Til tross for problemer hos eleven, har jeg ofte registrert en intellektuell kapasitet og modenhet som har vært annerledes enn i elevgruppen for øvrig.

Jeg dedikerer denne oppgaven til dere, og til alle andre elever som ønsker å gjøre sitt beste utfra sitt iboende potensial. Jeg håper at denne studien kan være med på å bevisstgjøre skolepolitikere og forvaltere til å prioritere de talenter dere har skal få utvikle seg. Dere representerer innovasjonsevne og kreative løsninger på problemstillinger som morgendagens samfunn trenger. Dere er vår tids olje.

Det er også mange å takke.

Først vil jeg sende en stor takk til rektor Rune Heggdal. Du gav meg tillit ved å engasjer meg til å ta fatt i denne problematikken gjennom prosjektet *Tilrettelegging for elever med akademisk talent ved Oddemarka skole*.

Det har gitt meg mange interessante møter med fagmiljøet i, - et fagområde som innenfor pedagogikken i Norden er ganske upløyd mark.

Dernest en stor takk til min veileder professor Morten Øgaard ved UiA. Hans tålmodighet og konstruktive innspill og tilbakemeldinger har vært til stor hjelp i skriveprosessen.

Dernest vil jeg rette en takk til Ole Kyed, den store inspiratoren i det nordiske nettverket. Med sin kompetanse på feltet har han vært en viktig mentor for ansatte i skolevirksomhet og foreldre til begavede barn i Norge og i Norden.

Tone Midtbøe har med sitt engasjement vært min lokale inspirator. Hun har gitt meg mange innspill til metodisk og praktisk tilnærming for læringsutbytte for denne elevgruppen.

Mine gode kollegaer i Utdanningsforbundet i Kristiansand fortjener også en stor takk. Positive tilbakemeldinger om verdien av å sette fokus mot tematikken settes stor pris på. Dere har tålmodig lyttet til mine mange argumenter om verdien av å rette større fokus på de *høyt presterende* i norsk skole.

Margrethe W. Berglyd, god kollega og studievenn, skal ha stor takk for mange gode faglige og inspirerende diskusjoner.

Til sist, en varm takk til mine to nærmeste, Ina Benedicte og Anders, som de siste månedene har vist stor tålmodighet med en mor som har vært hjemme, men mentalt fraværende de siste månedene. Tusen takk for støtten.

Åse Grethe B. Føyn

Kristiansand, desember 2015

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
FORORD	3
KAPITTEL 1	7
BAKGRUNN FOR VALG AV PROBLEMSTILLING	7
PROBLEMSTILLING OG TEMA FOR MASTEROPPGAVEN	7
Hovedspørsmål	7
Problemstillingens aktualitet	8
Tilpasset opplæring og inkludering	8
Hva slags føringer ligger i forvaltningen i forhold til de høyt presterende?	9
KAPITTEL 2	10
HVEM ER DE HØYT PRESTERENDE ELEVENE?	10
Sosial tilpasning	12
De skoleflinke	12
Elever med stort akademisk talent	12
Den norske definisjonen og praktisk tilnærming til benevnelsen	13
Ulike syn på intelligens og begavelse	13
Første bølge: Den domene-generelle bølgen	13
Andre bølge: Den domene-spesifikke bølgen	14
Fjerde bølge og oppfinnsomme løsninger på problemer: Utviklingsmodeller	15
Oppsummering av de fire bølgene	16
Kartlegging av elevers evner ved IQ testing	16
Anvendelse av intelligens- og talentforskning i et utdanningsperspektiv	17
Danmark som foregangsland i et Nordisk perspektiv	18
KAPITTEL 3	20
METODE FOR DATAINNSAMLING OG GJENNOMFØRINGEN AV SPØRREUNDERSØKELSENE	20
Metodisk tilnærming	20
Den hermeneutiske metode	20
Det kvalitative undersøkelsesopplegget	20
Komparativt case studie	21
Valg av tre ulike kommuner	22
Valg av informanter	22
Utdanningsdirektoratet	23
Dekan ved lærerutdanningen ved tre universiteter	23
Utvalg av rektorer/enhetsledere	23
Validitet og reliabilitet	23
Etiske betraktninger	24
Gjennomføring av undersøkelsesoppleggene	24
Personvern	24
Intervju med skolelederne	25
Pålitelighet og gyldighet i undersøkelsesopplegget	25
KAPITTEL 4	26

TEORETISKE PERSPEKTIVER OG STYRINGSGRUNNLAG FOR NORSK GRUNNSKOLE.....	26
Hvordan forholder kommuner og skoleledere seg til de høyt presterende?.....	26
Hvorfor er iverksettingsteori interessant for min analyse?	26
Hva er iverksetting/implementering?	27
Top - Down - Vedtaksbasert tilnærming	27
Evalueringskriterier Top - Down/Ovenfra og ned - Vedtaksbasert tilnærming.....	28
Bottom - Up -Prosessbasert tilnærming.....	29
Iverksetting som læringsprosess.....	30
Iverksetting som styring gjennom nettverk	32
Det kommunale kretsløpet som referanseramme.....	32
Grunnskolen i det kommunale kretsløpet	32
Grunnskolens utforming med det kommunale kretsløp som referanseramme	34
Politikkutforming og vedtak.....	34
Opplæringsloven	34
Tilpasset opplæring (TPO)	34
Forskrift.....	35
Kunnskapsløftet	35
Læringsplakaten	35
Ledelse - motivasjonsprosesser	35
Utdanningsdirektoratet (Udir)	36
Lærerutdanningene rolle	37
Iverksetting skoleeier og den enkelte skole	37
Kommunikasjonsprosesser og læring.....	38
Evalueringsresultater og prosesser	38
Tilstands-og Kvalitetsrapporten	38
KAPITTEL 5	40
FRAMSTILLING AV DET EMPIRISKE MATERIALET.....	40
Analyse.....	40
Intervju med direktør i Utdanningsdirektoratet.....	41
Hovedspørsmål.....	41
Styringsutfordringer på de ulike forvaltningsnivåene? Statlig nivå.....	42
Enhetsnivå.....	42
Oppsummering Utdanningsdirektoratet	44
Intervju med dekan for lærerutdanningen ved 3 universitet	45
Intervju med dekan 1	45
Oppsummering dekan 1.....	47
Intervju med dekan 2	48
Oppsummering dekan 2.....	50
Intervju med dekan 3	51
Oppsummering dekan 3.....	53
Intervju administrativt nivå kommune og enhetsledere.....	54
Stavanger kommune	54
Intervju med rådgiver i utdanningsetaten Stavanger kommune	54
Intervju med rektor	57
Oslo kommune	60
Intervju med utviklingsleder i Oslo kommune	60
Intervju med rektor/enhetsleder i Oslo	63

Oppsummering Oslo kommune	65
Kristiansand kommune Intervju med Oppvekstdirektør i Kristiansand kommune	66
Intervju med rektor i Kristiansand	69
Oppsummering empiriske data på kommunenivå	73
KAPITTEL 6	74
DE KVALITATIVE DATAENE FRA DE ULIKE FORVALTNINGSNIVÅENE	74
En drøfting Utdanningsdirektoratet, lærerutdanninger og kommunene Stavanger, Oslo og Kristiansand	74
Ledelses og motivasjonsprosesser sentralt	75
Målets tydelighet — Iverksetting	78
Politiske føringer – lokalt nivå	78
Ledelses- og motivasjonsprosesser i kommunene	79
Lokal iverksetting fra skoleeier til enhet/skolene	79
Trekk ved den iverksettende organisasjonen	81
Holdningen til aktørene	83
Holdninger til brukergrupper	85
Styring gjennom nettverk	85
Kommunikasjon – Læring	86
Iverksetting som læringsprosess	86
Kommunikasjon – Læring i de tre kommunene	88
Styringsdialogen sentralt og lokalt	88
Læringsaspektet	89
Kvalitetsrapporten i de tre kommunene	90
KAPITTEL 7	92
OPPSUMMERING	92
Hovedproblemstillingen	92
KAPITTEL 8	94
HVA BØR GJØRES?	94
– EN KONKLUSJON	94
Kompetanse	94
Økonomi.....	94
Konklusjon	95
Litteratur og kildeliste	96
Tabell —og figurliste liste	98
Vedlegg	99
Vedlegg 1:.....	99
Intervjuguide for enhetsledere grunnskolen	99
Vedlegg 2:.....	100
Intervjuguide for administrativt nivå i kommunen:	100
Vedlegg 3:.....	101
Intervjuguide for leder for grunnskolelærerutdanningen Universitetsnivå.....	101
Vedlegg 4.....	102
Intervjuguide for direktør i Utdanningsdirektoratet	102

KAPITTEL 1

BAKGRUNN FOR VALG AV PROBLEMSTILLING

For en tid tilbake, 2011- 2013, ledet jeg et pilotprosjekt ved en ungdomsskole i Kristiansand, kalt *Tilrettelegging av undervisning for skoleflinke og begavede elever ved Oddemarka skole*.

Dette prosjektet vekket en nysgjerrighet og interesse for denne elevgruppen som ikke har sluppet taket. Jeg måtte den gang sette meg inn i forskningslitteratur om temaet, og oppdaget at dette nesten var fraværende i norsk sammenheng. Dette har imidlertid endret seg i løpet av de siste årene, ikke minst takket være Ella Cosmovici Idsøe og Kjell Skogen, begge professorer i spesialpedagogikk. En stor del av litteraturhenvisningen er basert på disse to.

Erfaringer fra *Oddemarka-prosjektet* er langt på vei sammenfallende med annen norsk forskning innenfor problematikken. Gjennom dette prosjektet fikk jeg et forsterket mitt inntrykk av at det på ulike nivå i utdanningssystemet eksisterer en tilsynelatende konsensus om disse elevenes evne til å klare seg selv. (*Skogen og Idsøe, 2011*)

Jeg har deltatt på Nordiske talentkonferanser høsten 2013 og 2014. Foredragsholderne og deltakere bestod av representanter fra den danske og svenske regjering, nasjonale og internasjonale forskere, samt skoleledere og lærere fra hele Norden. Ut fra forskningsbaserte fakta ble der fastslått at Norge befinner seg på jumboplass i en slik utdanningspolitisk sammenheng, (Sorø-konferansen 2013, 2014).

Jeg opplever likevel at tematikken har vært synlig i det norske mediebildet i løpet av den siste tiden. Foresatte til begavede og skoleflinke barn har protestert mot manglende opplæring av deres barn. Voksne elever med gode evner har sett tilbake på et manglende opplæringstilbud i deres skolegang.

Et annet tema har vært at norske skoleelever har scoret lavt i forhold til andre land på internasjonale undersøkelser om skoleprestasjoner. Det sistnevnte vil bli omhandlet innledningsvis i denne oppgaven.

PROBLEMSTILLING OG TEMA FOR MASTEROPPGAVEN

Hovedspørsmål

- Hvordan forholder kommuner og skoleledere seg til de høyt presterende i grunnskolen?
- Hva kan forklare hvorfor denne gruppen elever ikke helt blir tatt på alvor i norske skole – en iverksettingsteoretisk tolkning.

Problemstillingens aktualitet

Jeg anser denne problemstillingen interessant både i et internasjonalt, nasjonalt, regionalt og i et kommunalt perspektiv.

I et nasjonalt perspektiv opplever vi at Norge ved gjentatte internasjonale målinger befinner seg midt på skalaen, og under middels. Dette går fram av internasjonale undersøkelser som PISA (*Programme for International Student Assessment*) 2001 – 2012, PIRILS¹ og TIMMS²

Pisa som er den mest omtalte av disse undersøkelsene det siste tiåret har fremstått som viktige parameter for de ulike lands prestasjoner i lesing, matematikk og i naturfag. I Pisa-undersøkelsene går det fram at andelen av elever totalt sett på høyt nivå synker signifikant fra 2003-2012 (Kjærnsli og Olsen 2013). Ved dette faktum kan man sette spørsmålsteget ved hvorvidt elever som har et potensial til å oppnå gode resultater, gis nok oppmerksomhet og oppfølging til å nå disse resultatene.

Å anse disse som de eneste og sanne premissleverandørene for kvalitet kan virke snevert. Skolens mandat er videre enn det. I skolens formålsparagraf heter det innledningsvis:

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot *verda og framtida og gje elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring*. (Opplæringsloven 1998, §1-1)

Jeg mener likevel at resultatene fra de store internasjonale undersøkelsene har relevans i den grad at den er beskrivende for oppnådde resultater av norske skoleprestasjoner i et internasjonalt perspektiv.

I rapporten *Kompetanse i det 21. århundre* (Ludvigsen mfl. 2015) heter det: *Verdiskapning i et høykostnadsland som Norge vil handle om kunnskap, kompetanse og teknologi* (s.113).

For å oppnå denne verdiskapning som her nevnes, mener jeg det er viktig at vi har et opplæringstilbud til som sikrer at alle elevgrupper gis oppmerksomhet. Opplæringstilbudet bør således favne elever lang hele evneskalaen, også de *høyt presterende*. (Se begrepsavklaring i KAPITTEL 2, s.).

Tilpasset opplæring og inkludering

I norsk skolesammenheng er TPO og *inkludering* nøkkelbegreper i rammeverket for grunnskoleopplæringen. I Opplæringslova 1998 og i Kunnskapsløftet 06 ligger juridisk bindende føringer som tilsier at elevene skal ha opplæring ut fra deres lærings forutsetninger. (Læringsplakaten ,s.31).

Mitt inntrykk er at en stor del av oppmerksomheten i så måte har vært rettet mot elever i den andre enden av evneskalaen. Jeg oppfatter en stor grad av konsensus i norsk grunnskolehverdag om nødvendigheten av elever som sliter med faglige utfordringer skal

¹PIRILS: *Progress in international reading literacy*

²TIMMS: *Trends in mathematics and science study*

ivaretas. Det synes å være en bred og nødvendig enighet om iverksetting av målrettede tiltak for at denne elevgruppen gis muligheter til å oppleve mestringsfølelse og fremgang.

Det bør likevel ikke innebære at elever i den andre enden av evneskalaen ikke blir i møtt i sine læringsbehov. I internasjonal forskning (Gross, 2003, s.43, Kyed, 2012,s.100) og nasjonal forskning, (Hagenes,2009, Smedsrud årstall,2012) har det i de senere år blitt synliggjort en problematikk rundt det å være begavet,(jfr. KAPITTEL 2). Oppslag i media, som i Aftenposten(26.09.15), vises det til eksempler på hvordan norske foreldre velger å sende sinebarn på privatskole i Danmark. Foreldres begrunnelse for å foreta et slikt valg for deres barn, er at de opplever at barnets læringsbehov ikke møtes i den norske grunnskolen.

Hovedfokuset mitt er å få en forståelse for hvordan skoleledere på ulike forvaltningsnivå tenker og agerer i forhold til tematikken *de høyt presterende*. I tillegg vil jeg bevege meg på siden av det statlige og kommunale forvaltningsnivået, og rette fokus mot lærerutdanningene ved 3 norske universiteter.

Ut fra det jeg har beskrevet her innledningsvis, er min hypotese at *de høyt presterende* rettes for lite oppmerksomhet i norsk grunnskole hverdag.

Hva slags føringer ligger i forvaltningen i forhold til de høyt presterende?

I det foregående viser jeg til min oppfatning av at elevgruppen er oversett i norsk grunnskolehverdag. Jeg ønsker videre å undersøke hvilke politiske og administrative føringer og mekaniser som ligger til grunn. Ved hjelp av iverksettingsteori vil jeg derfor prøve å få en forklaring på hvorfor det er slik, og har derfor et tilleggsspørsmål til hovedproblemstillingen.

KAPITTEL 2

HVEM ER DE HØYT PRESTERENDE ELEVENE?

Ulike definisjoner

Når man innenfor forskning henviser til *høyt presterende* finnes det ulike definisjoner. I internasjonal sammenheng er det en relativ stor konsensus om å definere elever med akademiske potensial i to ulike grupper. Den ene gruppen har betegnelsen *de skoleflinke*. (Kyed, 2011, Renzulli, 2005), tilskriver denne elevgruppen å være i besittelse av en *skolebegavelse*. Det innebærer i hovedtrekk å ha god evne til tilegne seg kunnskap, og til å oppnå gode resultater på prøver ved å reproducere denne kunnskapen.

Den andre gruppen har i norsk sammenheng ulike benevnelser som *elever med stort akademisk talent*, (Idsøe, 2014. s.13), *høyt begavet*, *evnerik*, *talentfull*, *elever med særskilte forutsetninger*, (Skogen og Idsøe, 2011). Denne gruppen skiller seg fra gruppene *de skoleflinke* ved at de det kreative elementet er mer fremtredende, Denne kreativiteten gjør dem i stand til å skape ny kunnskap (Kyed, s.28).

I Danmark og Sverige er benevnelsen *talentfulle børn* og *de särs begåvade*, (Sorø, 2013). I de engelskspråklige land går elevgruppen under betegnelsen *High Achievers* og *Gifted and Talented*. (Ibid) Ulike syn på intelligens og begavelse) (s.).

Gange (Se s.) har følgende definisjon på elever med stort akademisk talent:

Elever med akademisk talent er barn med sterke behov og potensiale innenfor akademiske fag som matematikk, lesing, skriving, språk, naturfag, teknologi, samfunnsvitenskap, eller kreative estetiske fag- og som kan transformere sitt potensiale dersom disse behovene blir møtt i et rikt og responderende læringsmiljø (Gange, 2005)

Et veiledende tall for elever med stort akademisk talent er IQ over 130-135 (*høy begavelse*, Weschlers test). (Kyed, 2007, s.46) IQ på 120 betraktes som begavelse.

I dag anvendes WISC³ som et diagnoseverktøy i den kommunale Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). Dette kan også anvendes til å angi en intelligenskvotient. Kyed understreker at en slikt tall bør brukes med omhu: *Skåret inn til beinet kan man med dette empirisk definerte intelligensbegrepet si at intelligens er det man måler med standardiserte intelligenstester*. (Kyed m.fl. s. 23).

³Weschlers' Intelligence Scale of Children) IQ over 120 defineres som **begavelse** :IQ over 130-135 defineres som **høy begavelse** utgjør 2-5 % av befolkningen

Han fremhever at å se eleven i dens naturlige kontekst i skolemiljøet, er mer beskrivende for elevens evnenivå enn hva standardiserte intelligenstester viser. (Kyed, 2007 ,s. 47)

Hvor stor andel av elevmassen?

I internasjonal forskning anslås den prosentmessige fordelingen mellom elever *med stort akademisk talent* og *de skoleflinke* på henholdsvis 2-5% og 15 % (Mønks, 2008, s.23, Kyed, 2007, s.47). I praksis betyr dette at det i et hvert skolemiljø vil finnes elever i disse evnekategoriene. Antallet vil stige proporsjonalt med klasse – og skolestørrelse, (Ibid). Ut fra denne statistikken vil dette i norsk sammenheng per i dag utgjøre ca. 3000 elever pr årskull⁴ som befinner seg i gruppen 2-5 %en *elever med stort akademisk talent*.

Det følgende er en skjematisk oversikt i karakteristika som beskriver hovedforskjellen i elevgruppene. Noen kjente karakteristika skoleflinke elever versus elever med stort akademisk talent:

De skoleflinke	Elever med stort akademisk talent
Kjenner svarene	Stiller spørsmålene
Er interessert	Er ekstremt nysgjerrig
Har gode ideer	Har høytflyvende og ville ideer
Arbeider hardt	Anvender tid til mangt og mye, men greier seg godt
Befinner seg på toppen av klassen	Ligger i forkant av klassen
Lytter med interesse	Viser sterke holdninger og synspunkter
Lærer lett	Vet det allerede
Har det godt med kamerater	Foretrekker voksne
Er mottakelig	Er intens
Kopierer nøyaktig	Skaper nytt
Mottar informasjon	Bearbeider informasjon
Er <i>teknikere</i>	Er <i>oppfinnere</i>
Husker godt	Gjetter godt
Liker å gå på skole	Liker å lære, men kjeder seg lett
	Trives med det komplekse

Figur 1: De skoleflinke versus elever med stort akademisk talent. Kyed, Talent i skolen, 2011, s. 116

⁴Statens statistiske byrå, SSB 2015

Sosial tilpasning

De skoleflinke

Det generelle inntrykket er at de *skoleflinke* finner seg til rette i skolemiljøet, de mestrer lærestoffet som blir presentert, de gjør det bra på tester og på nasjonale prøver. Ifølge Idsøe (2014, s.), har disse elevene gode relasjoner til sine lærere, aksepterer regler uten å diskutere, har et godt selvbilde og lite sosiale problemer. Denne elevgruppen utgjør cirka 15 % av elevmassen, (Ibid).

Elever med stort akademisk talent

Elever med stort akademisk talent er sterkt opptatt av å finne ut *hvordan* og *hvorfor* om ulike emner. De drives av et intenst behov etter å forstå verden, og har problemer med å akseptere at noe er vedtatte sannheter (s. 17, Cosmovici Idsøe, 2014). I større grad enn de skoleflinke, kan elever med store akademiske talent lett kjede seg i en skolesituasjon. Årsaken kan være at de allerede vet svarene og at de er ikke motivert til å fortsette med aktiviteter og oppgaver de allerede mestrer. (Smedsrud, 2012).

Disse elevene kan være svært emosjonelle, noe som gjør dem sosialt sårbare (Skogen mfl, 2011). Dette er blant annet forårsaket at den emosjonelle diskrepansen* mellom det intellektuelle nivået og det emosjonelle modenhetsnivået (Gross 2004, Tove Hagenes, 2009). I dette kan det ligge et manglende begrepsapparat til å definere verden rundt seg. (Kyed, 2007). Det gjelder spesielt elevene i de yngste aldersklassene. Deres intellektuelle kapasitet kan få dem til å føle annerledes enn sine jevnaldrende.

Hva er utfordringen?

Når det gjelder den førstnevnte gruppen, *de skoleflinke*, kan man stille spørsmål om hva som er problematikken?

Denne elevgruppen som forteller at alt ved skolen er bra. Disse som bare seiler gjennom grunnskolesystemet uten å gjøre særlig innsats og er fornøyd med det.

For elevgruppen *de høyt presterende med akademiske talent* finner man i internasjonale og nasjonale undersøkelser at mange av disse elevene har tilpasningsproblemer i skolen. (Gross, 2004)

Det typiske ved denne gruppen elever, kan derfor være at mange elever i denne kategorien finner det norske grunnskolesystemet lite utfordrende i forhold til å matche disse elevenes intellektuelle kapasitet, og blir dermed underyttere⁵ (Mønks, 2007)

Norsk forskning (Hagenes, 2009/Smedsrud, 2012) er i så måte sammenfallende med internasjonal forskning. I deres forskning som retter seg mot elever med stort akademisk talent henvises til stor grad av mistriivsel, frustrasjon og tilpasningsproblemer i skolen.

I forskningslitteraturen (Ibid) og fra egen praksis, kan det vises til flere eksempler der elever med stort akademisk talent har blitt misoppfattet.

⁵Underyttere: Å prestere langt under det man kan forvente ut fra sitt nivå (Mønks, 2007)

Diskrepans: Uoverensstemmelse i intellektuell alder, modenhetsnivå og kronologisk alder (Kyed, *Talent i Skolen*, 2011)

De kan bli betraktet som utagerende, eller de opptrer som *klassens klovn*, mens mange i realiteten har vist seg å være elever med stor intellektuell kapasitet.

Lærelysten kan være til stede, men læringsutfordringene har ikke vært tilstrekkelige for mange av disse elevene. De kan av skolesystemet oppfattes som krevende. (Margrain,2014) Det samme kan gjelde for deres foresatte, som i tillegg kan oppfattes å overvurderer deres barns intellektuelle evner (Ibid).

Den norske definisjonen og praktisk tilnærming til benevnelsen

Kunnskapsdepartementet opprettet høsten 2015 et utvalg med mandat til å utrede hvordan de *skoleflinke* og *elever med stort akademisktalent* bedre kan ivaretas i den norske skolen. (KD, 30.09.15) Det innbefatter både 15 prosenten og 2-5 prosenten.

Hvorvidt det er konsensus innenfor norsk forskning omkring dette begrepet, kan jeg ikke fastslå. Mitt inntrykk er at dersom man henviser til 2-5 %en, er betegnelsen *evnerik* (Smedsrud, 2012, Hagenes,2009) den mest anvendte. I en praktisk tilnærming i skolen, (Balzer,Nissen og Kyed, 2011),kan det tyde på at man både i nordisk og internasjonalt sammenheng samler disse to elevgruppene i en benevnelse. Utvalgets definisjon er dermed i tråd med nordisk forskning, slik jeg tolker dette.

Når jeg videre i oppgaven skal omtale elevgruppene i undersøkelsesopplegget, vil jeg bruke benevnelse *de høyt presterende* som et samlebegrep for begge elevkategorien

Ulike syn på intelligens og begavelse

Synet på talent og intelligensforskningen har endret seg i løpet av de siste 10års periodene. De ulike periodene intelligensforskningen blir beskrevet som bølger og jeg vil her gi en kort beskrivelse av disse, samt gå noe nærmere inn på begrepene intelligens, begavelse og talent.

Første bølge: Den domene-generelle bølgen

Ifølge Kaufmann og Sternberg (Kyeds.2011),blir den første bølge betegnet som den domene-generelle bølgen. Ved denne teorien anser man intelligens som et generelt personlighetstrekk. Kunnskap (domener) utvikler seg noenlunde parallelt på alle områder med bakgrunn av individets kognitive evne. Med kognitiv evne menes evne til å lære.

Amerikaneren Lewis Terman, (Boring,1959) er ansett som en pioner på 1900-tallet innen psykologisk forskning, utviklet en faktor analyse metode som avslørte at det var et visst samsvar mellom variansen på forskjellige kognitive tester, (s. 23, Nissen,Kyed mfl.) Hans utgangspunkt var at det var en felles faktor, en *g-faktor* eller *den generelle intelligens*.

Termans utgangspunkt var Binets intelligenstest, med tall på en skala der elevene har blir vurdert ut fra en rekke variabler. I likhet med Binet, sier Terman, *dess høyere tall på en skala, dess høyere kognitive evner*.

Han klassifiserte en intelligenskvotient (IQ) på 135 og over som moderat høyt begavet, og over 150 som sedvanlig høyt begavet. Denne modellen gir uttrykk for et statisk syn på intelligens og begavelse, som man har gått mer og mer bort i fra.

Andre bølge: Den domene-spesifikke bølgen

Fra en generell faktor (g-faktor), fremheves det i neste bølge ideen om menneskets ulike psykiske og kognitive kompetanser og ferdigheter. En betydningsfull teori i den domene-spesifikke bølgen er to-faktor-teorien om flytende og krystallisk intelligens (Horn og Cattell, 1966). Kyed mfl beskriver hovedtanken i teorien slik:

G- faktoren (den generelle) består av to faktorer: (Ibid, sitat s. 24)

1) *Den flytende intelligensen g (f) som er medfødt og primært avhengig av effektiviteten i sentralnervesystemets funksjon)*

2) *Den krystalliske intelligensen g© som i langt større grad er avhengig av kulturelle faktorer og erfaring.*

Med dette ser man en dreining mot det kontekstuelle.

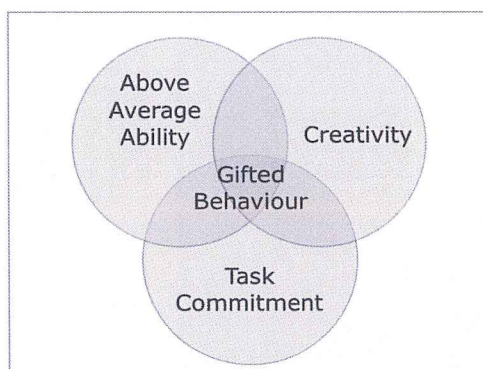
Av teoretikere som har hatt stor forskningsmessig betydning i denne retningen kan nevnes henholdsvis Gardner og Gange.

Ifølge Gardners teori (1983) erstattes intelligens med kompetanser. Teorien omfatter kompetanser for det språklige, det logisk-matematiske, romlige forhold (det spatiale), det musikalske, det kroppslige/kinetiske, det intra-personlige, naturfag og eksistens. I motsetning til den domene- generelle-modellen, tar denne modellen utgangspunkt i at man har en spesifikk evne på et område. En høy kognitiv evne i matematikk, er ikke ensbetydende med at man også kan tilegne seg høy kompetanse i språk, eksempelvis.

Ganges' teorier bygger på samme ideer om ulike kompetanser. I Ganges modell inkluderes sammenhengen mellom det biologiske grunnlaget og talent eller kompetanse, (Ibid).

Tredje bølge: Systemmodeller

Renzullis Three Rings Model:



Figur 2, Kyed, 2011,s.27

- 1) Ferdigheter over middels, 15-20 høyeste presterende innen et område
- 2) Kreativitet
- 3) Utholdende, (fokus på oppgaven).

Renzulli skiller mellom *skolebegavelse* og *kreativ-produktiv intelligens*. Han forklarer

skolebegavelse i å kunne være spesielt flink til å reproducere kunnskap som er gjennomgått i skoletimen og score høyt på tester. Kreativ-produktivintelligens kjennetegnes ved at den skaper ny kunnskap (Nissen, Kyed mfl. 2011)

Renzullis *Three Rings Model* bygger på ideen om at individer er i en konstant utviklingsprosess rettet mot å utvikle ekspertise når det arbeides innenfor et bestemt område (Sternberg, 2001, s. 162, K. Baltzers oversettelse)

Overfor denne elevgruppen forslås ulike berikingstiltak som deles inn i tre stadier, ifølge Cosmovici Idsøe (2014):

- Stadium 1: berikingstiltak⁶ innenfor flere områder
- Stadium 2: berikingstiltak på svært høyt nivå innenfor interesseområder
- Stadium 3: berikingstiltak individuelt eller i små grupper som fokuserer på *ekte* problemer.

Renzulli påpeker at ikke én av disse sirklene utgjør begavelse i seg selv, men at det er interaksjonen mellom disse tre som skaper samspillet. De tre komponentene er like viktige, og han hevder at komponenten *evner* ofte tillegges for stor vekt fordi.

1. Den generelle forstås som evnen til å tilegne seg nye kunnskaper og bruke erfaringene sine i en ny situasjon og evne til abstrakt tenkning.
2. De spesifikke evnene innebærer å kunne tilegne seg kunnskap på ett eller flere spesifikke områder.
3. Kreativitet innebærer ifølge denne modellen fremstår som evner til å finne originale løsninger

Renzulli fremhever at det er kreativ produktiv intelligens som er de høyt begavede (Kyed, s.28, 2011). Mønks videreutvikler denne modellen i en flerfaktor-modellen der samspillet med omgivelsene trekkes Renzullis Three Rings Model utvides med faktorene skole, kamerater og familie. (Kyed, s.53, 2007). Interaksjon med omgivelsene tillegges stor betydning. Overført på skolens virksomhet innebærer dette et stimulerende læringsmiljø.

Fjerde bølge og oppfinnsomme løsninger på problemer: Utviklingsmodeller

Utviklingsmodellene forsøker å avdekke viktige variabler i miljøet og ikke-intellektuelle variabler, og sammenholde disse med, trening og øvelse som utvikler en genetiske bestemt *begavelse* til spesifikke talent (Nissen m.fl. 2011). I en nordisk sammenheng, er Thomas Nordahls såkalte LP-modell, et eksempel på en slik utviklingsmodell. Kjernen i denne modellen er et analyseverktøy for pedagoger for å kartlegge opprettholdende faktorer som hemmer eller fremmer læringsmiljøet. (Nordahl, 2006, s.21).

Alt etter kronologisk utviklingsstadier, forsøker man å legge til rette for utviklingsbetingelser for intellektuell, fysisk og emosjonell vekst. Det eksterne miljø som kamerater, pedagoger og lærere og mentorer er viktige elementer i utviklingsbetingelsene. (Ibid).

⁶berikelse= går mer i dybden i fag (Kyed, Talent i skolen, 2012)

Oppsummering av de fire bølgene

Forskningen har beveget seg fra å anse intelligens å være et relativt statisk fenomen der variablene har vært biologisk arv og miljø, til et syn der man anser intelligens og begavelse som dynamiske faktorer som i stor grad er avhengig av ytre katalysatorer for kunne utvikles (Nissen, Kyed mfl, 2011).

Intelligens og talent forskningen har blitt systematisert i ulike modeller. Det disse modellene har til felles, er det miljømessige variabelen som et sentralt element i utvikling av ulike former for begavelse til et talent.

Det er i et dynamisk samspill mellom medfødt potensial og utviklingsfremmende tiltak at utvikling av talent kan skje (Nissen m.fl. 2011)

Idsøe sier hvor viktig det er at skolen forstår hvor kompleks utviklingen fra evnerike til talent er. Skolen må være oppmerksom på hvilke faktorer som bidrar til å omforme barnets sterke evner til gode resultater (Idsøe, s. 21, *Elever med akademisk talent i skolen*).

Kartlegging av elevers evner ved IQ testing

Jeg tolker det dit hen at de andre nordiske landene og i OECD-land forøvrig, i større grad anvender verktøy for å kartlegge høyt presterende elevers intellektuelle nivå enn det gjøres i Norge. (Sorøkonferansen, 2013). Weschlers-testene (WISC) er de mest anvendte i skolesammenheng og i PP-tjenesten. Det finnes ulike utgaver alt etter barnets kronologiske alder (Kyed, 2007s. 250). Ved bruk av disse testene kartlegges verbal forståelse, perseptuell resonnering, arbeidsminneindeks og prosesseringshastighet. (s.51,Ibid).

Hvor står forskningen i dag?

Fra et heller statisk syn på intelligens fra begynnelsen av 1900-tallet, så man i fra midten av det 20 århundre en endring i hva intelligens innebærer. Synet på intelligens og begavelse blir i større grad betraktet som et dynamisk fenomen. Læringsmiljøets betydning fikk en sentral plass innenfor forskningen i løpet av andre del av det 20 århundre. Intelligens har for en stor del blitt erstattet med begavelse (Nissen m.fl.2011).

Ifølge Kaufmann og Sternberg (2008) er dagens forskning fokusert på to hovedområde (Ibid)

- Å identifisere og utvikle talent, herunder alle spesifikke talent som teoriene har beskrevet
- Å finne eksterne faktorer og deres betydning for utvikling av begavelse og talent.

Ziegler (2009) fremholder to årsaker til at det bør forskes på talentutvikling:

Det ene argumentet han fremholder, går på det såkalte rettighetsargumentet, - Barn har rett til å utvikle sin medfødte begavelse til høyest mulig nivå.

Dernest nevner Ziegler det økonomiske argumentet. Skal man sikre et samfunns økonomiske velferd, er i varetakelse og utnyttelse av sine samlede muligheter for talentutvikling nødvendig for optimering av denne muligheten.

Zieglers instrumentelle syn på kunnskap (Nissen mfl, 2011) kan i en sosialdemokratisk setting muligens anses et noe snevert syn på læring og kunnskapsformidling. Likevel synes ikke denne tankegangen fremmed i dag når man setter utdanning i sammenheng med vår nordiske velferdsmodell.

Teknologisk utvikling og innovasjonstanken er sentrale elementer i hovedrapporten *Fremtidens skole* (NOU 2015:8) og i *Produktivitet- grunnlag for vekst og velferd* (NOU 1:2015). Disse regjeringsutnevnte utvalgene, henholdsvis *Ludvigsen* og *Rattsø-utvalget* legger kunnskap og læring som sentrale premisser i for å ivareta og for å videreutvikle velferdsstaten. I rapporten *Fremtidens skole* (Ibid), heter det:

Utvalget gir i denne utredningen et kunnskapsgrunnlag og foreslår valg vi som samfunn bør ta om kompetanser for fremtiden og fornyelse av fag. Dette skal legge grunnlaget for å skape gode liv for borgere i Norge og et produktivt samfunn som kan bidra i en global verden.

(NOU 2015:8, s.8)

Implisitt er kunnskap et middel til å nå disse målsetningene.

Iden offentlige debatten i media så vel som i offentlige utredninger, registrer man at høy realfagskompetanse settes opp mot behovet praktiske læringsplasser. Diskursen har i den senere tid foregått mellom arbeidslivsorganisasjoner som NHO og LO, og ikke minst fra øverste hold i regjeringen.

Vår velferdsmodell setter i så måte, i likhet med blant annet Ziegler, kunnskap og opplæring i et instrumentelt perspektiv.

Anvendelse av intelligens- og talentforskning i et utdanningsperspektiv

Jeg velger her å vise til Storbritannia som har vært et foregangsland for hvordan man tenker i forhold til undervisning av høyt presterende i Europa og ellers i verden. I 1996 ble begrepet *meritokratiet*, lansert under ledelse av statsminister Tony Blair. Implisitt i dette begrepet var utdanning og talent som en avgjørende faktor i prestasjonssamfunnet med bakgrunn i blant annet Gagne og Renzullis teorier om talent og begavelse. (Kyed, 2011, s.27) (se tidligere beskrivelse av systemmodeller s.15).

Disse teoriene om talent og begavelse som et dynamisk samspill mellom medfødt potensial og utviklingsfremmende tiltak, (Ibid), har igjen resultert i den engelske modellen (Freemans Model, 2001). Basert på den domene- spesifikke modellen tas det utgangspunkt i at man kan prestere høyt på spesifikke områder.

Prinsippene i Freemans modell er nedfelt i Storbritannia sin offentlige utdanningspolitikk, (Kyed, s.42, 2011) Ifølge denne modellen skal alle engelske skoler ha dokumenterte strategier for talentutvikling og alle engelske lærere skal kunne differensiere sin undervisning med tanke på talentutvikling. (Joan Freeman, 1998, s. 98, *Education of the very able*). Freeman henviser til USA som lokomotiv for talentutvikling i den offentlige skolen ved at de allerede på slutten av 1930- tallet satte i gang med undervisningsprogrammer med henblikk på *Gifted and Talented Education* (Ibid).

Danmark som foregangsland i et Nordisk perspektiv

I Danmark ble fokuset på *talentfulle/høyt presterende* elever synlig fra begynnelsen av 2000-tallet (Baltzer, Sorøakademiet, 2014). Danmark var et av de 94 medlemslandene i FN som skrev under på Salamanca-erklæringen (Spania, 94). I denne prinsipperklæringen ble alle barns rett til tilpasset opplæring, uavhengig av evnenivå vedtatt. Ifølge Baltzer ble fokuset i dansk folkeskole flyttet fra enhetsprinsippet til inkluderingsprinsippet.

I begynnelsen av 2000-tallet opplevde Danmark, i likhet med Norge, det såkalte *Pisasjokket*. Utviklingen i Danmark har fra 2004 gått fra lokale initiativ fra enkeltskoler til forsknings- og evidensbaserte pilotprosjekter i kommuner, (Kyed, 2011).

Pilotprosjektene har i 9/10 kommuner blitt en kommunal standard. (Baltzer, Sorøkonferansen, 2014).

Dansk forskning bygger på Freemans engelske modell for identifisering og oppfølging av *høyt presterende*. (Kyed, s.42, 2011)

Ved innføringen den nye Folkeskoleloven høsten 2014, ble det foretatt viktige strukturelle grep for å inkludere de høyt presterende. Loven fastslår andelen av elever som får undervisning på et høyere nivå skal stige årlig. (*Den danske regjeringens strategidokument for talent, 2014.*)

Hvor står Norge?

Interessen for forskning på talent og begavelse i norsk skolesammenheng har stor kronologisk spennvidde.

Skolepsykolog og pedagog Arnolf Hofseth var pioner på dette feltet i norsk sammenheng med boken *Våre evnerike barn* i 1970. Hans studier og tanker om ulike tiltak som organisatorisk differensiering, tempodifferensiering og differensiering innenfor klassens ramme fikk liten grobunn i det den norske skolen fra 1970-tallet og utover. Hans tanker og ideer om evnerike barn møtte stor motstand i datidens norske skole (Tove Hagenes, 2009). Oppfølgingsstudier til denne boken var ferdig 1999, men ble ikke publisert. (Ibid).

Frem til begynnelsen av 2000-tallet har det tilsynelatende vært liten interesse for forskning om *de høyt presterende*. Professor i spesialpedagogikk Kjell Skogen (UIO) sammen med professor i spesialpedagogikk Ella Idsøe (UIS) har vært banebrytende ved å rette fokus mot denne elevgruppen fra 2006 og utover i norsk sammenheng. Disse har med sine studier bidratt til en synliggjøring av problematikken og bidratt til at denne elevgruppen har fått større fokus i norsk skolesammenheng i løpet av det siste tiåret.

Blant OECD landene er Norge et av de landene som blir kategorisert blant land som har minst organisatorisk differensiering; både når det gjelder faglig differensiering og nivå-differensiering, (St.meld.nr. 20, *På rett vei*, 2012-2013 s.91).

En rekke medieoppslag og den senere tids norsk skoleforskning (Stensrud, 2012) kan gi inntrykk av at det ikke skjer i norsk grunnskolesammenheng fra sentralt politisk hold.

Lokale initiativ fra enkeltskoler og kommuner finnes likevel. Bærum er i så måte et eksempel (*Evnerike barn i Bærum kommune, HP 2015*). De er blant kommuner som ønsker å sette dette i system ved at det er opprettet en koordinatorstilling i kommunen for å imøtekomme og tilrettelegge undervisning for høyt presterende elever. Andre lokale initiativ kan forekomme, uten at de er offentlig gjort i media.

I Norge ble det i 2013 også foretatt et betydelig strukturelt grep ved en forskrift til Opplæringsloven. Ordlyden i §1-15, første ledd, gav elevene økt mulighet til å forsere utdanningsløpet i grunnskolen, og større mulighet til å ta fag på videregående:

Ordningen er ment å gjelde for elever som har tilstrekkelig kompetanse i grunnskolefaga til å følge opplæringa i videregående i samsvar med læreplanverket.

Politiske styringssignaler fra sentralt hold der *de høyt presterende* har blitt satt på den agendaen ved at det høsten 2015 ble opprettet et utvalg som skal utrede tematikken i norsk skolesammenheng. Utvalgets innstilling skal foreligge høst 2016 (KD; 30.09.15)

KAPITTEL 3

METODE FOR DATAINNSAMLING OG GJENNOMFØRINGEN AV SPØRREUNDERSØKELSENE

Metodisk tilnærming

Jeg er klar over at min problemstilling og spørsmål favner vidt når jeg formulerer det som: *Hvordan forholder kommuner og skoleledere seg til de høyt presterende i grunnskolen?*

Hensikten med undersøkelsen er å få en forståelse av hvordan skoleledere forholder seg til *de høyt presterende*, og hvordan lov og rammeverk forvaltes i denne forbindelse. Som en følge av en vid problemstilling, kan det være hensiktsmessig å gå både bredt ut og i dybden i undersøkelsesopplegget. (Jakobsen, 2012).

Ved valg av metode, må jeg tenke over hva slags verktøy som vil kunne hjelpe meg til å gi svar på mitt spørsmål. Ifølge Ann Kristin Larsen (2007, *En enklere metode*) vil metodene dreie seg om hvordan vi innhenter, organiserer og tolker informasjon.

Den hermeneutiske metode

Den hermeneutiske vitenskapsmetode tas det utgangspunkt i at det ikke finnes en objektiv sannhet. (Jakobsen, 2012, *Hvordan gjennomføre undersøkelser?*). Kunnskap om et fenomen får man ved å studere hvordan mennesket oppfatter og fortolker denne virkeligheten rundt dette fenomenet.

I et pragmatisk perspektiv velges en strategi for hvordan man kan på best mulig måte kan samle inn deler av virkeligheten for å oppnå en større helhetsforståelse av virkeligheten og sannheten (Ibid). Jakobsen fremhever videre at innenfor epistemologien (erkjennelsesteori) *hva vi ser avhenger av hva vi er interessert i og hva vier opplært til ikke å se* (Jakobsen s. 33). Slik jeg oppfatter dette, vil det subjektive ofte ha betydning i forståelsen av et sosialt fenomen. Jacobsen fremhever også fordelene ved intensivt design er å gi større mulighet for en enhetlig forståelse av en problematikk.

Det kvalitative undersøkelsesopplegget

Jeg ønsker å få et nyansert bilde av skolens virkelighet. Flere nivå i et ledelses- og forvaltningsperspektiv vil sannsynligvis bidra til dette ved gi bredde i informasjonen. Jeg oppfatter Jacobsens uttalelse dit hen at jo flere perspektiver, dess flere forklaringer som vil kunne bekrefte eller avkrefte en hypotese.

I forhold til problemstillingen er min antagelse, som nevnt innledningsvis i kapittel 1 at *de høyt presterende* ikke får tilstrekkelig oppmerksomhet i forhold til sine læringsbehov i norsk grunnskole. Jeg ønsker å gå i dybden på temaet og antar at den kvalitative tilnæringsmåten ved personlige intervju vil være det mest hensiktsmessige.

Jeg håper jeg å kunne få belyst problemstillingen ut fra flere perspektiver. Jeg vil derfor bevege meg utenfor forvaltningens formelle styringslinje og innlemme dekan lærerutdanningene ved utvalgte universiteter i det kvalitative undersøkelsesopplegget.

Ved å velge *intensivt design* (Jacobsen, 2012), kan jeg ved få belyst, samt få nyanser og detaljer om problemstillingen. (s. 89, Ibid). Den kvalitative metode, her med et intensivt design med et begrenset informanter, gir lite mulighet til å generalisere, ifølge Jacobsen.

Å gå i bredden ved å velge flere enheter gjennom kvantitativt design, ville også ha vært interessant i forhold til problemstillingen *Hvordan forholder kommuner og skoleledere seg til de høyt presterende i grunnskolen?* Jacobsen understreker undersøkelsesoppleggets betydning for *pålitelighet*, (s.87, Ibid).

Et kvantitativt undersøkelsesopplegg for å belyse denne problemstillingen ville av reliabilitetshensyn blitt svært omfattende, slik jeg ser det. Antall respondenter ville sannsynligvis overstige det som kan forventes i en masteroppgave dersom man ønsket å gi et realistisk bilde av denne virkeligheten i norsk grunnskole.

Komparativt case studie

Hvorfor velge komparativt design?

Ifølge Jacobsen (2012) er valg av perspektiv betydningsfull for hvilke funn man gjør. Perspektiv oppfatter jeg her som ståsted. De ulike forvaltningsnivåene i styringslinja representerer her de ulike perspektivene. I tråd med den hermeneutiske metoden vil informasjonen fra de ulike forvaltningsnivåene bidra til en større helhetsforståelse om problematikken.

I forvaltningen av norsk grunnskole, er de ulike nivåene underlagt et felles lov- og rammeverk. *Opplæringslova 1998* og forskrifter er ideelt sett styrende og juridisk bindende for skolens daglige virksomhet. Lovverket skal sikre elevens rettigheter i forhold til faglig, personlig og sosial utvikling. I forskrift *Kunnskapsløftet 06* (med Læringsplakaten) konkretiseres utformingen av lovverket.

I vår styringsmodell legges de overordne føringer fra sentralt politisk hold. Innholdet i rammeverket er identiske for de ulike skoleeierne. Jeg ønsker å finne ut effekten av den sentralt overordnede politikken, filtrert gjennom Utdanningsdirektorat, skoleeier og rektor ved den enkelte enhet.

Det første komparative aspekt er om føringene fra sentralt hold fortolkes i overensstemmelse med de opprinnelige intensjonene.

Det andre komparative aspektet vil være å se i hvilken grad kommunene er samstemte i sine tolkninger av de sentrale føringene. Hva slags praktiske konsekvenser denne tolkningen gir, blir dernest uttrykt på enhetsnivå gjennom de forordninger elevene møter i sin skolehverdag.

Et fjerde aspekt er en sammenlikning av hvilke synspunkter ledelsen ved de ulike lærerutdanningene har omkring problematikken *de høyt presterende*.

Valg av tre ulike kommuner

Kommunene Stavanger, Oslo og Kristiansand, ble hovedsakelig valgt på bakgrunn av disse er representative for store kommuner. Det er stor variasjon på innbyggertallet, men de har til felles at disse er betraktelig større enn gjennomsnittskommunene i Norge, (SSB, 2015). Dermed vil de skolepolitiske føringene ha et relativt bredt nedslagsfelt. Med tanke på størrelse på kommuner, kunne jeg ha valgt byer som Bergen og Trondheim. Bakgrunnen for valget på disse kommunene handler også om tilgjengelighet og muligheter for praktisk gjennomføring.

Kristiansand og Stavanger har visse likhetstrekk ved at en stor del næringsvirksomheten er knyttet opp mot oljeindustrien. Dette innebærer en industri rettet mot å løse høyteknologiske utfordringer. Dette gjør de utvalgte byene interessante i et utdanningsperspektiv, slik jeg ser det.

I et styringsperspektiv, står Oslo kommune i en særstilling i forhold til kommunene Stavanger og Kristiansand.

Oslo har både kommune- og fylkesstatus. I forhold til utdanning innebærer dette at det er samme skoleeier er ansvarlig for forvaltningen av et 13-årig studieløpet; grunnskole og videregående opplæring.

En annen interessant aspekt ved Oslo er at kommunen har en parlamentarisk styringsmodell i 1986. (s. 76, Baldersheim, mfl.2005). Det skiller Oslo fra de to andre kommunene. En sentral forskjell fra formannskapsmodellen i de andre kommunene er at den politiske balansen ved den parlamentariske modellen er basert på en *flertallsmodell*. Det vil si at kommunes styre opprettes etter prinsippet om simpelt flertall. Ved formannskapsmodellen er kommunestyret representert i forhold til valgopplutningen. (Baldersheim/Fimreite,1994)

I praksis innebærer den parlamentariske modellen et større skille mellom posisjon og opposisjon enn ved formannskapsmodellen, (Ibid). I Oslo kommune er flertallet representert ved et byråd, dannet på bakgrunn av politisk flertall. Slik jeg tolker Baldersheims (2005), går politikere sterkere inn med føringer til kommunens administrativt ansatte i en slik modell. Modellen legger derved opp til er en større grad av ansvarliggjøring av politikere sammenliknet med formannskapsmodellen. (Baldersheim/Fimreite, 1994)

Valg av informanter

Jeg valgte å utelate fylkesnivået i undersøkelsen på bakgrunn av at det er kommunen som skoleeier som er ansvarlig for driften. Fylkeskommunens ansvarsforhold består i å formidle styringssignaler fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet til den enkelte kommunene, samt påse at lover og regler overholdes. Ellers anser jeg informantene som sentrale aktører som har et felles mandat i å legge til rette for et best mulig utdanningstilbud i de ulike delene av utdanningsløpet.

Utdanningsdirektoratet

De politiske styringssignalene fra Kunnskapsdepartementet (KD) fortolkes og operasjonaliseres av Utdanningsdirektoratet. I skolens utforming i den enkelte kommune og praksisen der vil i stor grad baseres på signaler og sentrale føringer fra Udir. Å få anledning å foreta et intervju på dette forvaltningsnivå, vil dette kunne bidra til å få en innsikt og overblikk om politikk og styringssignaler fra det øverste forvaltningsnivå for norsk grunnskole. Det vil kunne bidra til større forståelse for problemstillingen videre nedover i styringslinja for skolen.

Dekan ved lærerutdanningen ved tre universiteter

Jeg anser lærerutdanningsinstitusjonene som viktige premissleverandører for den praktiske utformingen av skolens hverdag. Det vil derfor være interessant å få innblikk i hvilken grad det blir rettet fokus mot *de høyt presterende* i opplæringen og utdanningen av fremtidige lærere. Selv om lærerutdanningen ved universiteter drives av sterk grad av autonomi, vil innholdet rammeplanene være retningsgivende for virksomhetene. I kraft av sin rolle vil de sannsynligvis kunne gi innblikk i problematikken både i et historisk og i et fremtidsrettet perspektiv

De andre valgene av respondenter gav seg selv gjennom deres posisjoner i forvaltningen. Disse er direktør i Utdanningsdirektoratet, utviklingssjef i Undervisningsetaten i Oslo kommune (fylke), rådgiver Oppvekst i Stavanger kommune, og oppvekstsjef i Kristiansand kommune.

Utvalg av rektorer/enhetsledere

På enhetsnivå/skolenivå i den kvalitative undersøkelsen, var det ene kriteriet at de måtte være ungdomsskoler, med bakgrunn av det her er større fokus på elevresultater og prestasjoner. Det andre var sammenlikningsgrunnlag ved skolestørrelser over 350 elever. Ellers ble skolene vilkårlig valgt. Kriteriet antall ble valgt på grunnlag av at elevtall kan utgjøre en viktig rammebetingelse i forhold til hvordan undervisningen organiseres.

Validitet og reliabilitet

Ved en hermeneutisk tilnæringsmåte vil forståelsen av virkeligheten bestå i å fortolke utsagn. Hvordan man fortolker vil være avhengig av hva man tidligere har erfart. I samfunnsvitenskapen kan følgelig ikke vise til objektive sannheter og regelmessigheter, slik man finner i naturvitenskapen. Ifølge Jacobsen, har man tillagt nyere vitenskapsteori en form for intersubjektivitet.

Dette betyr at man i større grad kan sannsynliggjøre et utsagn dersom innholdet er sammenfallende med flere, og avkreftede eller bekrefte en fremsatt hypotese. Det vil og dermed føre til en dypere forståelse /erkjennelse av et fenomen. For å sammenlikne, må man imidlertid fortolke informantenes utsagn. I denne fasen er det forskerens nøytrale innstilling til dataen en forutsetning for undersøkelsens validitet.

Ved intervjuene der jeg vil bevege på de ulike forvaltningsnivåene i styringslinja, vil sammenfallende synspunkter på de ulike nivåene, på samme måte forsterke eller avvise antagelsene. Validitet knyttes også til selve problemstillingen. Det avgjørende for grad av validitet er om spørsmålene er relevante i forhold til det man ønsker kunnskap om. (Larsen, 2007)

Reliabilitet handler om hvor vidt det undersøkelsesopplegget vi har valgt, viser nøyaktighet (Ibid, s.26). Store datamengder kan føre til feilbehandlede data og kan dermed gi feil konklusjon. Larsen bruker reliabilitet på linje med nøyaktighet. For min del vil det handle om å gjengi informantens utsagn så korrekt som mulig, og bruke tid på å tolke innholdet i meningsytringene. Her stilles det krav til objektivitet, slik at jeg unngår å styre meningsinnholdet i retning av mine erfaringer og egne synspunkter om problematikken. (Jakobsen, 2012).

Etiske betraktninger

Personvernsaspektet vil avhenge av hvilke type problemstilling det skal forskes på. Som forsker ønsker man at informantens utsagn om problemstillingen stemmer overens med den virkeligheten det refereres til. Forskning på tema som kan sette personer eller virksomhet i et negativt lys, kan bety at man bør sikre respondentenes anonymitet. Grad av anonymitet vil også kunne påvirke forskningsresultatets troverdighet. Kan det eksempelvis være av respondentens egen interesse å lyve? (Jakobsen, 2013). Prinsippet vil i like stor grad også gjelde for forskeren ved at man tilpasser funnene til å stemme med hypotesen, antar jeg.

Så er spørsmålet om man skal la være å forske på tema av bekvemmelighetssyn? Jacobsen støtter seg på Kants konsekvensetikk der man bedømmer en handling ut fra samfunnets nytteverdi. Med det Kant benevner som *det moralske imperativ* har man et etisk ansvar overfor individ og samfunn. Ut fra dette etiske prinsippet vil grad en av nytte for mange enn ulempen for færre rettferdiggjøre en handling.

Reliabilitet vil videre avhenge av hvilke erfaringer forskeren har på feltet. I likhet med fortolkning av utsagn vil forskerens opplevelse også kunne prege formulering av spørsmål i intervju. Denne åpenheten bør også gjelde for valg av enheter samt for kritiske refleksjoner av funn.

Ved utarbeidelsen av spørsmålene, prøvde jeg å legge til side erfaringer fra egen praksis, og tilstrebet at spørsmålene ikke bar preg av forutinntatthet. Spørsmålene ble formulert Opplæringsloven 1998 og Kunnskapsløftet. Jacobsen hevder det er umulig å tenke seg en helt verdifri og nøytral forskning (s. 53, Ibid).

Gjennomføring av undersøkelsesoppleggene

Personvern

Spørreundersøkelsen og prosjektbeskrivelsen ble sendt for godkjenning til NSD. (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datasentral). Det ble gitt konsesjon for intervju av skoleledere på

enhetsnivå. De transkriberte sitatene ble sendt for sitatsjekk til de informantene som gjennom sin posisjon i forvaltningen indirekte er identifiserbare.

Intervju med skolelederne

Jeg sendte prosjektbeskrivelsen på e-post. Jeg tok likevel kontakt på telefon for å utdype tema og hensikt. I to av kommunene måtte jeg gjøre flere fremstøt for å få rektor til å stille til intervju. Jeg fikk en tilbakemelding om at intervju i denne sammenheng ikke hadde noen hensikt. Begrunnelsen var at skolen ikke hadde elevgrupper i denne kategorien. Etter avtalt tidspunkt med de som var positive til forespørselen, sendte jeg ut en intervjuguide i forkant.

Det ble i alt utarbeidet 4 ulike intervjuguider, et for hvert forvaltningsnivå, i tillegg for dekan ved universitetene. (Se vedlegg). Alle hadde samme hovedspørsmål, men oppfølgingsspørsmålene varierte noe på de tre styringsnivåene.

Ved alle intervjuene innledet med en avklaring av begrepet *de høyt presterende* for å sikre en felles forståelse av begrepet *de høyt presterende*.

I tråd med hermeneutisk metode tilstrebet jeg en åpen tilnærming. Jeg hadde et hovedspørsmål, og informantene fikk opplysning om at jeg var interessert i mest mulig informasjon om temaet. I intervjuguiden hadde jeg underpunkter, men opplyste at disse ikke skulle gjennomgås kronologisk, men hadde et ønske om å få synspunkter på disse temaene i løpet av intervjuet. Intervjuene var således semi-strukturerte, men i hovedsak lot jeg informantene føre ordet. I enkelte tilfeller lot jeg informantene utdype med oppfølgingsspørsmål. Intervjuene ble spilt inn digitalt, og lagret på en sikker måte.

Pålitelighet og gyldighet i undersøkelsesopplegget

I undersøkelsesopplegget er det offentlige personer som intervjues om deres virksomhet. Av opplysninger som kommer frem, er disse etterprøvbare ved at det er foretatt lydopptak og nøyaktig transkribering av intervjuene i etterkant.

Jeg opplevde samtlige informanter som engasjerte og imøtekommende i intervjusituasjonen, alle med stillinger som i utgangspunktet er tillitsbaserte. Informantene er personer har profesjonsetiske prinsipper å forholde seg til i kraft av sin posisjon, og jeg anser dette som en styrke i denne sammenheng.

Det kvalitative undersøkelsesoppleggets innebærer at man ikke kan generalisere (Jacobsen, 2007). En intersubjektivitet, som jeg har vist til tidligere i kapitlet, vil likevel kunne sannsynliggjøre en teori, (Ibid). Sammenfallende synspunkter og vurderinger blant mine informanter på samme nivå og på tvers av nivå i styringslinjen, er blant kriteriene man kan vise til i denne type undersøkelsesopplegg.

KAPITTEL 4

TEORETISKE PERSPEKTIVER OG STYRINGSGRUNNLAG FOR NORSK GRUNNSKOLE

Jeg vil her gjøre rede for hvilke teoretiske perspektiver som legges til grunn i analysen og drøfting av det kvalitative datamaterialet ved problemstillingen med hovedspørsmål og underspørsmål:

Hvordan forholder kommuner og skoleledere seg til de høyt presterende?

For å få et gyldig svar er det derfor naturlig å også stille følgende sekundær spørsmål:

– Hva kan forklare hvorfor denne gruppen elever ikke helt blir tatt på alvor i norske skole - en iverksettingsteoretisk tolkning.

Disse vil bestå av:

- a. Iverksettingsteori (Baldersheim mfl, 2005, Kjellberg og Reitan, 1995, 2005 og Pressman, Wildavsky, 1973)
- b. Det kommunale kretsløp (Baldersheim og Øgaard, 199, Kommunekompasset)
- c. Rammeverkene Opplæringsloven 1998 og forskrift Kunnskapsløftet 06

Hvorfor er iverksettingsteori interessant for min analyse?

Med iverksettingsteori som forklaringsmodell vil jeg kunne belyse det som har kommet frem av empirien.

Styringsutfordringene vil bestå i fortolkning av innhold av rammeverket for grunnskolen. I hovedsak Opplæringslov og Forskrift Kunnskapsløftet 06. Disse styringsdokumentene har i løpet av de siste 10-15 år lagt hovedfocusingene for grunnskolens virksomhet. (Se pkt. 4.4.1 og 4.4.2). Rammeverket er dermed institusjonalisert og kan nærmest oppfattes som statiske i sitt innhold. Tolkningen av innholdet av rammeverket vil kunne variere ut fra politiske så vel som ideologiske preferanser. Preferansene vil kunne variere i styrke og prege forvaltningen i ulik grad. Hvordan lovverket fortolkes og forvaltes i forhold til *de høyt presterende* vil derfor kunne variere.

I forholdet mellom politikk og administrasjon kan det være et styrkeforhold

I analysen vil jeg undersøke hvordan de ulike nivåene i forvaltningen forholder seg til *de høyt presterende* sett ut fra disse tilnæringsmåtene *Top-Bottom* og *Bottom Up*.

I sin utforming er strategiene for iverksetting forskjellige. Evalueringskriterier i denne sammenheng handler om i hvilken grad et vedtak eller en endring anses som vellykket.

Elementer fra disse vil jeg anvende for å se hvordan Utdanningsdirektoratet, kommuner og skoleledere forholder seg til *de høyt presterende*. Jeg vil også trekke inn synspunkter fra de ulike dekanene og sette disse i forhold til ledelse og motivasjonsprosesser.

Hva er iverksetting/implementering?

Utgangspunktet for begrepet iverksetting har sin bakgrunn i Pressman og Wildavskys studier av hvordan offentlige tiltak ble realisert på veien fra sentrale vedtak til lokal iverksetting.

(*Implementation, how great expectations in Washington are dashed in Oakland*, (1973).

Implementation blant flere definisjoner, har gitt den norske oversettelsen *iverksetting*.

Implementering og iverksetting brukes i dag om hverandre. De har samme funksjon og settes i forbindelse med det som skjer når et offentlig vedtak skal settes ut i livet.

Samfunnsutviklingen på 1960-70 tallet satte et fokus rettet mot prioritering av offentlige midler (Kjellberg og Reitan, 1995), og iverksettingsbegrepet ble dermed mer nyansert og satt i analytiske rammer. Dette gav nye tilnæringsmåter der iverksetting ble satt i system med et tydelig begrepsapparat som beskriver og forklarer styringsprosesser og utfordringer.

Top - Down - Vedtaksbasert tilnærming

Top- Down – tilnærmingen er vedtaksbasert, og dette premisset har vært grunnleggende for pionerer på feltet som Wildavsky, Van Meter og Van Horn, samt Mazmanian og Sabatier på 70 og 80-tallet. Deres forutsetninger i iverksettingsfasen var at *uten vedtak fantes det ingenting å måle*, (Ibid). Modellene utviklet seg i retning av mange, og til dels kompliserte variabler for graden av hvorvidt et vedtak var vellykket eller ikke. Top- Down modellen er dannet på grunnlag av noen av felleskriteriene som de opprinnelige modellene bestod av. (Se fig.4 under for kriterier. (Kjellberg og Reiten, 1995). Ved iverksetting av et sentralt politisk vedtak er tilnærmingen i utgangspunktet. Top- Down, (s e fig. 4) for ulike tilnæringsmåter på de ulike forvaltningsnivåene).

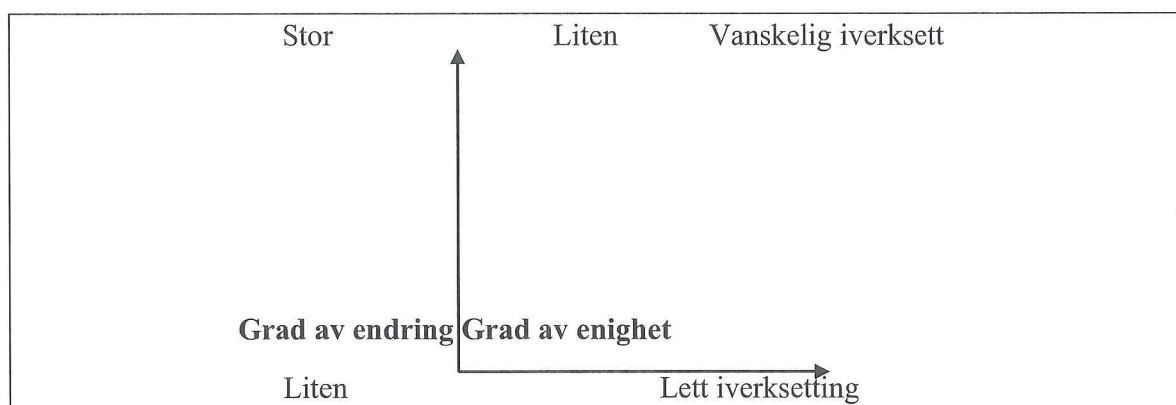
Top-Down modellen er hierarkisk innrettet og målrettet i forhold til resultatet av tiltaket. (Offerdal, 2005). Modellen blir også kalt *resultatorientert* tilnærming.

Evalueringkriterier Top - Down/Ovenfra og ned - Vedtaksbasert tilnærming

I likhet med Wildavsky, settes det ut fra Van Meter og Van Horns teorifølgende premiss: *Iverksetting kan ikke lykkes eller mislykkes uten å ha et mål som det kan måles etter.* (s. 144, Ibid)

I deres teoretiske utgangspunkt ilegges to aspekter ved en iverksettingsprosess som grunnleggende forutsetninger: (Van Meter og Van Horn) grunnleggende forutsetninger:

Figur 3 Trekk ved tiltaket som påvirker iverksettingen Top - Down



Figur 3: Kjellberg og Reitan, 1995)

Modellen viser til grunnleggende aspekter som avgjørende for gjennomføringen av tiltak:

- Grad av endring
- Grad av enighet

Dette begrunnes ut fra de offentlige institusjoners egenart, der fagtradisjoner og de interesser de representerer, kan være hindrende for nye drastiske tiltak (s. 142, Ibid). Videre er forutsetningene ut fra deres tankegang:

1) Målets klarhet

Tydighet og presisjonsnivå. Er det et sett av tiltak som det er opp til lokalnivå å tolke, eller er det entydige føringer som ligger i vedtaket.

2) Forholdene mellom sentrale og lokale myndigheter

Ved *interorganisasjons -forholdene* ligger en kobling mellom aktørene på to nivåer; i den ene fra sentralt til kommunalt vil forholdet være preget av en overordnet – underdanigrelasjon. Det andre på det kommunale nivå der det ikke alltid vil foreligge entydige påbud (s. 145, Ibid), men kan bære preg av *bør* eller *kan* i motsetning til et påbud.

3) Trekk ved de iverksettende enheter

Under denne kategorien nevnes stabens størrelse, kompetanse, grad av kontroll som preger arbeidet og det organisasjonsmessige. Det sistnevnte kan være en administrativ organisasjon som er åpen for omgivelsene og med en flat beslutningsstruktur, (Ibid, s. 146).

4) Økonomiske, sosiale og politiske forhold

I tillegg til økonomiske ressurser og sosiale forhold, tolker jeg det dit hen at det sosiale og politiske gjelder brukergrupper. Det sistnevnte kan være aktører som står nært opp til praktiske handlingen som undervisningspersonell, elever og foreldre, eksempelvis.

5) Holdningene til aktørene i iverksettende organisasjon

Betydningen av holdningene hos aktørene som står i direkte kontakt med brukerne, deres evne og vilje, tillegges i denne sammenheng stor betydning. I stikkordsform gjelder dette deres forståelse av tiltaket og deres grad av imøtekommenhet for tiltaket, deres syn på nytte og verdi og deres intensitet i reaksjon.

Til de overnevnte punktene tillegges en tydelighet i styringsdialogen som en betydelig variabel til alle kriteriene. Kjellberg og Reitan fremholder betydningen *av en smidig og effektiv kommunikasjon*, (Ibid,s.147),og beskriver her målets enkelthet som en variabel for at måloppnåelse.

Bottom - Up -Prosessbasert tilnærming

Som en motreaksjon på Top - Down tilnærmingen, som kan oppfattes som autorativ, er Bottom- Up modellen en alternativ tilnæringsmåte. Denne strategien anvendes dersom endringsprosesser settes i gang av likeverdige aktører på de nederste trinnene i gjennomføringsprosessen. Her er det større grad av overensstemmelse mellom ønsket endring og resultat, og prosessen kjennetegnes av forhandling og kompromiss. (*Det kommunale laboratoriet*, Baldersheim mfl. s.266).

På virksomhetsnivå i skolens daglige virke, eksempelvis, består aktivitetene av et samspill mellom forholdsvis likeverdige aktører, sett i et profesjonsperspektiv. Initiativ for iverksetting skjer mellom disse aktørene.

Jeg velger her å rette fokus mot det funksjonelle aspektet i forhold til styringssløyfa, og hvordan de ulike modellene fremtrer der med ulike karakteristika.

Evalueringskriteria Bottom up – Proessorientert tilnærming

Elmores *reversible logikk* (Kjellberg og Reitan, 1995/Baldersheim mfl, 2005) representerer her den prosessorienterte tilnærmingen. Betydningen av *mobilisering av lokalt engasjement og kompetanse blant brukergrupper som inngår i et tiltak knyttetopp til virksomheten* (Kjellberg og Reitan, s.155,) er sentrale kriterier. Elmores *reversible logikk* går ut på at det er problemet som skal løses som er det viktigste, ikke hvilket tiltak man iverksetter.

Utgangspunktet i logikken er at erfaringene fra dem som er nært tilknyttet en virksomhet og står nært problematikken, gir nyttig styringsinformasjon for fremtidig endring av politikk og retning. (*Forward Mapping, Backward Mapping*, Baldersheim mfl, 2005).

Ut fra den prosessorienterte tilnærmingen er graden av samsvar mellom en ønsket endring og de faktiske resultatene av handlingene avgjørende for om iverksettingen er vellykket eller ikke.

En skjematisk fremstilling av hovedforskjellene mellom Top-Down og Bottom- Up tilnærmingene

Figur 4: Oppsummeringstabell :

	Ovenfra og ned	Nedenfra og opp
Avgrensning av iverksettingsfase	Fasen mellom offentlig vedtak og lokal operasjonalisering	Alle faser er relevante
Evalueringskriterier	Samsvar mellom offisielle mål og utfall	Samsvar mellom ønsket endring i en sosial situasjon og faktiske resultater av tiltaket
Organisasjonsmodell	Stabile strukturer, formelle autoritetsrelasjoner, rasjonell organisasjonsteori	Uformelle strukturer, spesielle nettverk mellom likeverdige aktører; institusjonell organisasjonsteori
Styringselementer	Kontroll, direkte påvirkning, regelbruk og pålegg	Tilpasning gjennom forhandling og kompromiss og interessepolitikk. Nettverksbygging
Ledelsessyn	Lederen som styrer	Lederen som tjener

Figur4: Offerdal i *Det kommunale laboratorium*, Baldersheim mfl, s.267, 2005

Det er verdt å merke seg at selv om de ulike tilnærmingene her er beskrevet som polariserte, vil det i styringssammenheng ofte være en glidende overgang mellom de to tilnæringsmåtene. Forut for et vedtak vil det i vårt demokratiske system foregå sonderinger og kompromisser.

På samme måte vil man forut for en prosessorientert tilnærming på et eller annet tidspunkt fatte en beslutning om retning av tiltak. (Kjellberg/Reitan, 1995). Offerdal beskriver hvordan disse to hovedtilnærmingene går i hverandre som *handlende* og *forhandlende* aktører, mellom *aksjon* og *interaksjon*. (s. 267, Baldersheim mfl., 2005). Jeg tolker ham slik at disse to hovedtilnærmingene dermed ikke skal betraktes som to adskilte siloer.

Iverksetting som læringsprosess

Spørsmålet er da hvilke forutsetninger som bør være til stede for at en organisasjon skal kunne lære av erfaringene? Det vil avhenge av hvordan kommunene som iverksettingsorgan lykkes i å realisere sentrale så vel som lokale politiske føringer. Ifølge Offerdal vil dette være basert på i hvilken grad de hvordan de følgende kriteriene oppfylles (s. 274,Ibid) :

- Teknisk
- Kulturell
- Etisk
- Politisk

Teknisk

Informasjonen nedenfra og opp må være relevant. Jeg tolker det dit hen at informasjonen som kommer nedenfra må ha et adekvat tilbakemeldingssystem som kan gi informasjon om tiltaket har vært vellykket. I motsatt fall kan det være avgjørende at aktører som er nært knyttet opp mot virksomheter kan gi nyanserte tilbakemeldinger på bakgrunn av erfaringer. For grunnskolen kan det gis et inntrykk av at resultater på nasjonale prøver og eksamensresultater er viktige parameter for kvaliteten på undervisningstilbudet i den enkelte kommune.

På nasjonalt nivå har resultater på internasjonale undersøkelser, (Pisa, TIMMS mfl), som henvist til innledningsvis vært parameter som har bidratt til en rekke stortingsmeldinger som retter søkelyset mot årsaksforhold og om tiltak om forbedringer. (*St.meld, På Rett Vei, 2012-2013*)

Kulturelt

I det kulturelle perspektivet ligger en aksept for å gjøre feil. I motsatt tilfelle kan aktørene bli mer fokusert på å unngå å gjøre feil enn å være pro-aktive i organisasjonen. I det perspektivet er det aktørene som utfører politikken som blir tillagt feil. (Offerdal og Jacobsen, Ibid). En slik type organisasjonen preges av stor maktavstand.

I en tillitsbasert organisasjon vil utløse de motsatte mekanismene i organisasjonen, og fremme læring og dernest iverksetting, (Ibid).

Etisk

Lederne må være villige til å synliggjøre feil i virksomheten ved å gi informasjon om kritikkverdige forhold som står i veien for at virksomheten kan oppfylle sine mål og forpliktelser. Dersom man unnlater å informere, kan lojalitetshensyn bidra til redusert læringsevne i organisasjonene (Baldersheim mfl. 2008).

I et juridisk perspektiv er dette nedfelt i Arbeidsmiljøloven §2-4, første ledd, der det heter: *En arbeidstakersom blir kjent med kritikkverdige forhold har rett til å si fra om dette til andre i eller utenfor virksomheten.* (Arbeidsmiljøloven §2-4)

Skoleledere på ulike nivå, vil kunne se skjevheter i systemet, men vil ofte komme i *skvis* av lojalitets- hensyn både fra de er ledere nedad som de er leder *for*, og oppover, overfor de som de ledes *av*.

Det ligger i politikeres samfunnsmandat å bidra til kursendringer dersom uttalte mål, eller intensjoner i lover og styringsdokumenter ikke overholdes. I dette ligger lokalpolitikeres ansvar i å sikre læringsprosessene ved en aktiv styringsdialog til sentralpolitikere.

Politisk

Politikernes evne til å se konsekvenser og helheten i en fattet beslutning, benevnes av Offerdal som politikernes *generalistkompetanse*. Det handler om politikernes prioriteringsevne og evne til å se i hvilken grad et fattet vedtak påvirker andre iverksatte tiltak. På generelt grunnlag har det vært rettet kritikk til sentralt hold der det gis uttrykk for frustrasjon over for mange tiltak rettet mot skolesektoren. Dette kommer blant annet frem i Ludvigsens-utvalget delrapport (*NOU, 2014:7*), i Rattsø-utvalget (*NOU:2015:1*), (*Tidsbruk-utvalget, 2009*).

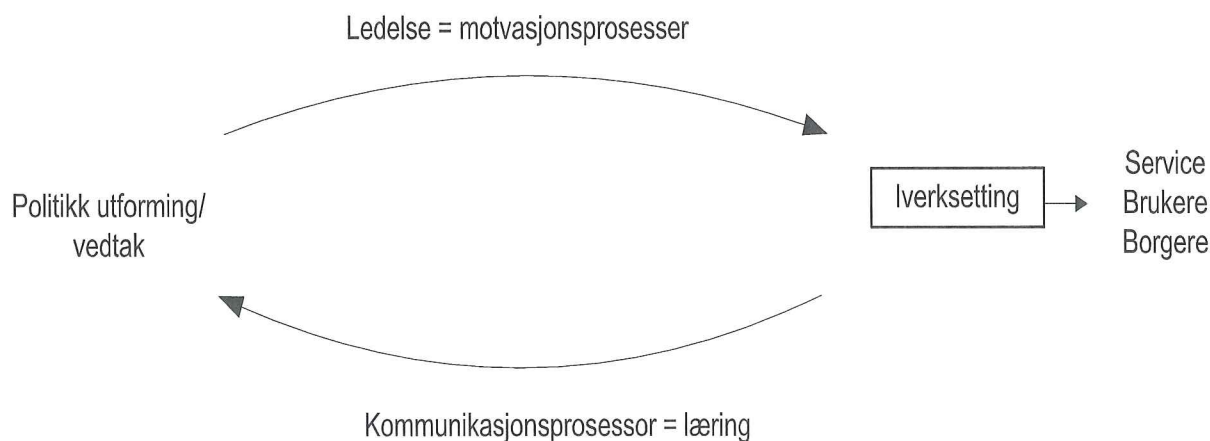
Iverksetting som styring gjennom nettverk

I dette perspektivet er ikke styringen avgrenset til den offentlige arena. *Governance* som styringsbegrep innenfor offentlig sektor, er ifølge Offerdal en erkjennelse av at det offentlige er avhengige av andre maktgrupperinger for å kunne styre. Han fremhever to sider begrepet *Governance*. Det ene aspektet er å styre samfunnsutviklingen der man knytter seg til andre ressurssterke aktører for å gjennomføre målsetningen (s. 278, Baldersheim mfl).

Det andre perspektivet er der staten og kommuner er deltakende aktører på linje med andre aktører innen for et nettverk. I det første perspektivet er i et Top - Down perspektiv, mens det sistnevnte vil være en Bottom Up tilnærming, der aktørene legger planer og iverksetter gjennom forhandlinger mellom likeverdige parter.

Det kommunale kretsløpet som referanseramme

Iverksettingsteorien vil videre kobles mot de ulike perspektivene i det kommunale kretsløpet. Modellen i figur 5 illustrerer styringsprosessene og hvordan de ulike leddene i styringssløyfa/kretsløpet forholder seg til hverandre. Nedenfor følger en kort skissering av prosessen. Nærmere forklaring til modellen vil følge i figur 6 i dette kapitlet.



Figur 5: Basert på Kommunekompasset M. Øgård 1997.

Som Figur 5 viser, bindes beslutningstakere og iverksettere sammen av prosessene ledelse motivasjonsprosesser og lærings og kommunikasjonsprosesser.

Grunnskolen i det kommunale kretsløpet

Styringsstrukturen i grunnskolen består av Kunnskapsdepartementet som det øverste politiske organ, med delegert ansvar fra Storting og regjering. Utdanningsdirektoratet som øverste utøvende organ, er forvaltningsansvarlig for å iverksette Stortingets og regjeringens skolepolitiske vedtak.

Styringsinstruksene går derfra videre til den enkelte kommunen som skoleeier. (Jfr.pkt.3.3). Kommuner er forvaltningsansvarlig for grunnskoleopplæringen i offentlig regi. Skoleeier delegerer ansvaret til Undervisningsetat/Oppvekstsektor som er forpliktet til vedtatte føringer fra kommunalt og sentralt hold. Styringsinformasjon tilbakeføres så til politikere og forvaltere. Grunnskolen operasjonaliseres således på tre ulike forvaltningsnivå via stat, kommune og den enkelte skole. Fylket inngår i hovedsak som et kontrollorgan.

Elementene utgjør en kontinuerlig dynamisk sirkulær prosess, der de ulike tiltakene på et nivå, vil kunne påvirke prosessen videre, og utfall av tiltak, og prosesser for vider læring.

Den samme modellen (fig.6),gjelder for alle styringsnivåene, der stat utgjør makro-, og mikroperspektivet utgjør forvaltningen på kommunalt og enhetsnivå. Iverksetting er realisering (*Wildavsky og Pressman,1973*) av vedtak og utgjør en del av den styrende prosessen i alle deler og på alle nivåene i styringssløyfas kretsløp.

Figur 6:Faseinndeling av et vedtak:

Styringssløyfa	Iverksettelsesfase	Nivå	Hoved-Strategi
Politikk utforming /vedtak	<p>FASE I Utredning offentlig utvalg eller arbeidsgruppe; utarbeidelse av en proporsjon eller tilsvarende</p> <p>FASE II Beslutning om tiltaket – lovvedtak eller tilsvarende</p>	Storting /Regjering/ departement	Top - Bottom
Ledelses- /motivasjonsprosesser	FASE III Spesifisering sentralt nivå retningslinjer /instrukser	Utdannings- direktoratet	Top - Bottom
Iverksetting – Brukere /borgere	<p>FASE IV Spesifisering lokalt nivå- retningslinjer Instrukser</p> <p>FASE V Aktivitet lokale organer</p>	<p>Lokalt nivå Kommune Enhet</p>	Bottom Up
Kommunikasjons- prosesser Læring	<p>FASE VI Gjennomføringspraksis</p> <p>FASE VII Tilbakeføringer av erfaringer</p>	<p>Kommune Stat</p>	

Fig 6: Basert på Kjellberg og Reitan (*Studiet av offentlig politikk, 1995*) settes iverksettelsesbegrepet som et element gjennom hele styringssløyfa. Styringsprosessene er med utgangspunkt i det kommunale kretsløp.

Analysen vil gjelde for fase III (Fig 6) for intervjuet i Utdanningsdirektoratet, der jeg også vil trekke inn synspunkter fra de tre dekanene.

Hovedfokus vil være på fasene IV og V, på kommunalt og enhetsnivå. Jeg vil derfor i det følgende forklare evalueringskriteriene for en vellykket iverksetting for hver av disse tilnæringsmodellene.

Grunnskolenes utforming med det kommunale kretsløp som referanseramme

Politikkutforming og vedtak

Iverksetting av rammeverket fra sentralt hold og nedover i organisasjonen avhenger av hvorvidt strategi og styringsdialog utøves. I det følgende gis et innblikk i rammeverkene og hvordan disse med sitt innhold legger føringer for skolen generelt og hvordan det rettes mot de høyt presterende spesielt.

Rammeverket for grunnskolen består hovedsakelig av de tidligere nevnte av *Opplæringsloven 1998* og forskrift *Kunnskapsløftet 06* som de juridisk bindende dokumentene. (Se punkt 3.3). Stortingsmeldingene vil i tillegg utgjøre en del av den politiske utformingen av skolens politikk og praksis. Innholdet i disse kan være rapporter om iverksatte satsningsområder, eller at det settes fokus mot fremtidige tiltak og vedtak, og hvordan iverksatte tiltak bør forbedres eller endres. Stortingsmeldinger vil ikke bli omtalt spesielt i dette kapitlet.

Med tolkning av vedtak og forutsetninger for realisering, henviser jeg til punkt 4.2 om iverksettingsteori. Målene tydeliggjøres og presiseres gjennom føringer som ligger i styringsverktøyene *Opplæringsloven* og *Kunnskapsløftet*.

Opplæringsloven

Loven skal ivareta elevens og foresattes rettigheter og plikter. Innledningsvis i lovens formålsparagraf henvises til skolens brede mandat til å utvikle det lærende, sosiale, vitenskapelig, kritiske, kreative, kulturelle og det globale mennesket (Opl. §1-1).

Tilpasset opplæring (TPO)

I §1-3 som omhandler rett til tilpasset opplæring og tidlig innsats, heter det: *Opplæringa skal tilpassas evnene og utførestønadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærerkandidaten.*

Loven tydeliggjør her retten til tilpasset undervisning uansett hvor eleven måtte befinne seg på evneskalaen.

Opplæringsloven § 5-1 kan i så måte virke noe avgrenset i sine føringer:

Elvar som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. (Sitat)

I lovens forarbeider understrekes imidlertid at bestemmelsen ikke gjelder for elever som har forutsetninger til å lære raskere og mer enn gjennomsnittet. (Ot.prp.36, 1996-1997).

Organisering av undervisning

I § 8-2 heter det. (Sitat) :*I opplæringa skal elevenedelas i klassa eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov*

Forskrift

Elevers rettigheter og plikter beskrives gjennom forskrifter til lovparagrafer, slik eksempelet over viser. I forskriftet det henvises til nedenfor konkretiseres og utdypes innholdet i lovverket.

Kunnskapsløftet

I forskrift *Læreplanverket Kunnskapsløftet – 06* med *Læringsplakaten* legges forpliktende føringer om hva opplæringen skal innebære. Innholdet i styringsdokumentet består av en generell del, prinsippdel og Læreplaner for fag.

Læringsplakaten

Den innledende generelle delen og i Læringsplakatens *Prinsipper for opplæringen* er presiseringer om *tilpasset opplæring*. I Læringsplakaten heter det, blant annet:

Alle elevar skal i arbeidet med faga få møte utfordringar som gir dei noko å strekkje seg mot, og som dei kan meistre på eiga hand eller saman med andre. Det gjeld også elevar med særlege vanskar eller særlege evner og talent på ulike område...

Læreplanverket er videre organisert med formål for faget i hovedområder, kompetansemål for hvert års-trinn, grunnleggende ferdigheter og om vurdering i faget.

Kompetansebegrepet knyttes til faglige kunnskaper og ferdigheter, og allmenndanning og identitetsutvikling, (K06, s.53,). Grunnleggende ferdighetene er fagoverskridende ferdigheter som å lese, regne, analysere og digitale ferdigheter. Dette er i tråd med internasjonal skoleforskning der undervisningsbegrepet synes å erstattes av læringsbegrepet.

Med *Kunnskapsløftet* ble det en forskyvning fra aktiviteter og metoder til fordel for kompetanse og læring, (NOU:2014:7, s.56, *Elevenes læring i fremtidens skole. Kunnskapsløftet* har med dette ført til større metodefrihet på det lokale plan mot de ulike målbeskrivelsene.

I forskrift fra Udir-04-2013 ble det foretatt en endring som gir utvidet rett til å forsere utdanningsløpet. I lovendringen heter det: *Elevene kan bruke timene til valgfag og 60 % av faget utdanningsvalg til å ta fag på videregående opplæring* (Ibid). Ordningen gjelder ved denne lovendringen for alle fag, i motsetning til tidligere, da det kun gjaldt for enkelte fag.

Ledelse - motivasjonsprosesser

Skolevirksomheten består av ulike organisasjoner som skal forholde seg til sentrale og lokale styringsinstrukser.

En organisasjon kan beskrives som en gruppe av deltakere som har felles mål som knytter dem sammen, og om det eksisterer prosedyrer eller retningslinjer som samordner arbeidet til deltakerne mot realisering av de felles målene, (Jacobsen og Torvik, 2007). For skolen vil disse retningslinjene komme fra sentralt, kommunalt og fra ledelsen ved den enkelte skole.

De ulike forvaltningsnivåene består hver på sitt nivå, av organisasjoner. Skolen som organisasjon, kan uttrykkes ulike måter, både som en *profesjonell organisasjon* (Lars Helle, 2011). Han henviser her til det pedagogiske personalet ved skolen. Felles for disse er at de skal ha utdanning og en felles yrkeskode som er tydeliggjort i formålsparagraf og læreplan. Skolen består i tillegg av et administrativt apparat, her beskrevet som *en byråkratisk og administrativ organisasjon* der det byråkratiske systemet sørger for å utarbeide og kontrollere formelle rutiner som styrer virksomheten, (Ibid, s.83).

Ledelsesutfordringen vil kunne bestå i hva slags organisasjonskultur som er befestet på nivå og i enheter. Jamil (Baldersheim mfl, 2008) viser til to teoretiske perspektiver som noe en organisasjon *har* eller *er*, (Ibid,s.242).

Ifølge det første perspektivet *har*, finnes kulturen internt i organisasjonen, formet skapt og manipulert av ledelsen, anses det instrumentelle aspektet vesentlig, aktørene er tilpasningsdyktige og søker etter beste løsning for å nå organisasjonens mål. Kulturen ses på som en variabel og kulturen innad i organisasjonen er med å påvirke resultatet.

I det andre perspektivet er kulturbegrepet uttrykt med *er*. I dette perspektivet anses kulturen som eksternt i forhold til organisasjonen. Kulturen er en forhåndsbestemt, (deterministisk). Kulturen betraktes som et statisk begrep, vanskelig å forme, skape og til å bli manipulert av ledelsen. Organisasjonen er her et resultat av samfunnet omkring.

På bakgrunn av disse to perspektivene som her er beskrevet, tolker jeg at det handler om stor eller liten grad av endringsvilje. Jeg vil anta at man innenfor vårt forvaltningssystem vil oppleve at organisasjonene fremstår i sin rendyrkede form verken i den ene eller den andre retningen. Likevel tror jeg, at man på ulike nivå kan oppleve ulik grad og ulik holdning til endringer innenfor organisasjonen.

Utdanningsdirektoratet (Udir)

Udir utgjør det øverste forvaltningsnivå når det gjelder ledelses – og motivasjonsprosesser. Skolens utforming og praksis vil i stor grad baseres på signaler og sentrale føringer derfra. Styringssignalene fra departement via Udir viderefremmes til kommunene som skoleeiere. Derfra skal igjen styringssignalene fortolkes og spesifiseres gjennom retningslinjer og forskrifter. Intensiver kan være øremerking av midler til konkrete tiltak, som *NY GIV*, *Tidlig Innsats* og *Læreløftet*. Det kan være retningslinjer og anbefalinger om tiltak overfor en aktuell samfunnsproblematikk som mobbing, rus, holdningskampanjer, for å nevne noen eksempler. Avhengig av grad av forpliktelse eller anbefalinger vil de nasjonale føringene således være styrende for prioriteringer for skoleeier og for ledelsen på den enkelte skole.

Iverksettingsstrategi vil på dette nivået være Top-Down i form av rundskriv, presisering av lovverk, forskrifter og stortingsmeldinger. Som nevnt, kan motivasjonsprosesser bestå av belønning i form økonomiske midler, kompetanseheving, bedre læringsresultater og andre tiltak som bidrar til motivasjon i og økt innstas i organisasjonen. I sirkulære prosessen er styringsinformasjon som tilbakeføres via standardiserte tilbakemeldingsprosedyrer av kvantitativ og kvalitativ art via Skoleporten.no. Motivasjonsprosesser vil foregå fra sentralt til den enkelte kommune, fra kommunalt nivå til enhetsnivå, og innenfor den enkelte enhet fra ledelse til personale.

Lærerutdanningene rolle

Universitetene er organisasjoner med sterk grad av autonomi, delegert fra Kunnskapsdepartementet og Udir. De formaliserte styringsdokumentene er Universitets- og høyskoleloven ,(2005),og rammeplaner, henholdsvis juridisk bindende og veiledende. Lærerutdanningen som er tilknyttet universitetene inngår ikke direkte i det kommunale kretsløpet, men de vil likevel i kraft av sitt mandat fremstå som viktige premissleverandører.

I rapporten *Fremtidens skole (NOU, 2015:8)* understrekes lærerutdanningenes mandat:

I en langsiktig satsing på kompetanseutvikling har nasjonale myndigheter, lærerutdanningene, lærerprofesjonen, skoleeierne og skolelederne ulikt ansvar, men må arbeide mot felles mål. (s.83)

Disse er med på å legge føringer og grunnlag for hvordan for lærernes profesjonsutøvelse i skal foregå i de ulike kommuner og fylker til beste for å frembringe en god skole.

Iverksetting skoleeier og den enkelte skole

Når statlige føringer i forhold til rammeverk og pålegg er oppfylt, sitter kommunene igjen med en *restkompetanse*. Kommunene er autonome i å foreta økonomiske prioriteringer. Tiltakene spesifiseres for implementering i forhold til gjeldene instruks fra sentralt hold, og lokal tilpasning. I praksis er dette en dynamisk prosess med interaksjon mellom kommunens administrasjon og politikere som ut fra faglige, økonomiske, ideologiske og politiske kriterier legger premissene for skolen.

Den samme dynamikken vil ideelt sett foregå på den enkelte skole mellom skolens ledelse og det pedagogiske personalet via fagseksjoner og tillitsvalgtes medbestemmelse. Rammetilskuddene skal først og fremst dekke det som er lovpålagt i forhold til elevs generelle rettigheter og rett til spesialundervisning. I unntakstilfeller kan øremerkede midler tilflyte den enkelte skole ved spesielle statlige satsningsområder eller prosjekter. Dersom det er vedtaksbestemt fra sentralt hold, er kommunen og enhetene forpliktet til å følge sentrale føringer og pålegg.

Hvilken strategi som anvendes for iverksetting på kommunalt og enhetsnivå, vil avhenge av type tiltak. Lokalpolitikere og administrasjon i den enkelte kommune er berettiget til å iverksette skolepolitiske vedtak etter en Top- Down- strategi. En slik strategi vil også her kreve tydelige målsetninger, lokalpolitikere med kompetanse om profesjonen.

De lokale aktørene vil utgjøre kommunens administrative nivå, samt profesjonsutøvere på innenfor sektoren. Grad av støtte fra lokale aktører vil derfor være avgjørende for effektiviteten av et tiltak der Top - Down strategien anvendes.

Når sentrale pålegg og føringer realiseres på et lokalt plan foregår det hovedsakelig gjennom forhandlinger og partssamarbeid mellom ulike aktører som politikere, kommunale forvaltere, fagorganisasjoner og interessegrupper. Tiltak og føringer vil dermed gjennomføres med

innslag av ulike iverksettingsstrategier; prosessorientert (Bottom Up), gjennom nettverk, og også ved en vedtaksbasert (Top - Down) tilnærming.

Iverksetting på enhetsnivå, vil også kunne bære preg av en Top - Down strategi, men som virksomhet er skolen sterkt profesjonsstyrt (Helle, 2011). Bottom - Up strategien, der endringer og iverksetting av tiltak skjer via prosessorientert tilnærminger, synes å være mest vellykket. (*Fra Ord til Handling, Evaluering av Kunnskapsløftet*, Blossing mfl.2009). Graden av konsensus og grad av endring er her avgjørende for å lykkes i prosessen.

Kommunikasjonsprosesser og læring

Innledningsvis i dette kapitlet ble det påpekt hvordan de ulike elementene i styringsløyfa knyttes sammen for læring og videre utvikling. Denne styringsdialogen følger hele sirkelen og skal sikre gode prosesser og kontrollere om resultatene samsvarer med de oppsatte mål, at øremerkede midler blir anvendt til det tilsiktede formålet.

Informasjonen nedenfra og opp må være relevant (Kjellberg og Reitan, 1995). Det bør med andre ord gis informasjon om hvordan et tiltak har fungert og hvilke resultater det har medført.

Dernest vil dette kunne gi nyttig informasjon om hvor og hvordan et forbedringspotensial foreligger. Denne styringsdialogen vil således være avgjørende uavhengig av hvor man er i forvaltningssystemet. For å gi styringsinformasjon kan det foregå evaluering på resultatnivå, eller evaluering av prosessen i tiltak. Det fremholdes her betydningen av kvalitet på informasjonen som tilbakeføres fra iverksettingsnivået til beslutningstakerne.

Evalueringresultater og prosesser

Fra sentralt hold, Utdanningsdirektoratet, vil relevante parameter for undervisning være elevresultater på nasjonale prøver, eksamensresultater, resultater på internasjonale målinger som Pisa og TIMMS. (Se kap.1)

Som en del av den offentlige forvaltningen er skolen mål- og resultatstyrt. Styringsfilosofiens mål i sin rendyrkede form er:

Å sette mål for hva virksomheten skal oppnå, å måle resultater og sammenlikne dem med målene, og bruke denne informasjonen til styring, kontroll og læring for å utvikle og bedre virksomheten. (Mål og resultatstyring i staten, s.7).

Tilstands-og Kvalitetsrapporten

I 2009 ble det innført et kvalitetsvurderingssystem fra sentral hold; den årlige *Tilstands og Kvalitetsrapporten*. (Opl. § 13-10). Skoleeier er ifølge denne pålagt å gi tilbakemeldinger og pålagte kriterier læringsresultater, læringsmiljø og frafall (Udir, Rambøll, 2013) som hovedkriteriene for innhold. Dokumentet skal gi styringsinformasjon om effekten av den overordnede politikken på sentralt og lokalt nivå.

Kvalitetsrapporten kan tilpasses lokalt der det kan legges føringer for videre satsning. Den vil således også kunne være et arbeidsdokument for videre lokale satsninger for å oppfylle målene i skolens rammeverk.

Flere rapporteringsrutiner foreligger via *Skoleporten.no*, (Udir). Her vises resultater fra nasjonale prøver og eksamensresultater. Bruker/borgerperspektivet er ivarettatt ved brukerundersøkelser som elev/trivselsundersøkelsen og foreldreundersøkelsen.

Informasjonskanalen er todelt ved en åpen del med tilgang for dem som ønsker det, og en lukket del tiltenkt brukergrupper på ulike forvaltningsnivå som skole, skoleeier og fylkeskommune, (Ibid).

I disse formelle tilbakemeldingssystemene ligger utgangspunktet for læring på sentralt og lokalt nivå. I et læringsaspekt fremholder Offerdal (Baldersheim mfl, 2005), betydningen av *relevans* i informasjonen. I et styringsperspektiv vil det derfor være avgjørende at informasjon fra iverksettere *oppover* i styringslinja for å gjøre ansvarlige politikere oppmerksomme på områder i forvaltningen som ikke fungerer i tråd med vedtatt politikk.

Tilfredshet blant brukergrupper elever og foreldre, vil kunne fremstå som viktige aktører i et slikt læringsperspektiv.

Tilbakemeldingssystemene utgjør det som Offerdal beskriver som *Forward Mapping* og *Backward Mapping*. (Elmore, 1985 2005). Offerdal beskriver *den framoverskuende kartleggingen i å forsøke å styre ovenfra ut fra den kunnskap man til enhver tid har*, (Baldersheim mfl. 266.). Disse toveis kommunikasjonsprosessene ved å forene de ulike tilnæringsmåtene (Top - Down og Bottom Up) skaper en dynamikk for endring av politikken. (s. 267, Ibid).

KAPITTEL 5

FRAMSTILLING AV DET EMPIRISKE MATERIALET

Analyse

Hvordan forholder kommuner og skoleledere seg til de høyt presenterende?

Jeg vil i det følgende gjennomgå intervjuene med skoleledere på de ulike forvaltningsnivåene og dekanene ved de tre universitetene. De vil bli presentert følgende rekkefølge:

- 1a) Intervju med direktør Utdanningsdirektoratet
- 1b) Oppsummering
- 2a) Intervju med dekan 1
- 2b) Intervju med dekan 2
- 2c) Intervju med dekan 3
- 2d) Oppsummering intervjuer med dekan
- 3a) Intervju med rådgiver Oppvekst i Stavanger kommune
- 3b) Intervju med rektor i Stavanger
- 3c) Oppsummering
- 4a) Intervju med utviklingssjef Utdanningsetaten i Oslo kommune
- 4b) Intervju med rektor i Oslo
- 4c) Oppsummering
- 5a) Intervju med oppvekstsjef i Kristiansand kommune
- 5b) Intervju med rektor i Kristiansand kommune
- 4c) Oppsummering

Jeg vil drøfte og sammenlikne de ulike kommunene opp mot hverandre ut fra iverksettingsteori. Hvilke synspunkter som har kommet frem i intervjuet med direktør i Utdanningsdirektoratet. Synspunktene fra dekanene ved universitetene er interessante sett i lys av hva som gjøres slik det beskrives fra forvaltningsnivåene i kommunene.

Intervjuobjektene i styringslinja har alle en nøkkelrolle i forvaltningen og i utformingen av grunnskolen. Dekanene på sin side, er ikke direkte tilknyttet forvaltningen i styringssløyfa, men de er sentrale aktører i deres funksjon som ledere av lærerutdanningene. Det første intervjuobjektet, direktør i Utdanningsdirektoratet, er den øverste forvaltningsansvarlige for alle grunnskoler og offentlige barnehager i Norge. Vedkommende sitter nært opp til de nasjonale beslutningstakerne, og vil på denne måten belyse problemstillingen fra et nasjonalt utøvende perspektiv.

Informantene sitter alle i posisjoner der deres profesjon og profesjonsutøvelse stadig er i medias søkelys. Deres posisjon utfordres og eksponeres i fra ulike hold. Det være seg skoleprestasjoner både i internasjonal, nasjonal og lokal sammenheng, eller i forhold til dagsaktuelle tema som det forventes at skolen skal løse. Jeg setter derfor meget stor pris for at

disse fattet interesse for problemstillingen, og satte av god tid til et personlig intervju for å svare på spørsmål og komme med deres synspunkter i denne sammen.

Intervju med direktør i Utdanningsdirektoratet

Hovedspørsmål

Hvordan forholder kommuner og skoleledere seg til de høyt presterende?

Direktøren forteller innledningsvis at dette er tema han er opptatt av og snakker mye om når han er rundt for å holde foredrag i ulike sammenhenger. Dette har han gjort i en årrekke, og han gjør det fordi: *...Det er noen grunner til at det er sånn i Norge.*

Han utdyper: *Det er sånn tradisjonelt sett at flinke elever har fått mindre oppmerksomhet enn andre elever. Man har på en måte konsentrert seg om de 60 %ene i midten og de 20 %ene i den øverste delen, de har ikke fått noe særlig oppmerksomhet. Og så har man konsentrert seg mye om de svake elevene, uten at det heller ikke har vært særlig vellykket.*

(Petter Skarheim, 2015 i intervju)

Videre, slik jeg oppfatter dette, antyder han at årsaken til dette er at det inntil nylig var en type *mental konflikt* når man skulle satse på de svake samtidig med *de sterke*. Denne konflikten mener han ble betydelig avlivet med de store internasjonale undersøkelsene som Pisa, PIRILS og andre. (jfr. undersøkelsene henvist til innledningsvis). Av disse resultatene hevder han at det kan dokumenteres at har man mange elever i den øvre delen av evneskalaen, så har man færre i den nedre delen av evneskalaen.

Han forteller om hvordan han benytter styringsdialogen for å informere om problematikken utover i organisasjonen overfor politikere og aktører på ulike nivå i forvaltningssystemet. Det kan synes som om denne dialogen er et verktøy som ofte benyttes og har blitt anvendt over tid.

Politiske føringer etter overfor høyt presterende etter regjeringsskiftet?

Direktøren gir et inntrykk av at *de høyt presterende* oftere blir nevnt av denne regjeringen enn av den forrige. Det henvises til at muligheten til å ta fag på videregående har eksistert siden *Kunnskapsløftet* ble innført i 2006. Et tydelig politisk signal ble gitt den gang, men denne muligheten har vært lite benyttet.

Handlingsrommet i lov og styringsverk overfor de høyt presterende?

Når det gjelder lovverket og grunnlaget og styringsdokumenter, så har det jo i veldig mange år vært at alle elever skal ha undervisning ut fra sine evner og forutsetninger. Det betyr jo også i enkel og klar tekst at også de flinke skal ha undervisning ut i fra de forutsetningene de har. Det har det ikke skjedd i særlig grad. (Skarheim, 2015)

Han forteller videre at ut fra hans inntrykk kan det synes som om at det for den enkelte lærer og skole har organisering av undervisning for å imøtekomme alle evnenivåene blitt ansett som *et minefelt*. Dermed har man ikke turt å utnytte handlingsrommet i lov og styringsdokumenter.

Direktørens inntrykk er likevel er at det er en bevegelse i retning av større aksept for nivåforskjelling i perioder. Han mener at større eksponeringsmuligheter for *de høyt presterende* ved at de kan hjelpe de svake. Han fremholder dette som positivt, men

understreker her balansegangen i at disse elevene ikke må bli utnyttet ved å fungere som lærere, og at *de høyt presterende* elevene også har *rett til tilpasset opplæring*.

Styringsutfordringer på de ulike forvaltningsnivåene?

Statlig nivå

Jeg tror ikke det er så veldig mye i lovverket og i styringsverket som må endres fordi handlingsrommet er der, men det er mulig at signalene må være tydeligere fra sentralt nivå. Vi prøver å tydeliggjøre det. Jeg tydeliggjør det stort sett i alle foredrag og alle samlinger jeg er i, så sier jeg det veldig klart.

(Skarheim, 2015)

Han er tydelig på at det er kommunene som må ta tak i dette. Det er på kommunalt nivå og skolenivåene det må forankres. Han henviser til Oslo kommune, og mener at flere kommuner ønsker å få det til, men unnlater å gjøre tiltak fordi det kan synes for komplisert å iverksette.

Skoleeier

Innledningsvis reflekteres det over hvordan rådmannens rolle har endret seg i løpet av de siste 10 årene. Fra å være en som kun vedtok budsjettet, er rådmannens funksjon blant annet å opprettholde styringsdialogen om elevresultater...

Selvsagt bør jo rådmannen være opptatt av at det er færre svake elever, men de bør jo også være opptatt at de faktisk får mange gode elever, og at man flytter Gauss-kurven. Det er det det handler om. Ser man på land som gjør det bra i internasjonale undersøkelser, ser man at er det mange flinke på topp, er det også færre på det laveste nivået. Du ser at hele systemet blir bedre når man får gjort noe med de gode.

Han tilrår de ulike kommunene til å bruke den årlige *Kvalitetsrapportens* styringsverktøy der parameter kan være om man klarer å ta vare på *de høyt presterende* på en god måte, og hvordan enkelte kommuner klarer det.

Her tydeliggjøres et behov for ulike iverksettingsstrategier langs hele styringslinja for at kommunene og enhetene skal lykkes i å få dette tilstrekkelig på dagsorden.

Enhetsnivå

På spørsmål om rektors rolle... *Altså, for at du skal få til dette her, må du ha et sterkt lederskap på skolen. Også så må alle lærerne jobbe i forhold til det samme. Altså, du må ha en Company-Policy, sånn gjør vi det her. Ikke opptil hver lærer. Sånn gjør vi det her, og sånn får vi det til.*

Han oppfordrer hele kollegiet til å finne hensiktsmessige løsninger innenfor rammene, som han beskriver som vide i økonomisk forstand, sammenliknet med andre land.

I tillegg til en tydelig ledelse, ligger det i utsagnet en tillit til en strategi for gjennomføring etter Bottom - Up prinsippet, og en dynamisk organisasjonsstruktur der organisasjonskulturen defineres ut fra *noe man har*. (Jamil, Baldersheim mfl s.233.).

På et generelt nivå mener han at man i større grad bør trekke inn foreldre og motivere disse i forhold til aksept for å jobbe for å få gode resultater. Han henviser til idrettens verden, der han mener man er flinke til å kommunisere nødvendigheten av innsats for å bli bedre, som for eksempel innen fotball *..Dersom du er kjempegod til å gå på ski, så er hele lokalmiljøet stolt av deg og det er akseptert i klassen. Det er akseptert blant foreldre, at den skiløperen da bruker syv dager i uken og trener fire timer hver dag.*

Denne forståelsen for at et godt resultat oftest kreves stor innsats, bør kommuniseres tydeligere på alle nivå i styringslinja.

Han tilføyer at dette er kulturelt betinget. Samtidig mener han at forklaringen for at det er slik, er et samspill av ulike faktorer. Skolen som institusjon har ikke vært tydelig nok på at resultater krever innsats og han mener det heller ikke har vært press nok fra foreldre på dette og oppsummerer i denne forbindelse...*Jeg tror det ligger noe der, at skolene slipper litt for lett unna fordi når de ikke legger opp til en god oppfølging av de sterke, så slipper de unna med det.*

Slik jeg tolker dette utsagnet, kan en årsak til det han betegner som en være at manglende prestasjonskultur i skolen skyldes manglende sanksjonsmuligheter overfor skoler som har en lav prestasjonskultur.

Hvordan legge til rette for at de høyt presterende skal få ut sitt potensial?

Ved dette spørsmålet fremholdes sammenholdte klasser som den beste organiseringsformen. Dette begrunnes ut fra internasjonale studier som viser at et mangfold i evnenivåer, sosiale lag og foreldrebakgrunn kan være det beste alternativet for å fremme resultater i skolen.

Han refererer videre til 2 %en som har spisskompetanse på visse felt, i noen sammenhenger bør kunne godta at undervisningen kan være banal og enkel, på samme måte som en som er et musikk talent noen ganger vil oppleve at musikkundervisningen blir for enkel. Han mener likevel at det på et generelt nivå må større og bredere organisatorisk tankegang rundt problematikken, slik at *de høyt presterende* kan få utfordringer innenfor rammene.

En helhetlig tankegang rundt elevgruppen som sikrer utfordringer hele utdanningsløpet, fra barneskole til det videregående løpet, er derfor nødvendig for å unngå stagnasjon i læringen, ifølge direktøren.

Hvordan en god kvalitet for denne gruppen vil kunne påvirke skolens generelle kvalitet?

Ved dette refleksjonsspørsmålet henviser direktøren til at Norge har en lav prestasjonskultur når det gjelder skole, og at det her trengs en endring, og sier igjen at vi bør lære av idretten. Dette begrunnes i hvordan norske elever blir beskrevet i OECD...*OECD konkluderer at det er altfor mange 'Underachievers, på alle nivåer i norsk skole; altså, de svake er for svake, mer enn de trenger å være, gjennomsnittselevne er for svake i forhold til det de trenger å være, og de sterke elevene, vi har for få av de sterke elevene, virkelig sterke..*

Han beskriver elevenes innsats som en kulturell variabel som direktoratet har prøvd å ta et oppgjør med de siste 10-12 årene. Han mener det her trengs en holdningsendring både kulturelt og på ledelsesnivå i skolen. Han uttrykker tydelig at ved ikke å stille krav til elevene, svikter man elevene. Denne holdningen til elever som har vært, mener han finnes til *de høyt presterende* og til elever generelt. Han anser dette som svært negativ for norsk skole... For å endre på dette må man ha en kollektiv kompetanse på enhetsnivå...*Alle må være med på den*

kollektive kompetanseutviklingen som går på å organisere undervisningen sånn at du får med alle og det stilles krav til alle, og at du får en prestasjonskultur, man må ha et: Sånn gjør vi det her på skolen.

Han gir videre flere forklaringer for en lav prestasjonskultur. Lærerutdanningen har i mange tilfeller ikke har gitt lærerne tilstrekkelig fordypning innenfor de ulike fagkretsene, etter hans syn. Begrunnelsen er at ved deler av den tidligere lærerutdanningen var lite omfattende når det gjaldt antall år man måtte studere for å bli lærer. Og at man langt tilbake i tid, nærmest la lærerutdanningene oppetter distriktshensyn, der 2 års utdanning ble ansett som tilstrekkelig for å fungere som lærer, slik at man lettere kunne få lærerkrefter ute i distriktene.

I denne sammenhengen mener han at *Lærerloftet* som er et stort satsningsområde for nåværende regjering, kan bidra til å øke kvaliteten i undervisningen generelt. Dette kan på sikt kan gi positive ringvirkninger for lærings- og prestasjonskulturen...*Skal man drive med differensiering, du skal veksle mellom en felles og en type utfordring der du skal ta vare på de svake og de sterke skal få utfordringer samtidig, da kreves dette ganske sterk grad av faglighet hos lærere. Det satses det nå på. Det har aldri vært satset så mye i Norgeshistorien på kompetanse utvikling av lærere, sånn at det er et poeng som vi ser veldig sterkt.*

Når det gjelder konkret svar på mitt spørsmål på hvordan den generelle kvaliteten i skolen vil påvirkes ved å satse på de høyt presterende, er *prestasjonskultur* et nøkkelord. Positiv prestasjonskultur ved å satse på *de høyt presterende* i større grad enn det som gjøres nå, vil etter hans mening, komme alle elevgrupper til gode. Dette begrunnes ut fra i entydige funn i dette spørsmålet i internasjonal forskning på feltet.

Oppsummering Utdanningsdirektoratet

De direkte politiske føringene fra regjeringen dette spørsmålet har ikke vært tydelige nok, men problematikken rundt dette nevnes oftere etter regjeringsskiftet i 2013.

Hovedføringene som foreligger i rammeverket for grunnskolen om tilrettelegging for *de høyt presterende* i *Kunnskapsloftet* og i *Opplæringslov*, har i det vesentligste vært uendret, ifølge i løpet av den siste 10-årsperiode.

Lærerloftet blir derimot sett på som et omfattende strukturelt grep som han mener vil ha positiv betydning for kvalitetsutviklingen av norsk skole. Han påpeker en sannsynlig sammenheng mellom lærernes grad av faglig fordypning som en viktig faktor for å kunne imøtekomme *de høyt presterende* i en undervisningssammenheng, fordi man i de fleste klasser opplever å ha *strek i laget*.

Med denne historiske satsningen mener han at regjeringen har gitt et tydelig mål om å øke den generelle kvaliteten i skolen, noe som vil kunne gi positive ringvirkninger på sikt.

Handlingsrommet i lov- og læreplan verk legger tilstrekkelig med føringer overfor *de høyt presterendeslik* det foreligger. Utnyttingsgraden av dette handlingsrommet synes derimot ikke å være god nok på det operasjonelle nivået i kommunene. Mye av årsaken til dette grunnis ved at kommunene og skolene anser dette som for komplisert.

En tydeligere styringsdialog fra sentralt nivå fra politikerne, fra direktorat og ned til skoleeier som synliggjør denne problematikken, presiseres som en vesentlig faktor for at man retter større fokus mot *de høyt presterende*.

Skoleeier bør i større grad fremstå som en aktiv og handlende aktør ved å være i en styringsdialog med politikere og enheter. Her er *Kvalitetsrapporten* på kommunalt nivå et nyttig verktøy for evaluering og læring. Det påpekes at det ikke følger konsekvenser for den enkelte skole, selv om skolen gir inntrykk av å ha en lav prestasjonskultur.

Gode eller dårlige elevresultater er parameter som kan gi informasjon om kvaliteten på undervisningen i en kommune, og også om de ivaretar *de høyt presterende* på en god måte, ifølge direktøren. I internasjonal sammenheng er begrepet *Underachievers*, en betegnelse som er knyttet opp mot norske elevers prestasjoner, et uttrykk jeg anser som det er vanskelig å mistolke.

På skolene er det en ledelsesutfordring å jobbe mot en samarbeidskultur mellom ledelse og personalet for å sikre kvalitet. Kompetanseutvikling bør dermed fremheves i alle ledd. Som en del av kompetanse og kvalitetsbegrepet bør det være lov å stille krav til den enkelte lærer. Dette konkretiseres i forhold til organisering av undervisningen slik at dette medfører utfordringer for alle elevkategorier. I det som her er beskrevet skal dette, slik jeg tolker det, bidra til en aksept for en positiv prestasjonskultur, og så når det gjelder akademiske prestasjoner.

Foreldre som brukergruppe bør i større grad trekkes inn for å påvirke prestasjonskulturen. Det trekkes sammenlikninger til idrettens verden, der det er en aksept for å være resultatorientert. Foreldre bør forsøke å bidra til at denne prestasjonskulturen innen idrett også kan gjelde for skoleprestasjoner. Et resultat av en positiv prestasjonskultur der *de høyt presterende* blir viet større oppmerksomhet ved pedagogisk tilrettelegging vil gi bedre læringsresultater for hele undervisningsgruppen, ifølge direktøren.

Intervju med dekan for lærerutdanningen ved 3 universitet

Intervju med dekan 1

Intervjuet starter med en avklaring av elevkategorien *de høyt presterende*. Jeg er interessert i om det har kommet nye styringssignaler med henblikk på denne elevgruppen etter regjeringsskiftet i 2013 og spør:

Hvordan oppfattes politiske føringer fra Kunnskapsdepartementet med tanke på de høyt presterende ?

Dekan1 - *Nei, vi har ikke fått noe sånt. Ikke i forhold til den gruppa. Nei, i forhold til at vi som lærerutdanningsinstitusjon skal gjøre noe i forhold til dette, at vi skal gjøre noe spesielt, nei.*

Informanten forteller videre om Udir sine satsninger som dreier seg om ungdomsskolesatsningen, mangfoldsatsningen og den flerkulturelle satsningen. Av andre føringer fra sentralt hold nevnes i tillegg *Kompetanse for kvalitet*. Fokuset her er at lærere skal gis anledning til å opparbeide seg flere studiepoeng i de fagene de underviser i. Ordningen er for en stor finansiert fra staten.

Hvordan mener du elevgruppen innlemmes i lærerutdanningens rammeplan og emneplaner?

Dekanen henviser til rammeplanens innhold om mangfoldet av elever på et generelt grunnlag *..Sånn at det er det mangfoldbegrepet, Diversity, den tenkningen der som egentlig er den som går igjen, både på et overordna plan, men også videre ned i læringsutbytteformuleringer. Så man spesifiserer nødvendigvis ikke de ulike kategoriene, men at det er mangfoldet av elever man skal kvalifisere til å jobbe med og da er det hele spekteret, selvfølgelig.*

Det påpekes når det gjelder å ha blikk for alle typer elever, at fokuset har vært rettet mot den andre enden av elevskalaen, sett i en historisk sammenheng, men at det nå muligens har endret seg noe...*De siste årene har en jo fått mye mer fokus på nettopp bredden av elevene. En ting er jo hva som står i emneplanen, og en annen ting er hva som faktisk foregår i undervisningen, hva som vektlegges i pensum.*

Dekan sier også at det har vært en manglende kunnskap i lærerutdanningen om hvordan man veileder *høyt presterende* slik at disse kan videreutvikle seg.

Hvordan mener du TPO vektlegges i forhold til ulike elevkategorier?

...Jeg tror nok at det er en skeivhet; altså de som trenger mer tid, for å si det sånn, at det ved tilpasning rettes mer mot dem. Men det er jo min antakelse.

Informanten forteller det sannsynligvis skyldes et manglende fokus rettet mot temaet generelt, men at lærerutdanningen ved universitetet nå har fått større bevissthet om denne problemstillingen.

Universitetet har satt fokus på tema ved å benytte seg av faglig ekspertise. Ella Cosmovici Idsøe,(jfr.s.1) har hatt forelesninger for alle lærerne ved grunnskolelærerstudiet, i tillegg til forelesning for grupper av studenter. Lærere og studenter ved lærerutdanningen har på den måten fått noe innsikt om elevgruppen og hvordan man kan denne tilrettelegge metodisk for denne målgruppen. Det synes å være interesse for temaet blant lærerstudentene, dette kommer til uttrykk i følgende utsagn...*og jeg vet at i hvert fall i fjor, da var det flere bachelorstudenter som valgte dette som tema for sin oppgave. Og det tror jeg ikke har hendt før. ...men det har vært ikke mange mastergrader på tema, det er ikke så lett å finne forskning på feltet i Norge og det sier noe om at det er en forholdsvis ny måte å tenke på.*

Hvordan vil du kommentere påstanden: Skoleflinke og begavede er en oversett gruppe i norsk skolehverdag

Hun både begrunner og forklarer denne påstanden ut fra et kulturelt syn på kunnskap, og i synet på læring i utdanningssystemet....*sånn sett handler det om holdninger i samfunnet i forhold til kunnskap. Og ressurser i skolen til å kunne støtte opp om alle elever på en god måte...men det handler også om en pedagogisk forståelse. Vi har jo en utdanningsforståelse som jo er veldig A4. Alle skal gjøre det samme, alle skal ha samme KAPITTEL, og alle skal bruke like lang tid.*

Dekan mener at en slik holdning i skolen kan ha stoppet *de høyt presterende* ved at de ikke har blitt videre utfordret utover de generelle målene for klassen. For mange vil disse målene være lett oppnåelige og for lite stimulerende for læring og utvikling for *de høyt presterende*.

I begrunnelsen antydes de nasjonale prøvene som en mulig årsak til at *høyt presterende* per i dag kan bli oversett i en undervisningssammenheng...*så er det jo også noe med at skolen har et krav på seg å få alle elevene opp, slik at det er færrest mulig på de lave nivåene, men når*

skalaen ikke går høyt nok engang fordi som virkelig er dyktige og for de som mestrer dette, og det er da jeg tenker at skolen vil prioritere de lavest presterende, for det er der du og får mest effekt ut av det..

Det understrekes at det kan ikke fastslås at det er den generelle praksisen i skolen, men understreker samtidig at forskning viser at til at midtsjiktet av elevgrupper er lettest å få opp et nivå. I en skole med resultat- og målstyring i et benchmarkingssystem, er dette en interessant vurdering.

Som leder på en utdanningsinstitusjon, ber jeg deg om å reflektere over hvordan du mener en satsning på denne elevgruppen har betydning for den generelle kvaliteten i skolen?

Ved dette spørsmålet er dekanen tilbake til *mangfoldbegrepet*. Betydningen av å kunne forholde seg til elever med ulike forutsetninger fremholdes som avgjørende for en god kvalitet i undervisningen. Det visestil eksempler fra et matematikkprosjekt og et leseprosjekt som universitetet har vært engasjert i.

I begge prosjektene ble det vektlagt å stille høye forventninger til hva elevene kunne mestre og muligheter for å øke læringstempoet til elevene, - Læringsfokuset, det må jo komme alle elevene til gode, sånn sett, og det er jo veldig viktig i en inkluderende skole, i en fellesskapsskole at man har det. Jeg ser ikke noen konflikt mellom det å sette undervisningen på et høyere nivå, og tenke at der er elever som trenger mer eller mindre tid for å lære det.

Dekanen kan vise til en forbedring læringsresultatene blant elevene langs hele evneskalaen for elever som deltok i prosjektet. Tiltak som *høye forventninger* og *akselerasjon* viste seg å ha en positiv effekt på elevgruppen som helhet.

Dekanen fremholder noen premisser som bør være til stede for at slike læringsprosesser kan inkludere *høyt presterende* og elevmangfoldet for øvrig:

Det ene er veiledning fra lærere. Dette krever god fagkunnskap og metodekunnskap for å kunne tilrettelegge. Det presiseres at metoder er for lite vektlagt både i skolen og i lærerutdanningen.....*så jeg tenker jo nettopp på det å ha et fokus på undervisning og læring i skolen, der har vi mye forskning på at det er ikke nok fokus på undervisning og læring. Det er mye teamarbeid og mye snakk sånn om andre ting enn det som går på undervisning og læring for elevene.*

Det andre er betydningen av utforskende læring som en pågående prosess for å bedre læringskvaliteten. I motsatt tilfelle vil det bidra til statiske lærerroller. Dekanen uttrykker dette slik.....*kommer du til en skole der de ikke jobber med å studere og forske på egen undervisning og utvikle den, så faller man fort tilbake på undervisning man sjøl hadde som elev på skolen, sant? Og da blir det jo den type undervisning som blir brukt videre.*

I det andre argumentet fremholdes forsknings- og erfaringsbaserte undervisningen som en viktig premiss for læring. I dette ligger også et endret syn på undervisningsbegrepet dekan synes å registrere en forskyning fra lærerens *undervisning* til elevens *læring*.

Oppsummering dekan 1

Dekan 1 hevder at føringene fra sentralt politisk hold har vært fraværende i forhold til *de høyt presterende*. Det frembringes en antagelse om at elevgruppen historisk sett har fått lite oppmerksomhet lærerutdanningen.

De sentrale føringene har blitt rettet mot mangfoldbegrepet. Dette har bidratt til noe større fokus mot bredden av de ulike elevkategoriene og i noen grad gitt mer oppmerksomhet rettet mot *de høyt presterende* i løpet av de senere årene.

Ut fra dekanens syn, er det en noe ensrettet tenkning i forhold til TPO, i det som hun uttrykker som en *skeivhet* ved at tiltak i for stor grad rettes mot elever i den andre enden av evneskalaen.

Ved universitetet er det iverksatt tiltak rettet mot elevgruppen ved å knytte til seg ekspertise på feltet. Dette har gitt kunnskapsspredning om elevgruppen rettet mot de ansatte ved lærerutdanningen og til lærerstudenter.

Jeg tolker utsagnene dithen at elevgruppen for en stor del har blitt overlatt til seg selv i norsk skolehverdag. Til denne begrunnelsen tilskrives en konformitet i synet på læring og at det gis lite rom for differensiering. Universitetet synes å er en bevissthet rundt temaet, og et ønske om å gjøre en endring på dette området.

Målesystemet i grunnskolen antydes som en mulig opprettholdende faktor for denne konformiteten. Ved å løfte elever fra det laveste nivå og fra et middelnivå, gir dette større utslag i målbare resultater enn å løfte elever mot toppen. Dekanens logikk er basert på at det er færrest som befinner seg i toppsjiktet. De nasjonale prøvene blir her nevnt som eksempel for benchmarking.

Dekanen viser til prosjekter der det har vært utforsket effekten av et raskere innlæringstempo og der undervisningen har blitt tilrettelagt på et høyere nivå. Erfaringene fra disse prosjektene har vist at denne akselerasjonen, bidro til at alle elevgruppene oppnådde bedre læringsresultater.

Intervju med dekan 2

Hvordan oppfattes politiske føringar fra Kunnskapsdepartementet med tanke på de høyt presterende?

Dekanen oppfatter at de politiske føringene som kommer fra sentralt hold er svært utydelige i forhold til elevgruppen og nevner her et eksempel...*Lærerløftet har så vidt jeg vet, på en måte ingen problematisering i teksten sin. Det er jo også et viktig nedslagsfelt for å si noe om denne gruppa.*

Lærerløftet fremheves som et viktig strukturelt grep der *de høyt presterende* kunne ha blitt innlemmet. Her er det likevel matematikk som er løftet frem som et viktig satsningsområde i etterutdanningsreformen for lærere.

Muligheten for elever i grunnskolen til å ta undervisning på Videregående (Opl.§1-15) henvises til som et eksempel på et strukturelt vedtak som gir tilpasningsmuligheter for *de høyt presterende*.

Hvordan mener du elevgruppen innlemmes i lærerutdanningens rammeplan og emneplaner?

Dekan viser til disse styringsdokumentene i *Forskrift til lærerutdanningen (2011,2014)*, de nasjonale retningslinjene lærerutdanningen forholder seg til...*Og hvis du går inn i den og ser*

i Forskrift i nasjonale retningslinjer der, så ser du hvor fraværende dette er i de dokumentene. Og du kan godt se at i lærerutdanningen, så tenker man da at den ferdig utdanna læreren skal nettopp kunne tilpassa opplæring, skal kunne på en måte gjøre analyser på prestasjoner i ei gruppe. Men hvis du ser på hva som er skrevet i de nasjonale retningslinjene, så er det svært lite.

Dekan forteller videre til at elevgruppen og TPO ikke er et begrep i disse styringsdokumentene lærerutdanningen og i rammeplanene. Disse er da overordna styringsdokumenter som ikke sier noe om TPO for noen elevkategorier

Hvordan mener du TPO vektlegges i forhold til ulike elevkategorier?

Når det gjelder TPO, er det en plikt at elevene skal imøtekommes i sine læringsbehov hvor enn man måtte befinne seg på evneskalaen, men presiserer: *...Men historisk sett har TPO vært hvordan sikrer vi at de som ligger svakest får TPO. Jeg kjenner ikke til forskning på denne gruppa, men min påstand, sånn intuitivt så er det riktig. Ja, jeg tror ikke at de har fått undervisning tilpasset deres faglige nivå, interesser og motivasjons, ja...*

Handlingsrommet i lovverket understrekes som en noe avgrensende faktor for manglende TPO, Opplæringslovens §8-2, men også en mulighets rom: *...Og jeg tror at man har et handlingsrom som man ikke utnytter. Det gjør ikke vi. Jeg tror at man som lærer ikke benytter seg av. Er man for smale og setter sammen grupper, er vi for smale når vi tenker timeplan, timer, grensen mellom fag? Altså, vi har siloer mellomfag, vi har siloer mellom trinn. Den vertikale og den horisontale. Det er viktig at grensene er der, men de må også prøves og råkes for å vite om det er den talentfulle, om det er elever som har ekstra behov.*

Dekanen fremhever at det et ledelsesspørsmål hvordan skolen utnytter lærerressursene til beste for alle elevkategorier. Å bruke styringsinformasjon fra elevundersøkelser, nasjonale prøver til å bryte opp i organisasjonsrutiner for større grad av TPO, som det henvises til i sitatet. Skolens brede mandat i å måtte favne den store bredden av elever krever modige skoleledere som er villige til å tenke utradisjonelt og med en kultur for *å prøve og feile*. Disse mulighets-rommene kan ifølge dekanen bestå av kunnskapsdeling mellom skoler i enkelte kommuner er flinke til å benytte.

Hvordan vil du kommentere påstanden: Skoleflinke og begavede er en oversett gruppe i norsk skolehverdag

Det kan ifølge dekan ikke vises til forskning der dette blir fastslått: *...Jeg tror faktisk de ofte er til stede i en læreres undervisning, men de har på en måte ikke fått den tilpassede opplæringen de skal ha for å strekke seg utover det nivå de selv er på. Så det er ikke en god nivåddifferensiering som slår ut for denne gruppa.*

I likhet med dekan 1 reflekteres det om hvilken konsekvens benchmarking av skoleprestasjoner kan ha for hvilke elevgrupper som prioriteres.

I argumentasjonen for manglende TPO henvises til hvordan en skoleleder med en begrenset ressurspott vil anvende de sine midler. Skoleledere vil lett kunne tenke strategisk ved å rette fokuset mot elevgrupper som gir best utslag på målinger, ifølge dekanens utsagn. Eksempler her er nasjonale prøver og i Pisa der resultatene presenteres som gjennomsnittstall: *Men så lenge man opererer med gjennomsnittstall, det gjør man i disse analysene, så kan du si, det er*

ikke med på å si at nå skal vi satse på talentene. Du gjør det sånn at du kan få dette gjennomsnittstallet høyere opp.

Enhetsskoletankegangen fremholdes som et sentralt element i skoletenkningen i den norske modellen. Dette argumentet videreføres også som en avgjørende faktor for manglende differensiering og tilrettelegging for *de høyt presterende*. Ved en utdanningsstruktur som har vært rettet mot fellesskolen og en integreringsargumentasjon der alle skal gå i samme klasse, understrekes differensieringstanken som en mangelvare for elevkategorier generelt. Dekanen avslutter denne argumentasjonen med et motspørsmål...*Det er en veldig viktig tanke; det er den institusjonaliserte teksten som jeg vil påstå å se gjennom vårt utdanningsløp som vi nå lurer på, hvor langt holder den nå?*

I en forlengelse av denne argumentasjonen fremholdes økt grad av globalisering som en trussel mot enhetsskolen.

Som leder på en utdanningsinstitusjon, ber jeg deg om å reflektere over hvordan du mener en satsning på denne elevgruppen har betydning for den generelle kvaliteten i skolen?

Det signaliseres tydelig på at denne elevgruppa ikke skal prioriteres fremfor andre elevgrupper, men understreker...*Så mener jeg den gruppa er viktig for å lage det læringsmiljøet som motiverer og som skaper driv for læringen; ikke minst mellom elevene. Det ligger jo masse å hente i dette, og elevene lærer jo av hverandre.*

Igjen fremholdes tanken om enhetsskolen som en avgrensende faktor for at denne tematikken har vært lite synlig i norsk skolesammenheng. Likhetsstanken har dermed ført til at vi hverken har tatt internasjonal forskning på feltet innover oss, eller at det har vært vilje til å investere midler til å forske på problematikken...*Og så tror jeg det er en grensegang på hvem er denne gruppa er egentlig? For man har vel ikke noe ønske om å diagnostisere den som en gruppe. Det er klart det kan man fort ende opp med hvis man begynner å snakke om disse som en gruppe som er distinkte i forhold til andre elever*

Stigmatisering vil ifølge dekan kunne føre til at elevgruppen blir stående utenfor den sosiokulturelle sammenhengen, slik jeg tolker hennes formuleringer om elevgruppen.

Oppsummering dekan 2

Dekan ved UIO mener det er utydelige politiske signaler rettet mot *de høyt presterende*. Av strukturelle tiltak henvises til Forskrift § 1-15 om mulighet for ungdomskolelever til forsert utdanningsløp. I de overordnede planene for grunnskole opplæringen er prinsippet om tilpasset opplæring (TPO) fraværende.

Prinsippet om TPO har i overveiende grad vært konsentrert omkring elever som er lavt presterende, ifølge dekanens oppfatning. Handlingsrommet i lovverket ikke utnyttes i stor nok grad for å sikre ulike elevkategoriene TPO. Det er et ledelsesansvar å sikre at dette skjer ved å endre organisasjonsrutiner i den enkelte virksomhet.

Når nasjonale og internasjonale benchmarkings-systemer opererer med gjennomsnittstall tror hun dette kan få konsekvenser for hvordan undervisningen blir tilrettelagt. I likhet med dekan 1 gis en hentydning om tilrettelegging for et nivå som favner gjennomsnittseleven, og eleven

som befinner seg noe under gjennomsnittet. I et strategisk henseende prioriteres andre elevgrupper for at virksomheten skal oppnå bedre gjennomsnittstall for sine elevgrupper.

Medvirkende årsaker for manglende fokus på *de høyt presterende*, kan være mangel på interesse for forskning på elevgruppen, og manglende vilje til å bruke ressurser på denne forskningen.

De høyt presterende kan være pådrivere for økt læringstrykk i klassen, ifølge dekanens syn. Dekanen mener likevel at for mye fokus mot elevgruppen kan medføre et uheldig stigma for *de høyt presterende* som gruppe.

Intervju med dekan 3

Hvordan oppfattes politiske føringer fra Kunnskapsdepartementet med tanke på de høyt presterende?

Dekanen oppfatter heller ikke her nye styringssignaler rettet mot denne elevgruppen.

Hvordan mener du elevgruppen innlemmes i lærerutdanningens rammeplan og emneplaner?

Dekan forklarer mangfoldbegrepet som et overordnet prinsipp uten presiseringer om hvilke gruppe dette skal gjelde for... *Men så kommer det jo til det øyeblikket der lærere skal begynne å undervise, og da er det jo om hvor orientert en lærer vil være om den reelle bredden i elevmangfoldet. Og da er det et spørsmål om man vil være i stand til å spesifisere? Jeg tenker at det har nok vært enklere å finne kategorier på den lavest ytende elevgruppa.*

Hun synes likevel å mene *de høyt presterende* har hatt et nedslagsfelt som har truffet de som presterer høyere enn gjennomsnittet. Det påpekes likevel at Lærerutdanningen per i dag treffer *midt på treet*. Den store utfordringen vil bli å spre mangfoldbegrepet i begge retninger.

Hvordan mener du TPO vektlegges i forhold til ulike elevkategorier?

Den historiske forklaringen ved opphør av spesialskolene i 1958 (Oftedal, 2000) fremholdes her som et argument for at TPO ofte knyttes til de lavt presterende. Dette har fremtvunget en rekke tiltak for å tilrettelegge for denne elevgruppen. Hun understreker likevel mangfoldbegrepet som styrende for TPO ved lærerutdanningen og mener at i lærerutdanningen skal hele spektret innlemmes i TPO... *Men når du da kommer ut i hverdagen, så er det jo sånn at de er så krevende de lavest ytende, at du nettopp kan komme inn å glemme den andre gruppa. Så jeg tror at hverdagslivet/ undervisningen med store klasser og mange krav vil være en større trussel mot denne gruppa enn at ikke de som kommer fra lærerutdanninga ikke har hørt om dem.*

På mitt oppfølgingsspørsmål om organiseringen av undervisningen, påpekes en tilsynelatende konsensus i norsk skole om at man ikke skal nivå-differensiere. Det kan derfor være en stor utfordring å imøtekomme alle enkeltelevers behov.

Hvordan vil du kommentere påstanden: Skoleflinke og begavede er en oversett gruppe i norsk skolehverdag?

På dette svarer dekan 3...*Ja, de kan føles oversett. Teoretisk tror jeg at det ikke finnes en eneste lærer som ikke sier jeg skulle ha gjort mer for den og den, men i en praktisk, hektisk hverdag kan nok de føle seg oversett.*

Det fremheves at det nødvendigvis ikke er så ressurskrevende, hverken i tid eller penger, å iverksette tiltak som kan bidra til at *høyt presterende* kan oppleve inkludering i skolehverdagen. Utfordringen som her påpekes, er teknikker og pedagogiske grep rettet mot selvstendighet, fordypning og utfordrende problemstillinger.

I utsagnet gis et inntrykk av en voksende forståelse for tematikken blant lærere. Lærerstudenter synes også å vise interesse for temaet. Fagdidaktikken har først nå i den senere tid tatt denne problematikken innover seg. Dekans oppfatning er at det er kunnskapsspredning om temaet i offentlige fora og i pedagogikken. Denne kunnskapen bør videreføres til fagdidaktikken denne kunnskapen skal komme elevgruppen til gode. Det bør ikke være problematisk å legge til rette for dette i lærerutdanningen, etter hennes syn...*Det er jo ingen motstand mot det, men jeg tror nok at helt fra Hofsets tid på 70-tallet, at skolen i seg selv har siktet mot sånn midt på treet, og at man i begge ender har hatt et problem med tilpasset opplæring til de to grupperne jeg tror at mange av foreldrene til høyt presterende elever som klager, har grunn til det, for det er ikke bredt nok, rett og slett.*

I det siste utsagnet henvises til opplæringstilbudet i grunnskolen. Dekanen viser til testing og nasjonale prøver kan virke som begrensende faktorer for TPO. En tankegang der man tenker resultater basert på klassens gjennomsnittresultater, vil dette kunne overskygge enkeltelevers prestasjoner, slik jeg tolker dekanen.

Dekan tar noe selvkritikk når det gjelder praksisfeltet. Per i dag legger det ingen spesielle før til studenter som er ute i praksis som lærerstudenter. Dekan reflekterer over nødvendigheten av en oppfølging på dette området. Det skal sikres at studentene gjøres oppmerksomme på gjeldende lover og regler som handler om å inkludere disse elevene i opplæringstilbudet fra studentene.

Som leder på en utdanningsinstitusjon, ber jeg deg om å reflektere over hvordan du mener en satsning på denne elevgruppen har betydning for den generelle kvaliteten i skolen?

Dekanen er opptatt av at en profesjonell anvendelse av mangfoldbegrepet. Ved å utnytte og praktisere innholdet i dette begrepet profesjonelt vil dette kunne gi en utjevning der grupper i mindre grad blir stigmatisert. Det vil videre kunne medvirke til at grupper i mindre grad vil føle seg urettferdig behandlet. Til dagens situasjon gis følgende meningsytring... *At TPO halter, at det er lettere å identifisere i den ene enden av skalaen enn den andre, gjør jo at det er en svikt i helheten på kvaliteten. Sånn at i og med at TPO forutsetter at skolen består av klassen og enkeltindivider, og det noen enkeltindivider som sees på som mindre interessante i denne sammenhengen fordi de faktisk kan mye av det som skolen forutsetter, så tenker jeg det er en kvalitetssvikt.*

Det uttrykkes likevel en skepsis mot for mye fokus rettet mot de *høyt presterende*. De skoleflinke vil i så måte profitere på dette, og legge press på andre til å prestere, slik dekanen betrakter dette. Elevgruppen også har beveget seg i retning av å bli beskrevet som en problemgruppe. Sykdomstegnene som anorexia og bulimi knyttes til krav om prestering uttrykkes som en bekymring...*men nå er jo skoleflinke i seg sjøl begynt å bli ei problemgruppe fordi tidligere har det jo vært sånn at det å prestere i skolen ikke har vært så*

veldig viktig, men nå som det er blitt 'in' å prestere, ser det ut som vi får grupper av skoleflinke som har utviklet sykdomstegn som anorexia og andre ting, fordi de presser seg til det ytterste og kanskje ikke har den naturlige begavelsen

Dekanens anliggende når det gjelder å utvikle elevene som hele personlighet. For å oppnå dette trenger for *de høyt presterende* vil det på det sosiale og det på praktiske plan. . . . *Men det man jo er redd for, er faren for at det kan utvikle uheldige sider ved adferden, men ikke minst bli så vant til at ting blir så lett at de ikke får den driven til å komme videre på sitt felt.*

Uheldige adferd forklares med evne til å tilpasse seg sosialt i skolehverdagen. Høy begavelse kan skygge for dette. På det praktiske plan viser dekanen det er en fare for elevgruppen utvikler dårlige arbeidsvaner, og dermed ikke utvikler den driven man både trenger selv for deres videre utdanning og for klassemiljøet. Som en konsekvens er underyting nærliggende, ifølge dekanen.

Oppsummering dekan 3

Dekanen kan ikke henviser til politiske føringer siktet mot elevgruppen spesielt. Mangfoldbegrepet fremmes som et ideal, men det gis et inntrykk av at dette idealet er vanskelig å praktisere. Begrunnelsen for dette ligger både i at man som nyutdannet lærer kan ha utilstrekkelig kompetanse i å favne de ulike nyansene i elevmangfoldet. *De høyt presterende* til lett nå kan bli tilsidesatt i dette elevmangfoldet.

Den historiske forklaringen for at TPO- begrepet i størst grad favner elever i den andre enden av skalaen, tilskrives opphøret av spesialskolene på 50- og 60-tallet.

Skolens brede mandat til å favne alle elevkategorier i store klasseenheter, fremholdes likevel som en større trussel mot TPO for *de høyt presterende*, enn at lærer studentenes manglende kompetanse på temaet.

Dekanens inntrykk er at det er en voksende interesse for problematikken blant lærerstudenter. Lærerutdanningen har innlemmet temaet i pedagogikken. Utfordringen videre er at det innenfor temaet bør vies større oppmerksomhet i fagdidaktikken. Metodiske tilpasninger bør være mulig innenfor klassens rammer, ifølge dekanens vurdering.

Testing og nasjonale prøver kan bidra til en forskyvning av fokus rettet mot klassen som helhet framfor fokus mot enkeltelevne i begge endene av evne skalaen, ifølge dekanens oppfatning. Det gis inntrykk av forståelse for foresattes frustrasjon over manglende TPO for deres høyt presterende barn. Denne frustrasjonen både er og har vært berettiget.

Profesjonen ved lærerutdanningen bør i større grad belyse hva mangfoldbegrepet innebærer i praksis. Et vidt mangfoldbegrep kan forhindre stigmatisering av ulike evnekategorier, inkludert *høyt presterende*, ifølge dekanens syn.

Det uttrykkes en bekymring fra dekan om for mye fokus rettet mot elevgrupper som presterer høyt. Dette kan gi uheldige konsekvenser for elevgrupper som ikke har de medfødte evnene til å oppnå gode resultater.

En ivaretagelse av elevgruppen *de høyt presterende* er viktig for elevens personlige utvikling, sosiale og faglige utvikling. I dette ligger også å sikre gode arbeidsvaner for en fremtidig skolegang, det vil si forebygge *underyting*, (se kap.2). *De høyt presterende* er med på å bidra med et godt driv i klassemiljøet.

Intervju administrativt nivå kommune og enhetsledere Stavanger kommune

Intervju med rådgiver i utdanningsetaten Stavanger kommune

Hovedspørsmål

Hvordan forholder kommuner og skoleledere seg til de høyt presterende?

Rådgiver, representant for utdanningsetaten starter intervjuet slik... *Vi tenker at elever med akademiske talent finnes over alt i skolen. Vi mener at den enkelte skole kjenner sine elever best; og læring er hardt arbeid. Det innebærer at alle elever skal få tilpasset opplæring (TPO), og noe strekke seg etter sitt potensial, og skal ha undervisning tilpasset sitt evnenivå, både de som kan og vil, og de som kanskje kan og vil. TPO må skje på den enkelte skole.*

Rådgiver uttrykker her en bevisst holdning til problematikken. Enkeltindividers frustrasjon var initierende for kommunens engasjement. Hun forteller om eksempler av uklarhet og frustrasjon knyttet til enkeltelever. I disse enkeltsakene har det kom det frem at disse elevene hadde gode akademiske ferdigheter.

Politiske føringer i kommunen overfor elevgruppen?

Politikere i kommunen er ifølge rådgiver opptatt av at det må gjøres noe med denne gruppen... *Politikere er opptatt av dette og de har bebudet vi skal skrive en politisk sak om talentsatsing på akademiske ferdigheter i Stavanger. Dialogen med politikerne har hele tiden vært veldig god.*

Rådgiver fremholder at sett i forhold til levekår, burde Stavanger kommune prestere enda bedre enn det de gjør, for eksempel på nasjonale prøver.

Rådgiveren er i likhet med direktøren i Utdanningsdirektoratet opptatt av det som kommer frem av forskningen på feltet om *de høyt presterende*, at satsning på denne elevgruppen vil høyne elevresultatene for hele elevgruppen generelt.

Utdanningsetaten i kommunen har fra politisk hold har fått i oppdrag å utarbeide et dokument om akademiske talent. Likevel finnes det ikke konkrete politiske vedtak der *de høyt presterende* nevnes spesielt.

Styringsdokumenter og handlingsrommet i lovverket?

Kommunens administrative ledelse oppfordrer skolene til å tenke fleksibelt i forhold til Opplæringsloven, (Opl.) og da spesielt §8-2 som omhandler organisering i grupper... *Disse elevene skal også ha noe å strekke seg etter. Man bør tenke på organiseringen av undervisningen, Man skal ikke bare tenke sin klasse sine elever, man bør samarbeide på tvers*

av klassetrinnene slik at man for eksempel kan følge matematikkundervisning på klassetrinn over en selv.

Hun forteller at Opl. § 8-2 har blitt understreket overfor alle skolelederne på barne- og ungdomskolene i kommunen. Hun nevner også rettighetene som ligger i Opl. §1-3 om *tilpasset opplæring* ikke omfatter *de høyt presterende*, men at disse likevel har krav på TPO som alle andre elever.

I henhold til forskrift til Opl. § 1-15 forklarer hun at det har vært en utfordring å koordinere timeplanene mellom skolene. Hun mener det beklagelig at dette ikke skjer i større grad, ikke minst fordi noen ungdomsskoler og videregående er lokalisert i nærheten av hverandre.

Administrative føringer og rammer til enhetene?

Utdanningsetaten har dannet en prosjektgruppe som skal sørge for kunnskapsspredning om temaet til enhetene. Kommunen har en pågående bevisstgjøring overfor skolelederne i forbindelse med ledersamlinger. Disse må ta dette videre til lærerne ved sin skole. En prosjektgruppe gir tilbudet til skoler som ønsker det gjennom kompetanseheving i enhetene... *Vi ønsker å bygge denne kompetansen nedenfra og opp. Vi har i tillegg et pågående samarbeid med Elle Idsøe, fra UIS (Læringsmiljøsenteret). Hun har forelest på nettverksskolene og også på samlinger med skoleledere, og ikke minst for PPT som sitter i ressursteamene. 10 av Stavangers 40 skoler er med i dette nettverket. Det handler om at dette ikke er en må-ting, men et tilbud.*

Rådgiver understreker her at det ligger en forventning, i motsetning til et krav om dette.

Hun forteller at skoler som ikke er med i prosjektet begrunner dette ut fra økonomiske begrensninger, eller med at de ikke har elever i denne kategorien.

Av andre administrative føringer er ledersamtaler ut fra en mal, der resultatene fra de nasjonale prøvene er et viktig tema. I denne styringsdialogen uttrykkes et ønske om også å løfte de som ligger øverst, samt stille krav til både til skolens personale, elever og foreldre som brukergruppe.

Hun understreker betydningen av å bygge erfaring og formell kompetanse, men er i tillegg også svært opptatt av hvilke holdninger og verdier som uttrykkes overfor denne elevgruppen.

Holdningen hun viser til, er blant annet at man har lett for å tenke at disse elevene klarer seg selv.

Hvordan er tilpasset opplæring for høyt presterende er organisert?

Skolene får besøk av prosjektgruppa dersom det er ønskelig. Skolene får tilbud om en mentorordning i denne sammenheng. Rådgiver nevner eksempler på hvordan opplæringen av *de høyt presterende* kan foregå... *Noen har ekstraundervisning. De er en gruppe på 6-7 elever som er sterke i matematikk, for disse er det inspirerende å være på samme gruppe. De får jobbe på sitt nivå, men tar kanskje ikke eksamen på videregående, men de opplever mestring sammen med likesinnede.*

Andre eksempler går på å la elever hoppe over klassetrinn, men at dette ikke alltid er vellykket på bakgrunn av modenhetsnivå til vedkommende elev, og viser til eksempler dere eleven har valgt å gå tilbake til sin opprinnelige klasse.

En skole har også to lærere som har ansvaret for denne gruppen av elever ved denne skolen.

Alt er basert på at skolene selv ser behovet. I tillegg prøver kommunen å gi *de høyt presterende* tilbud utenfor det ordinære skoletilbudet

Det er opprettet en stilling som prosjektleder som jobber med samarbeid mot det lokale næringslivet. De har også et samarbeid med universitetet i Stavanger. På denne måten har kommunens administrasjon opprettet lokale nettverksgrupper for å imøtekomme elever som er motivert til å gjøre en innsats utenom skolens fysiske miljø; tiltak som også kan imøtekomme *de høyt presterende*, men som i utgangspunktet er tiltenkt alle elevgrupper.

På et generelt nivå har kommunen tilknyttet seg en stipendiat ved Universitetet i Agder. Her deltar alle barneskoler, unntatt en, og to lærere på hvert trinn blir her skolert i hva som antas å være en god matematikkundervisning.

Hvordan legge til rette for at høyt presterende kan utnytte sitt potensial?

Her understrekes kompetanseheving som et bærende element. I dette ligger en kunnskapsspredning om 2 %en som en gruppe elever som i mange tilfeller krever ekstra tilrettelegging og tilpasning for at de skal ha en meningsfylt skolehverdag.

Som en del av denne kunnskapsspredningen bør det fremheves at mangfoldet blant *de høyt presterende* er likeså mangfoldig som blant andre elevgrupper. Sensibilitet blant de som anses å være særs begavet, er en del av dette bildet som skolene bør ta innover i møte med denne elevgruppen.

En god styringsdialog fra kommunen sentralt til skoleledere, fra barnehagen og oppover i utdanningsløpet mellom barneskole og ungdomsskole, anses også som vesentlig.

At det i tillegg bør det vektlegges informasjonsspredning til ulike deler av kommunens virksomhet, samt å utnytte handlingsrommet lovverket gir...*Begynne tidlig. Det fins noe som heter at forebygging av frafall i videregående begynner allerede i barnehagen. Altså å begynne tidlig å kartlegge hva elevene kan. Å bruke handlingsrommet i lovverket på en bedre måte. Da kunne vi tenkt oss 3 klasser med 3 lærere; at man deler i 3 nivåer, med en i midterste nivå. Og en i hver ende.*

Rådgiver gir uttrykk for at WISC-test kan være et egnet verktøy for å kartlegge i den hensikt å forsere utdanningsløpet i grunnskolen.

Som et argument for å tilrettelegge for *de høyt presterendetidlig* i grunnskoleløpet, nevnes Drop-Out-problematikken blant elever i videregående opplæring. Rådgiver mener at i statistikkene som henviser til frafall i videregående, er *de høyt presterende* også representert. Dette begrunnes i forskning som viser til de som ligger i det øvre evnesjiktet, allerede fra barneskolen kan føle seg mistilpasset; noe som kan forplante seg videre i elevens utdanningsløp.

Videre er *inkludering* er et stikkord for hvordan kommunen utøver sin skolepolitikk. Hun fremholder at *inkludering* skal gjelde for elevgruppene langs hele evneskalaen.

Det tas i bruk ulike tilnæringsmåter for å realisere kommunes mål. For å gi ledelsen kunnskap om temaet, anvendes Top- Down strategi ved at alle ledere skal ha kompetanseheving gjennom kunnskapsspredning om temaet *de høyt presterende*. Hvorvidt

dette skal videreføres i de enkelte enhetene, er opp til den enkelte skole, alt etter behov og ønske; altså en Bottom-Up tilnærming.

Intervju med rektor

Intervjuet starter ved at rektor kommer med noen innledende bemerkninger om elevgruppen...*Jeg ser at det er en gruppe som lett blir glemt i hverdagen, for de klarer seg jo selv, sant? For de er jo der, og sånn....Så ser jeg at det har vært en kultur i samfunnet og mer aksept for å tilrettelegge for de svake.*

Politiske føringer fra kommunen?

Rektor forteller om en utydelig politisk ledelse som forventer gode elevresultater, men ikke har en strategi for gjennomføring...*Det er litt hopp og sprett i Stavanger. Det har med den politiske styringen å gjøre; de har hørt om noe som fungerer godt en plass, og det skal vi også prøve å gjøre.*

Administrative føringer og rammer fra skoleadministrasjonen i kommunen om tiltak?

Rektor forteller om press på resultater, men lite støtte for praktiske tiltak. Et forum for skolene i Stavanger for dette vil forenkle dette, slik at ansvaret ikke hviler på den enkelte skole. Hun forteller at hun har deltatt på kommunens kurs om kompetanseheving om de *høyt presterende*.

Videre uttales et behov for pedagogiske verktøy og konkrete metoder for hvordan disse elevene best får utbytte av undervisningen...*Altså hva gjør de? Det bør ikke være opp til den enkelte hele veien, og hva de diskuterer de? Men da blir det gjerne opp til oss rektorer og organisere det, sant?*

Her kan man få inntrykk av at administrasjon og enhet ikke har samme syn i denne saken.

Hvordan skolen lykkes i henhold til styringsdokumenter i forhold til de høyt presterende?

Rektor er svært tydelig på hva *tilpasset* undervisning er, og uttrykker en holdning til dette som i svært høy grad samsvarer med styringsdokumentene...*Jeg tenker at tilpasset undervisning er variasjon i undervisningsmetoder, læringsstrategier ved læring i klasserommet. Så jeg tenker at ved å variere organisering, metoder og sånn, så imøtekommer du det kravet med tilpasset opplæring.*

Jeg oppfatter utsagnet dithen at *tilpasset* opplæring bør være et prinsipp som vil følge bør følge skolens daglige virksomhet.

Likevel gis et inntrykk av at dette likevel er et tankesett som i liten grad operasjonaliseres i skolens daglige virke, slik jeg tolker utsagnet.

Videre synes handlingsrommet i lovverket for å ta fag på videregående ubenyttet. Årsakene til dette beskrives ved problemer med koordinering av timeplanene mellom videregående og grunnskolen, og at videregående ikke har vist særlig interesse for dette.

Holdning fra skolens personale til de høyt presterende?

Rektor forteller at personalet er veldig tilfredse når elevene presterer bra på nasjonale prøver og eksamener, men å få til et ekstra undervisningstilbud på ettermiddagstid, kan være en

utfordring å få det til...*Nei, det er ikke kultur for det. Men det er klart at da tenker jeg økonomi med en gang for den jobben. Da må jeg lønne en lærer for den jobben for å være halvannen time den dagen, så tenker jeg at det går utover hans arbeidstidsavtale da, så det blir komplisert.*

Å omorganisere for å legge til rette vil ifølge rektoren kanskje være en vei å gå, men det synes å være både kulturelle og økonomiske hindringer for at dette kan skje.

Rektor nevner i denne sammenhengen foreldre som brukergruppe som hindringer for å organisere undervisningstilbud utenfor ordinær skoletid, for eksempel i skolens ferier eller på ettermiddagstid.

I refleksjonen om *rettferdighetssans i det norske samfunnet* og sies videre...*Alle skal ha samme muligheter, og jeg tror at jeg kunne fått krefter i lærerkollegiet til å ta ei ekstra uke i skoleferien og ta fri en annen uke, det tror jeg, at jeg hadde fått til, men jeg tror det hadde vært større motstand i foreldregruppen som hadde planlagt den turen til Kanariøyene.*

Det sistnevnte er ikke noe som fastslås, men henviser til en sterk fornemmelse av holdningene i foreldregruppa.

Hvordan tilpasset opplæring for denne gruppen er organisert?

Rektoren forteller at det ikke er særlig tilpasset, men at de nå har samlet de som har best resultat på nasjonale prøver på 8.trinn. Et par elever fra en barneskole i nærheten er innlemmet i undervisningen på denne ungdomsskolen.

Elevene med høy score i matematikk på nasjonale prøver kan gå ut av klassen for å jobbe med vanskeligere oppgaver, men skolen har ikke spesielle planer for elevgruppen.

Elever med vedtak § 5-1 til tas ofte ut av klassen, noe hun mener gir fordeler...*Men når vi organiserer for elever som skal ha spesialundervisning, så trekker vi den elevgruppen ut av klassen og da parallell-legger vi timer og sånn, og da får jo den elevgruppen som er igjen, et større fokus.*

Organiseringen kan igjen synes lite målrettet mot *de høyt presterende...Hva som kan gjøres for at disse elevene skal få utnyttet sitt potensial?*

Rektor viser her til betydningen av inkludering av høyt presterende elever ...
Så det å få aksept for dem, få det fram i lyset, at du klarer, at det smitter over på den firergruppe elever, hvis man kan si det sånn?

På skolen er det kultur for å gjøre det bra, men organiseringen i skoletiden og utenom ordinær skoletid ikke er innrettet godt nok til å la elevene få brukt sine evner tilstrekkelig, ifølge rektors syn.

Fra et administrativt ståsted uttrykkes at skolen bør være tydeligere i sitt mandat overfor *de høyt presterende*. Dette må tas tak i grundigere ved å gjøre et solid arbeid i forkant når elevene skal begynne ved denne skolen.

Av praktiske tiltak nevnes informasjon utad om skolens tilbud for elever som vil presterer mer. Det uttrykkes i denne sammenheng at dette muligens vil kunne skape konflikt i forhold til de svake elevgruppene.

De høyt presterende bør de få undervisnings som går mer i dybden, og deres ressurser bør anvendes og tydeliggjøres i klassesituasjoner. Rektoren opplever en fragmentertlederrolle og

at denne kan være hindrende for pedagogisk ledelse. etterlyser Rektoren etterlyser en rød tråd fra kommunenes side overfor de høyt presterende.

Oppsummering fra Stavanger kommune

Fra politisk hold har kommunen administrasjon fått i oppdrag å utarbeide et dokument om *de høyt presterende*.

Administrativt nivå har et bevisst forhold til *elevgruppen* ut fra det som er kommet frem. Slik jeg oppfatter rådgiverens utsagn, innehar kommunens administrative ledelse både god kunnskap og kompetanse på feltet i sett i forhold til hva forskningslitteratur sier om temaet. I kommunen er det etablert en prosjektgruppe som skal bidra til kunnskapsspredning om *høyt presterende* elever. I dette ligger et ønske om kompetanseheving både av skoleledere og skolenes pedagogiske personale. Kunnskapsspredning om tematikken har vært via skoleledersamlinger.

I den videre oppfølgingen beskriver rådgiveren en prosessorientert iverksetting med en aktiv styringsdialog som verktøy. Det vises til at det er opp til den enkelte skole å delta i prosjektet der fokus rettes mot de høyt presterende. 10 av kommunes 40 skoler deltar i denne ordningen ifølge det rådgiveren beskriver.

For å ivareta elevene på et generelt nivå har kommunen iverksatt samarbeid i ulike nettverksgrupper. Dette er ikke spesielt rettet mot de høyt presterende, men kommunens skoleledelse mener man gjennom dette tiltaket også kan fange opp *de høyt presterende*.

Fra administrativt nivå gis det uttrykk for en tydelighet fra politisk ledelse kommunalt. Det kan likevel se ut som om handlingsrommet i lovverket ikke presiseres tilstrekkelig; spesielt det som gjelder forskrift § 1-15 om forsert utdanningsløp og samarbeid med videregående skole.

På enhetsnivå gis det uttrykk for at politikere og administrasjon har et ønske om at det skal satses på *de høyt presterende*. Rektor opplever likevel at det er lite samsvar mellom politiske ønsker og praktisk handling for å oppfylle disse målene. Det gis dermed inntrykk av uoverensstemmelse mellom mål og handling i forhold til *de høyt presterende*.

Slik det beskrives fra de ulike forvaltningsnivåene, oppfatter jeg at styringsdialogen og dens innhold oppfattes forskjellig. Dette gjelder både i forhold til politikere, kommunens utdanningsetat og enhetsnivå.

Jeg oppfatter at det er stor handlingsvilje for å legge til rette for *de høyt presterende* både fra kommunalt hold og enhetslederens side. Begge forvaltningsnivåene gir likevel uttrykk for at lovverket ikke utnyttes i den grad det er mulig.

Det gjelder for tilrettelegging i skolens daglige virksomhet, undervisnings tilbud utenom ordinær skoletid. Forsering av utdanningsløpet i videregående opplæring kan synes å begrenses ut fra grad av imøtekommenhet blant aktørene.

I det enhetsleder forteller i denne sammenhengen, tolker jeg det slik at skolen har problematikken i tankene. Jeg oppfatter likevel at det stopper opp på bakgrunn av praktiske hindringer som økonomi, organisering og delvis holdninger i personalet og ved foreldre som brukergruppe.

Både rådgiver og enhetsleder anser kunnskapsspredning som et nyttig verktøy for å spre informasjon gjennom en aktiv styringsdialog til personal og brukere. Informasjonsbehovet gjelder både gruppen *de høyt presterende* som sådan, og i hva slags praktiske ordninger som finnes innenfor de forvaltningsnivåene av tiltak for gruppen.

På begge disse forvaltningsnivå gis det inntrykk for stor forståelse og høy kompetanse om elevgruppen *de høyt presterende*.

Oslo kommune

Intervju med utviklingsleder i Oslo kommune

Hovedspørsmål

Hvordan forholder kommuner og skoleledere seg til de høyt presterende?

Utviklingssjefen sier innledningsvis at politikere i Oslo har vært opptatt av å kunne forsvare en god offentlig skole; da må man favne alle grupper og folk må behandles forskjellig for å få like muligheter.

Noe av begrunnelsen for økt fokus mot *de høyt presterende* var ifølge utviklingssjefen lovendringen i forskrift§1-15 om utvidede muligheter for å forsere utdanningsløpet for å ta fag på videregående...*Dette førte til at man måtte begynne å tenke på hvordan dette praktisk skulle legges opp; hvem skulle undervise, og hvor skulle det undervises denne gruppen?*

Politiske føringer fra kommunen?

Utviklingssjefen forteller at kommunen over lengre tid har hatt et byråd som har hatt utdanning som et prioritert satsningsområde. Byrådet har laget et strategidokument for talent som Utdanningsetaten tar utgangspunkt i og bruker i sin talentsatsning. Man skiller der mellom de talentfulle, *10 til 15%*, og de høyt begavede, *2 %*.

Dokumentet er laget med bakgrunn i den danske regjerings strategidokument for elever med talent ved den danske skolereformen iverksatt i 2014. Fokusområder er tydeliggjort og føringene er både forpliktende og retningsgivende. Om Strategidokumentet som kom i 2012 sier utviklingssjef...*De systemiske tiltakene overfor de flinke elevene ligger i dette strategidokumentet; så svaret på om hvordan vi forholder oss til denne gruppen er: Ja, det gjør vi gjennom dette strategidokumentet.*

Administrative føringer og rammer til enhetene?

Politisk interesse for temaet synes å avspeiles i hvordan temaet er operasjonalisert i skolens virke...*Når det gjelder styringen av rektorene; jeg vet at det varierer veldig hvordan rektorene responderer på problematikken, fordi mange skoler sliter med betydelige utfordringer på andre måter, så å prioritere disse elevene får de ikke til. Men likevel, vi har i vår kommunikasjon vært tydelige når det gjelder talent. Det er jo ikke slik at det ikke finnes talent selv om skolen har betydelige utfordringer.*

Det presiseres at rektorene får instruksene overfor denne elevgruppen på ulike måter. Styringsdialogen operasjonaliseres via rundskriv, oppdragsdokumenter og i

oppfølgingssamtaler. Styringsinstruksene videreføres fra kommunens skoleadministrasjon og til den enkelte skole.

Utviklingssjefen beskriver en aktiv styringsdialog der det gis føringer på innsatsen og systemiske føringer. I oppfølgingssamtalen med rektorene to ganger årlig, ligger føringene for tilpasninger for talent i de generelle føringene for tilpasset opplæring.

Dersom skoler ikke følger opp de uliketalentsatsningstiltakene som kommunen har iverksatt overfor *de høyt presterende*, får den enkelte enhetslederhenvendelse fra områdeleder. Enhetsleder må da eventuelt begrunne hvorfor *de høyt presterende* har blitt nedprioritert, forklarer utviklingssjefen.

Styringsdokumenter og handlingsrommet i lovverket?

Skolene blir oppfordret til å bruke handlingsrommet aktivt, både det som gis i Opl. §8-2 om organisering av undervisningen, og i forskrift for Opl. §1-15 som gjelder forsering av utdanningsløpet: Kommunens representant uttrykker i denne sammenhengen... *Vi støtter skolen dersom det i perioder er behov for å kunne nivå-gruppere. Dette gjelder også for de flinke, men vi opplever at rektorene er redde for å gjøre dette, tør ikke gjøre det litt engang, men vi sier; bruk handlingsrommet.*

Han trekker paralleller til hvordan man i *Ny Giv-satsningen* i svært stor grad grupperte elevene etter nivå for elever i den andre enden av evneskalaen. Han mener at nivå-differensiering skal brukes som et pedagogisk virkemiddel dersom det virker, og ikke fremstille dette som noe ideologisk anliggende.

Jeg tolker ham dit hen at han henviser til det samme *minefeltet* som direktøren i Utdanningsdirektoratet sikter til. (s.)

På det generelle nivået om rektorenes holdning tilføyes... *Så ligger det i ditt spørsmål, et spørsmål om holdninger til å gi ekstra oppmerksomhet mot å satse på de flinke møter motstand blant rektorene. På det kan jeg svare at det gjør det ikke. Dette er ikke noe vi visker om lenger.*

Hvordan tilpasset opplæring for høyt presterende er organisert?

Kommunen har organisert undervisningstilbud der 6 ungdomsskoler i Oslo får dette tilbudet om å komme sammen med *likesinnede*, som utviklingssjefen uttrykker det. Tilbudet kalles *talentkurs*.

Undervisningen foregår på kveldstid og er et møtested der man ønsker å trigge matematikk interessen og for å hjelpe elevene som ønsker å forsere utdanningsløpet. Det angis et antall på cirka 500 elever som ukentlig samles to timer for å få ekstra utfordringer i matematikk, uten at det foreligger en læreplan eller krav om å delta.

Utviklingssjefen forklarer at Oslo kommune har spesielt fokus på matematikk med bakgrunn av analyser som er gjort i forbindelse med av Drop- Out problematikken i videregående. Matematikkfaget er sterkt representert når det gjelder stryk, og matematikk blir dermed i stor grad er avgjørende for at elever kan komme seg videre i utdanningsløpet.

Om å ta fag i videregående forteller utviklingssjefen... *Vi har malen for å ta fag på videregående, nå kan man gjøre det i alle fag, men de fleste tar fagene norsk, engelsk,*

matematikk (det mest systematiske). Videregående står for det faglige ansvaret, vi setter av penger til dette. Målet er 10 %, men vi er ikke der.

Utviklingssjefen tror at mange elever velger å la være å forsere utdanningsløpet fordi det ikke finnes muligheter for å ta opp eksamen i ungdomsskolen dersom man ikke lykkes. Elevene prioriterer heller å bruke lengre tid for å sikre en toppkarakter i ungdomsskolen. Det tror han forklarer at et relativt stort frafall av elever fra ungdomsskolen ikke fullfører eksamen i videregående selv om de er oppmeldt til eksamen.

Han understreker likevel at grunnskoleelever forserer systematisk, både i barne- og ungdomsskolen.

Hvordan legge til rette for at høyt presterende kan utnytte sitt potensial?

Utviklingslederen mener at en kombinasjon av innfallsvinkler er viktig, men understreker: *...Den beste innfallsvinkel er lærerens kompetanse til å drive tilpasset undervisning overfor denne gruppen. TPO er hovedutfordringen i norsk skole, det stilles høye krav og forventinger gjennom skolelov og forskrift og lignende til lærerne; og lærerne sliter med å finne verktøy. Dette gjelder i enda større grad denne gruppen.*

Han mener at lærerutdanningen per i dag er i stor grad har kommet til kort forhold til denne elevgruppen. I tillegg trengs mer kompetanse på feltet på alle nivåer i skolens hverdagen tettere dialog med forskningsfeltet, som for eksempel læresenteret ved Universitetet i Oslo kan være en vei å gå, ifølge utviklingssjefens syn.

Han understreker at skolene ikke kan bruke ressursituasjonen som et argument ikke å satse på *de høyt presterende*. Han er her tydelig på at når Osloskolen tenker utvikling, tillegges ikke problemene på de økonomiske rammene som begrensning; man må forholde seg til de rammene som finnes.

Bruk av testverktøy for å kartlegge evnenivå, WISC, anser utviklingslederen som en mulighet. Han påpeker likevel at det er viktig med kompetanse i hvordan dette skal anvendes for å sette inn relevante tiltak for eleven.

Han kommer her igjen inn på betydningen av styringsdialogen og dokumentasjon av elevresultater som verktøy for å kunne tilrettelegge. Han fremhever de nasjonale prøvene som et viktig verktøy både for evaluering og videre læring. Om det som han uttrykker som et medieskapt bilde av Osloskolen med fokus på resultater og på å degradere ledere, sier utviklingssjefen: *...Så enkle er vi ikke. Det er ikke det vi bruker resultatene til. Når resultatene kommer, lager vi en analyse og formidler dette til lærere og skoleledere, og disse analysene er rettet mot hvordan gjøre disse resultatene bedre, hvordan tilrettelegge for at dette kan skje?*

Betydningen av å jobbe med holdninger og å jobbe frem en kultur der det gis rom for å prestere bra, og en aksept for å løfte fram gode skolerresultater, fremholdes som et viktig argument. Det vises til forskning som viser til at løfter man *toppen* i elevsjiktet, så løfter man også elevene i den nedre delen av evneskalaen.

Sett i et samfunns- og utjevningsspektiv er det viktig også å ha fokus rettet mot *de høyt presterende* i den offentlige skolen. Dersom det kun er tilbud ved private skoler, vil dette i for stor grad kunne være forbeholdt familier med god økonomi, ifølge utviklingssjefens syn.

Han avslutter intervjuet slik:...*Vi må heller ikke glemme de elevene som ikke blir sett med de evner de har; det er en del hjerteskjærende historier om elever som ikke får det til, men det er også en del hjerteskjærende historier om elever som kan for mye.*

Intervju med rektor/enhetsleder i Oslo

Intervjuet starter også her med rektors refleksjoner omkring problemstillingen:..*Vi ser at mange av våre elever som presterer godt til en viss grad er sultne på noe mer. Vi ser at de presterer godt på skolen, men at noen likevel får ut behovet for mestringsopplevelser i større grad på idrettsarenaen enn på skolen. Vi har et handlingsrom, i rammeverket og i lovverket, til å gi de tilsvarende muligheter, også på skolen.*

Samtidig gir rektoren uttrykk for en bevissthet og bekymring rundt dette med prestasjoner og konsekvensen det kan ha for stress og press på resultater. Rektoren referer til den dagsaktuelle problematikken rundt elever med stressrelaterte lidelser og psykisk helseproblematikk, og hevder om tilpasninger etter nivå:..*Ut ifra elevenes egne forutsetninger må de nødvendigvis ikke alltid måles opp mot andre elever eller andre parametere som eksamen og nasjonale prøver, men at elevene rett og slett trenger faglige utfordringer som gjør dem mer motivert for skolen.*

Politiske føringer fra kommunen i forhold de høyt presterende?

Kommunen har et uttalt mål på antall som skal forsere sin skolegang for å ta fag, (Jfr. Strategidokumentet). Rektor understreker betydningen av stabilitet i ledelse og styring over tid...*Det har vært kontinuitet i både politisk ledelse og i krav og forventninger fra skoleeier, over tid. Så vi har gjort noen prioriteringer når det gjelder dette med tilpasning opplæring.*

Prioriteringer det her vises til er ekstra tilpasning er at man tilrettelegger også *for høyt presterende*. (Spørsmålet utdypes i spørsmålet om organiseringen).

Administrative føringer og rammer fra skoleadministrasjonen i kommunen om tiltak overfor de høyt presterende?

Rektoren kan fortelle om en tett og konstruktiv styringsdialog med områdeleder om *høyt presterende elever*. Rektoren forteller at han også har hatt en god dialog med både utdanningsdirektøren og kommunens øverste administrative leder om denne elevgruppen...*Vi blir målt på mange ting i Oslo. Det handler om matte, norsk, basisfag, læringsmiljø, elevfravær, blant flere ting.*

Ulike styringsparameter oppfattes ifølge rektoren som nyttig informasjon som gir rektoren som leder et perspektiv og en oversikt over hvordan skolen fungerer.

Hvordan skolen lykkes i henhold til styringsdokumenter i forhold til de høyt presterende?

Handlingsrommet som lovverket er tydelig, slik han tolker dette. Rektoren henviser til Stortingsmeldingen *Motivasjon– Mestring-Muligheter for alle*, (St.melding22, 2011-2012). Handlingsrommet som foreligger i disse dokumentene, utnyttes ved organiserte tilbud både på denne skolen og på andre skoler, i tillegg til talentgrupper i engelsk og matematikk...*Vi prøver å gjøre noe annet enn man kanskje har gjort tradisjonelt i norsk skole; å gi flinke*

elever flere oppgaver. Det handler i hverdagen i undervisningen om å gi elevene reelle utfordringer som gjør at de lærer mest mulig. Mer dybde, mer topp og mer bredde.

Utfordringen ved å tilpasse undervisningen i klasser med 30 elever der den faglige spennvidden er stor, beskrives i denne sammenheng som en utfordring for det pedagogiske personalet.

Skolen benytter seg av forskrift i § 1-15, og forteller at et stort antall har mulighet til å forsere utdanningsløpet, men at ikke alle fullfører dette: *...Antallet som per nå tar videregående i en eller annen form er 64. Det betyr ikke at alle 64 avlegger VG1 i år, men rundt 18-19 tar VG1 i 10. Klasse. De tar videregående utfordringer samtidig som cirka 1/3 av dem avlegger grunnskoleeksamen nå i 9.klasse.*

Rektor anser dagens system som en utfordring ved at man ikke kan ta eksamen om igjen dersom man i 9. klasse bestemmer seg for et forsert løp ved å ta 10. klasses eksamen. Dersom man ikke er fornøyd med resultatet, finnes det per i dag ikke muligheter for å ta eksamen på nytt. Dette kan være medvirkende til at noen lar være å fullføre forseringsløpet, slik jeg oppfatter rektorens utsagn.

Holdning fra skolens personale til de høyt presterende?

Han forteller at det i begynnelsen var litt ulike oppfatninger rundt dette. Begrunnelsen fra lærerne var at dette ville være for krevende for elevene. Rektors refleksjon var som følger: *...Lærerne møter elever som synes livet er krevende; trenger vi å sette flere krav til dem? Jeg har nok tenkt at det må bli krevende å ikke skulle bli møtt på dette. Det handler om å bli sett og å vite at noen virkelig har genuin tro på deg.*

Han mener holdningen blant lærerne da de startet opp gradvis har endret i mer positiv retning med tanke på å se nytten av å tilrettelegge for *de høyt presterende*.

Det pedagogiske personalets faglige autonomi fremholdes som en viktig faktor for et godt læringsmiljø. Det gis inntrykk av rektors tillit til lærernes faglige integritet og profesjonalitet.

Hvordan tilpasset opplæring for denne gruppen er organisert?

Det foregår ifølge rektor tilpasset undervisning innenfor skolens rammer i egen klasse. I tillegg er det lagt opp til at elever som tar et forsert løp kan samarbeide på tvers av klasser innenfor skolens ramme. Dette gjelder spesielt for matematikkfaget. Han forteller at det handler om flere ting, blant annet tidlig innsats og systematikk over tid. Han presiserer: *...Vi starter med et samarbeid med elever i 7. klasse, og organiserer et tilbud gjennom alle 3 trinn på ungdomsskolen. Vi har satt i system at elevene både på 8.ende og 9.ende trinn starter med forseringen, sånn at de får egne tilbud allerede fra 8.nde og 9.ende trinn.*

Han begrunner muligheten til å utnytte handlingsrommet i lovverket til organisering ut fra tilgjengelighet og samarbeid. Skolen har knyttet partnerskap med en videregående skole, der man har hentet en lærer fra videregående til å undervise på ungdomstrinnet. Dette gjøres på 10.trinn for å ta VG1. Skolens størrelse tilsier at man kan utnytte stordriftsfordeler.

Elevene ved skolen har i tillegg anledning til å delta på tilbud opprettet av kommunen sentralt, som for eksempel *talentsatsningstilbud* i matematikk. Dette foregår på fritid og i ferier.

Rektor fremholder at både personale og ledelse har høye ambisjoner og klare forventninger til elevene og fokus på at elevene kan få tilpasset undervisning for å gi dem best mulig kompetanse.

Hvordan legge til rette for at høyt presterende kan utnytte sitt potensial?

Rektor henviser til en kombinasjon av tilrettelegging og organisering på skolen, innenfor klassens ramme og på tvers av klasser, og utvidet tilbud utenfor skolen. Det er hva denne skolen har gjort, og som han anser skolen har lyktes med.

Det presiseres likevel at det er et prioriteringsspørsmål både i forhold til hvilke fag som velges ut så vel som økonomiske prioriteringer. Per i dag har kommunen og skolen prioritert matematikk og engelsk.

Det vil kunne kreve også en viss fleksibilitet i personalet for å få dette til innenfor arbeidstidsavtalen ved at noe av undervisningen forgår etter ordinær skoletid.

Rektor forteller avslutningsvis hvorfor han tror det er viktig å legge til rette for de høyt presterende: *...De som går på skolen i dag vil møte et framtidig yrkesliv der det ikke bare holder å være god, men hvor det er viktig å være konkurransedyktig. Da må elevene være skikkelig gode.*

Rektors begrunner dette ved at vi Norge i fremtiden sannsynligvis må konkurrere på kompetanse. Han mener at skolens oppgave da er å ruste elevene til å møte de krav som arbeidslivet som forventes, både nasjonalt og globalt.

Oppsummering Oslo kommune

Slik jeg oppfatter informantene, gis det her i stor grad en beskrivelse av et samsvar mellom politiske mål og administrative føringer. Denne entydigheten synes å være gjennomgående langs hele styringslinja fra skolens øverste administrative ledd til det nederst ledd i forvaltningen.

Begge informantene beskriver problematikken fra et faglig ståsted som jeg oppfatter som reflektert og profesjonelt sett i lys av hvordan forskningen beskriver problematikken.

Utviklingssjefen kan fortelle om en varierende holdning blant skoleledere til å rette fokuset mot denne elevgruppen. En konsekvens av manglende prioritering av elevgruppen, følgesopp med en aktiv styringsdialog og korrigerer gjennom ulike informasjonskanaler muntlig og skriftlig fra Utdanningsetat til områdeledere og videre til enhetsledere på den enkelte skole.

På enhetsnivå har rektor fulgt opp de administrative føringene som er nedfelt i det samme strategidokumentet som utviklingssjefen henviser til. Her er konkrete tiltak og målspesifisert.

Kommunens øverste administrative ledelse bruker sin hierarkiske posisjon til å komme med pålegg på hva som skal gjennomføres via en vedtaksbasert tilnærming. (Top - Down).

Myndigheten er delegert nedover til områdeledere der styringsdialogen oppleves som mindre autoritær. Her gis det mulighet for erfaringsutvekslinger og oppdateringer ved den mer

proessorienterte tilnærmingen. En flat struktur mellom aktørene på virksomhetsnivå synes å ha profesjonsfremmende effekt gjennom en Bottom - Up strategi, slik jeg oppfatter informantene.

Enhetslederen beskriver det pedagogiske personalet som profesjonelle aktører som lojalt følger opp organisasjonens mål.

Det henvises til muligheter for forsering av utdanningsløpet, men at mange faller fra underveis i forhold til å ta eksamen ved videregående skole. I likhet med utviklingssjefen er rektoren opptatt av det han anser som strukturelle hindringer ved forsering. Hindringen beskrives ved en manglende mulighet til å ta eksamen i grunnskolen på nytt dersom man velger et forseringsløp.

Skolen er en del av Oslo kommunens *talentsatsingsprogram*. Elevene ved skolen gis muligheter til å delta på opplegg for akademiske talent utenom ordinær skoletid.

Administrativ leder er tydelig på at skolens mandat er å favne ulike målgrupper. Det blir presisert at økonomi ikke bør være et tema når det gjelder å tilpasse undervisningen, men at man må handle innenfor de rammene som foreligger. Enhetsleder derimot, henviser til økonomi som en begrensende faktor dersom tilbudet til *de høyt presterende* skulle utvides til flere fagområder er bli mer omfattende enn det er per i dag.

Begge forteller at de innenfor sektoren blir målt. Fra kommunalt hold brukes de nasjonale prøvene som et verktøy for informasjon om elevens ståsted, og for videre analyse hvor det bør settes inn tiltak for forbedring

Enhetsleder referer til måleindikatorene i strategidokument som nyttige verktøy for å vite noe om elevenes utvikling. Iverksetting er her både en evaluerings og læringsprosess, både en ovenfra og ned-, og en Bottom -Up tilnærming

Kristiansand kommune

Intervju med Oppvekstdirektør i Kristiansand kommune

Hovedspørsmål

Hvordan forholder kommuner og skoleledere seg til de høyt presterende?

Intervjuet innledes ved at oppvekstdirektøren viser til at temaet *høyt presterende elever* ble satt på dagsorden i 2012 som følge av et foreldreinitiativ. En rektor ved en av byens skoler bidro til å dette.

Han forteller om kommunens fremstøt overfor sentrale myndigheter om støtte til et prosjekt for *de høyt presterende*, men at prosjektet stoppet opp på grunn av manglende finansiering og oppfølging fra sentrale myndigheter.

Politiske føringer fra kommunen?

...Å satse politisk på at vi skal jobbforskningsbasert, altså, i alle fall å satse på de tingene vi vet gir resultater. Så det har vært det som har vært styringssignalet, ikke noe spesielt.

Han henviser her til FLIK-prosjektet.⁷ Dette er et fireårig prosjekt som ble iverksatt i 2013 og som omfatter alle barnehager og grunnskoler i kommunen. FLIK-prosjektet ble iverksatt i samarbeid med politikere og administrasjon for å utjevne kvalitetsforskjellene blant skolene i Kristiansand. Kvalitetsforskjellene har blant annet kommet frem ved kvantitative målinger av eksamensresultater og resultater ved nasjonale prøver.

Han forklarer at det har vært litt politisk interesse for temaet *de høyt presterende*, men at det ikke ligger noen spesielle forpliktelser nedfelt i en handlingsplan, eller at det er avsatt økonomiske ressurser for tiltak. Det opplyses at en forelder har vært i Oppvekststyret og informert om problematikken rundt temaet.

Administrative føringer og rammer til enhetene?

Enhetene er autonome. Oppvekstdirektøren viser til flere lokale initiativ der skoler i Kristiansand på eget initiativ har samarbeid både med videregående skole og det lokale næringslivet. Han opplever at skolen har åpnet seg mer ut av klasserommet.

I forhold til temaet *de høyt presterende* var dette oppe i rektorutvalget for et år siden. På spørsmål om hvordan temaet ble mottatt der var svaret.. *Jeg har ingen historie her, men det er i hvert fall ingen som sier nei, slik som jeg oppfatter det. Det er ikke noe motstand.*

Styringsdokumenter og handlingsrommet i lovverket?

I forhold til forskrift§1-15, om forsering av utdanningsløpet sier han:

Og det som jeg synes er gledelig, er at det har åpnet seg mot videregående. Sånn at elevene kan få mulighet til akselerasjon. Det er jo spesielt for ungdomstrinnet. Det at elevene fra de to bydelene får ta fag på videregående, og at en elev fra ungdomsskolen får ta matematikk på universitetet, det åpner opp samarbeidet

Han henviser også til Stortingsmelding 22 (Ibid), som han mener har bidratt til større fokus om temaet. Han gir likevel uttrykk for at kommunen ikke utnytter handlingsrommet godt nok i forhold til de høyt presterende. Kommunen trenger mer kunnskap om temaet...*Det er jo hverdagen og ressursituasjonen som er i hverdagen som er det store hinder. Vi er jo veldig klar, altså, det er den andre delen. Det blir jo styrt ut ifra hva som gir rettigheter, så at er jo en § 1-3 uti fra TPO Det er noe der. Alle elever har en rettighet etter § 1-3 til tilpasset opplæring*

Han begrunner videre manglende satsning på *de høyt presterende* med skolens brede mandat som en begrensende faktor for å nå alle grupper på en tilfredsstillende måte.

De som sliter i den andre enden av evneskalaen har en rettighet til *tilpasset opplæring*.

I tillegg påpekes det brede mandatet skolen har i å fange dagsaktuelle tema som til enhver tid skal følges opp i skolens hverdag. Tema som mobbing, likeverd, ekstremisme er eksempler som nevnes.

Når det gjelder å bruke testverktøy som WISC for å kartlegge elever i den motsatte enden av evneskalaen, gis et inntrykk av han mener at dette er et testverktøy fortrinnsvis forbeholdt elever som kvalifiserer til spesialundervisning ifølge § 5-1. Oppvekstdirektøren synes å mene at skolesektoren, inkludert PPT, ikke er nok oppdatert på problematikken de evnerike/barn med akademisk talent.

⁷ Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand

Hvordan er tilpasset opplæring for de høyt presterende organisert?

Det vises til nasjonale føringer som gjelder for grunnskolen om anledningen til å ta fag på videregående. Konkret er dette et samarbeid med to av de videregående skolene i kommunen.

Enhetene legger selv føringer for hvordan det skal organiseres for de høyt presterende... *En lærer på 30 elever, så det er jo veldig krevende. Det er jo gjerne de svake, de har en rettighet, men jeg tenker sånn i FLIK-sammenheng så er jo med dette med et inkluderende læringsmiljø. Så det står ingenting om høyt begavede elever i FLIK-satsningen, så er det jo gjennom det, på en måte et verktøy til å ta vare på alle elevene som skiller seg ut, da.*

Inklusjoner stikkordet i FLIK satsningen, men han ser utfordringen med det store presset på lærerne for at dette skal lykkes. Videre er han opptatt av kobling mellom det lokale næringslivet opp mot skolene... *Så har jeg vært i flere møtet med NODE-systemet på dette området, samhandling mellom skole og barnehage, da. Entreprenørskapssatsningen er jo også et virkemiddel i forhold til disse, den gruppa som vi snakker om. Altså, det å få fram talentene som noen har med andre verktøy enn det tradisjonelle, så er dette glimrende.*

Jeg oppfatter at det er fokuset på regionalplanens kobling mot næringsliv anses å være en katalysator for å fange talentene. Entreprenørskap i skolen ses også i forhold til det lokale næringslivet. Han er opptatt av å ivareta begrepet *kunnskapsregionen* og at man lærer og spille på hverandre.

Inkluderingsstanken i FLIK- satsningen anses fra direktørens side som et viktig middel til også å øke fokuset mot *de høyt presterende*. FLIK som innbefatter et analyseverktøy kan anvendes både på kartleggingssiden og tiltakssiden.

Hvordan legge til rette for at høyt presterende kan utnytte sitt potensial?

Han fremhever en bedre kvalitet på undervisningen over for *de høyt presterende* som et bærende element for at disse elevene skal oppleve fremgang i en undervisningssituasjon... *Jeg tror nok kunnskap, at vi skaffer oss mer kunnskap. At vi må jobbe med å sette dette på dagsorden. Vi har jo oppdrag for disse ungene. Vi har jo sett at noen av disse tar det ut og blir vanskelige... Vi må få inn ekspertisen og temaet må i inn på dagsorden. Vi er veldig bevisste på det. Men det er klart vi har fortsatt mye å lære, og en lang vei å gå.*

Oppvekstdirektøren legger videre for dagen store visjoner når det gjelder det regionale samarbeidet. Det er opprettet et samarbeid med Universitetet, også gjennom FLIK. Han referer til Kristiansand kommunes kobling mellom Regionalplan Agder 2020 og FLIK, der *kunnskap og kompetanse* er bærende elementer.

Han forteller om stor støtte fra kommunens politikere til FLIK-prosjektet.

Inkluderingsstanken i FLIK- satsningen anses fra direktørens side som et viktig middel til også å øke fokuset mot *de høyt presterende*. FLIK som innbefatter et analyseverktøy kan anvendes både på kartleggingssiden og tiltakssiden.

Hvordan legge til rette for at høyt presterende kan utnytte sitt potensial?

Han fremhever en bedre kvalitet på undervisningen over for *de høyt presterende* som et bærende element for at disse elevene skal oppleve fremgang i en undervisningssituasjon... *Jeg tror nok kunnskap, at vi skaffer oss mer kunnskap. At vi må jobbe med å sette dette på dagsorden. Vi har jo oppdrag for disse ungene. Vi har jo sett at noen av disse tar det ut og*

blir vanskelige... Vi må få inn ekspertisen og temaet må i inn på dagsorden. Vi er veldig bevisste på det. Men det er klart vi har fortsatt mye å lære, og en lang vei å gå.

Oppvekstsjefen legger videre for dagen store visjoner når det gjelder det regionale samarbeidet. Det er opprettet et samarbeid med Universitetet, også gjennom FLIK. Han referer videre til Kristiansand kommunes kobling mellom Regionalplan Agder 2020 og FLIK, der *kunnskap og kompetanse* er bærende elementer.

Han forteller om stor støtte fra kommunens politikere til FLIK-prosjektet...*Så sånn sett føler jeg det er enheilig det vi holder på med i forhold til de signalene som er regionalt og kommunalt. Ordføreren har jo direkte møte med næringslivet og jeg har jo en dialog med ordføreren hele veien. Så jeg føler han er politisk opptatt av disse tingene, og jeg opplever da skolene i den andre enden er veldig sånn, ja, de følger opp og er på hugget.*

Han understreker at det som gjøres i FLIK er sterkt lokalt og sentralt forankret; og avslutter...*men det er jo koblingen mellom det som gjøres lokalt og det som er regionale og sentrale styringssignaler*

Jeg tolker det dit hen at årsaken til at FLIK er iverksatt iden grad det er, kan forklares ved at man ved dette prosjektet har en god sentral forankring. FLIK-prosjektet er i overensstemmelse med generelle sentrale føringer om å heve kvaliteten i skolen.

Intervju med rektor i Kristiansand

Rektor er opptatt av å behandle disse elevene på samme måte som andre elever, ved å ta utgangspunkt i å gi et skoletilbud der de får utvikle seg...*Vi har ikke spesielle forordninger eller planer, så det blir i stor grad å tilpasse der de trenger.*

Politiske føringer fra kommunen?

Rektoren henviser tillitt interesse fra politikere om tematikken etter innspill fra skolen, men det har ikke ført til spesielle politiske føringer eller tiltak. Politikerne har på et generelt nivå satt store midler på FLIK 2013- 2016 (et titalls millioner på *Forskningsbasert læring i Kristiansand kommune*).

Som en oppfølging til dette spørsmålet svarer rektor...*Nei, det har jo vært prøvd å få inn som et stort kommunalt satsningsområde i FLIK, å reise det inn i det, legge det inn i dette prosjektet, legge det inn i denne kunnskapsbasen, for å sikre og for å analysere og få en TPO rundt dette, at disse skulle få en TPO.*

Rektor fortsetter...*Jeg og en foresatt var nede i rektorutvalget da, det rundt evnerike barn som en bit av kunnskapsgrunnet i dette prosjektet. Fikk ikke napp på det.*

Rektoren presiserer at den eneste politikeren som han oppfatter har satt dette på dagsorden er den nåværende kunnskapsminister. Rektor har tolket det dit hen at han er interessert i feltet, men at han ikke har lagt noen politiske føringer overfor *de høyt presterende*.

Administrative føringer og rammer fra skoleadministrasjonen i kommunen om tiltak?

Kommunens sentralledelse har vært pådrivere for at det skal legges til rette for at elever kan forsere utdanningsløpet ved å ta fag på videregående i henhold til forskrift § 1-15 ifølge

rektoren. Det vises til et konstruktivt samarbeid med ledelsen ved videregående skole om forsering for ungdomsskoleelever... *Der er det jo lagt noen systemer for hvordan vi skal håndtere det. Det har vi jo jobba litt med, for det har jo vært litt ad hoc, men nå ligger det en rutine på det som gjelder for kommunen, det med forsering.*

Av konkrete tall som det her kan vises til er følgende: *...Av de som reelt forserer så har vi vel 3 elever på 9. ende klasse som gjør seg ferdig og skal ha standpunkt nå, to i matematikk og en i engelsk. Skal ha standpunkt og eksamen, sånn at de skal nå reelt forsere. Så har vi en gruppe, lurer på om det var 12 på 10.klasse som forserte på papiret, i hvert fall, og tar fag på videregående skole.*

Skolen opplever at en del av elevene som har begynt på matematikk på videregående har falt fra, og tallet på de som tok eksamen i alt ble seks elever.

Hvordan mener skolen lykkes i henhold til styringsdokumenter i forhold til de høyt presterende?

..Vi lykkes ikke å utnytte det rommet som ligger der til fulle, men det handler jo om litt om ressurser og litt om kunnskaper, og hva vi skal gjøre for den elevgruppa. For det er jo dessverre sånn at mye av våre ressurser prioriteres rundt de som sliter. Vi har jo en plikt til å hjelpe alle til og nå så langt som mulig, men det er vel sånn at de som er høyt presterende blir overlatt til seg selv.

Rektor mener at dersom man drar det i retning at all undervisning skal være kunnskapsbasert som skal føre til læring, kan det gis mulighet til at alle får gjort noe fornuftig. Skolen utnytter handlingsrommet forskrift i Opl.§ 1-15 som gir elever i grunnskolen anledning til å bruke deler av faget utdanningsvalg til forsering på videregående.

Hvordan tilpasset opplæring for denne gruppen er organisert?

Spørsmålet følges opp ved å grunngi skolens ressursituasjon som et hinder for en tilfredsstillende organisering og tilrettelegging... *TPO det koster, samme i hvilken ende av skalaen som du er, så koster TPO fordi de elevene trenger veiledning og oppfølging. De kan ikke bare overlates til seg selv, og det er det store dilemmaet; de får lov å forsere; bare prøv, vær så god, og så lar vi de prøve, og ser at vi ikke har ressurser og mulighet til å følge de opp.*

Rektor mener det er et feilspor at *de høyt presterende* skal komme inn under Opl.§5-1 selv om de ikke alle har per definisjon *tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning*, (Ibid).

Det vises til Hattie (se kap.2) som fremhever betydningen av et inkluderende læringsmiljø. Rektor mener at det er skolens ansvar og utfordring å legge til rette for læringsbasert undervisning der alle elever får en følelse av å jobbe med meningsfulle oppgaver.

Holdning fra skolens personale til de høyt presterende?

Rektor tror det handler om manglende kunnskap og manglende kompetanse om temaet når han sier: *..Den er litt delt. Spesielt den gruppa som er skoleflinke er det en brei enighet om at de skal vi legge til rette for og at de skal få muligheter. Så har du de andre, 2 %en, som vi da kan kalle evnerike, der er det nok ikke så enkelt å få med alle på at de skal få gi rom for hvilke behov de har og tilpassing som gjør at de kan få vokse og utvikle seg.*

Begrunnelsene for dette delte synet i kollegiet for tilrettelegging for *de høyt presterende* er at oppmerksomhet rettet mot denne elevgruppen er et relativt nytt fenomen i norsk

sammenheng...*Jeg tror jeg skjønner mekanismen i klasserommet når du som pedagog skal prøve å få til alt med 30 elever, alle som sliter, alle som ikke er motiverte, de flinke, de høyt begavet, alt det her skal du liksom håndtere. Da er det lett å gripe til tingene man føler seg trygge på.*

Hvordan legge til rette for at høyt presterende kan utnytte sitt potensial?

Rektor fortsetter ved å reflektere om lærernes tilnærming til disse elevgruppene...*Ikke å ha en for snever tankegang i forhold til hva som er riktig og ikke riktig. For det er jo noen av de som er høyt begavet med en smal retning, men som overgår det du selv har. Og den tanken er kanskje litt vanskelig som lærer fordi du er vant til å være den som har kompetanse og skal kunne veilede og gi de svar på ting, og da er det vanskelig å tenke at noen har et sånt nivå, at hva kan jeg tilby over for dem?*

Det understrekes betydningen av en åpen tilnærming til lærerrollen å anse sin rollesom tilrettelegger og veileder i læringsprosessen for denne elevgruppen. Det gis en beskrivelse av en endring lærerrollen i fra å være *den allvitende* til en *tilrettelegger*. Læringen er en arbeidsprosess der elevene er aktive aktører i motsetning til passive mottakere...*Flittiglisene vil jobbe uansett ..., men de elevene som trenger å få tilrettelagt slik at de kan bruke sine evner og sine forutsetninger, de må møtes.. De må anerkjennes og de må sees. Og det tror jeg er mangelvare i hverdagen.*

Rektor gir uttrykk for at noen timer pr. uke sammen med *likesinnede* vil være positivt, men at faste grupperinger kan bli for snevert og kan bygge opp rundt en elitetekning.

Inkluderingsstanken blir derimot her fremholdt som sentral, og å bruke *de høyt presterende* som ressurspersoner kan tidvis være positivt. Dette vil høyne nivået for *de høyt presterende* og i klassen for øvrig. Det presiseres at *de høyt presterende* ikke skal brukes for å dekke opp ressursmangelen i skolen.

Avslutningsvis henviser rektor til forskningen som viser at et godt driv blant enkelte elever, vil høyne prestasjonene i gruppen. For å kunne fange opp disse elevene trengs kunnskap på feltet om elevgruppen som sådan, og her henviser rektor spesielt til 2 %..*For å se dem må du ha en kunnskapsbase, sånn at når du observerer noe hos en elev, er det noe som slår inn i hodet om at her kan det være snakk om en elev som, selv om han/hun viser en adferd som er svært vanskelig, kan det her være en elev som faktisk har gode forutsetninger for læring, men som har stengt av.*

Oppsummering Kristiansand kommune

Oppvekstsjefen og enhetsleder er samstemte om manglende politiske signaler fra sentralt politisk hold for å iverksette tiltak *for de høyt presterende*. Oppvekstsjef henviser til en søknad om midler for å iverksette tiltak på lokalt nivå som ble avslått.

Jeg tolker Oppvekstsjefen dit hen at det etterlyses tydeligere nasjonale føringer om å rette fokus mot *de høyt presterende*. Denne problematikken settes opp mot FLIK satsningen, der han opplever at det er kobling og forankring fra sentralt til det kommunale administrative nivået.

Begge viser til forskrift§1-15 om tiltak for forsering. Oppvekstsjef og rektor omtaler tiltak i den forbindelse som motiverer elever til å ta fag i videregående opplæring. Enhetsleder oppfatter styringsdialogen fra kommunens administrasjon som konstruktiv. Enhetsleder kan

imidlertid vise til et visst frafall blant ungdomsskoleelever som melder seg opp til fag på videregående.

Signaler fra lokalpolitiker synes å være nærmest fraværende i den hensikt å tilrettelegge for undervisningsrettede innenfor grunnskolen spisset mot *de høyt presterende*. Dermed foreligger det ingen tydelige politiske signaler nedfelt i kommunens strategidokumenter, eller i skolens handlingsplaner, ifølge oppvekstsjef og enhetsleder.

Øvrige styringssignaler fra kommunens administrasjon er i stor grad rettet mot FLIK satsingen.

Fra administrativt hold ble det lokale utviklingsprosjektet innenfor skole og barnehage (FLIK), henvist som et dominerende og omfattende prosjekt som alle barnehager og grunnskole deltar i. Dette er iverksatt ved Top -Down tilnæringsmåte og anses som satsingsområdet i Oppvekstsektoren i perioden 2013-2016.

Satsningsområdet FLIK er iverksatt i den hensikt å heve elevenes læringsresultater på et generelt nivå med bakgrunn i de store kvalitetsforskjellene ved skolene i Kristiansand.

Oppvekstsjef begrunner den manglende satsningen på *de høyt presterende* i skolens brede mandat til å omfatte undervisning så vel som en aktuell samfunnsproblematikk. Elevene med vedtak i henhold til §1-3 er i hovedfokus når det gjelder tilpasset undervisning, ifølge hans inntrykk.

Enhetsleders begrunnelse for at *de høyt presterende* ikke blir tilgodesett i stor nok grad, er i likhet med oppvekstsjefen begrunnet i prioritering av midler til de som sliter i fag ifølge Opplæringsloven. §1-3.

Både fra oppvekstsjef og enhetsleder gis et inntrykk av en lunken interesse og engasjementet fra politikere. Skoleledere generelt i kommunen synes å være avmålt overfor denne elevgruppen. Det grunnis ved den holdningen som initiativtakere som foreldre og enhetsleder har blitt møtt med når problematikken har vært tema i ulike fora som oppvekststyret og skoleledersamlinger.

Enhetsleder viser til noe tilbakeholdenhet i lærerkollegiet, spesielt overfor 2%en. Det blir påpekt at lærere bør være åpne for en endring i sin rolle som lærer i møte med denne elevgruppen spesielt, og kanskje på sikt med lærerrollen generelt.

Kommunen sentralt og enheten har etablert henholdsvis regionale og lokale nettverk for kompetanseheving og innovasjon. Disse nettverkene utgjør kompetanse fra universitetsmiljøet og teknologibedrifter. Tilnærmingene her er prosessbaserte gjennom Bottom Up.

Styringsdialog om elevers trivsel og læring er satt i system med analyseverktøy innenfor FLIK prosjektet.

Slik jeg oppfatter lederne, er det en mangel på verktøy av både økonomisk og pedagogisk art for at føringer i Opplæringslov og Kunnskapsløftet om TPO for elevgruppen kan iverksettes i ønsket grad.

Oppsummering empiriske data på kommunenivå

Figur 7 viser en oversikt over variasjon i de tre kommunene. Den nederste raden viser i tillegg informasjon fra Kvalitetsrapportene som er politisk vedtatt fra skoleeiers side.

Figur 7: Prioritering av høyt presterende i de tre kommunene. Føyn©, 2015

	Stavanger	Oslo	Kristiansand
Politikkutforming	<p>Tvetydighet i politisk ledelse</p> <p>Et ønske om fokus på elevgruppen <i>de høyt presterende</i></p> <p>Manglende strategi</p>	<p>Tydelighet i politisk ledelse ved et strategisk dokument initiert byrådet</p> <p>Utdanningsetatens arbeidsdokument</p>	<p>Politiske føringer i FLIK</p> <p>Utjevning av kvalitetsforskjellene i opplæringstilbudet med fokus på inkludering, ikke spesielt rettet mot <i>høyt presterende</i></p>
Ledelses- og motivasjonsprosesser	<p>Tydelige strategier</p> <p>Kunnskapsspredning og kompetanseheving fra administrasjon til enhetene</p> <p>Nettverksbygging</p> <p>Aktiv muntlig styringsdialog på ledernivå</p>	<p>Tydelige strategier</p> <p>Aktiv styringsdialog via rundskriv og presiseringer i forhold til resultatmål om forsering i forhold til Forskrift § 15-1</p> <p>Organiserte talentsatsningsgrupper</p>	<p>Styringssignaler og dialog knyttet opp mot FLIK</p> <p>Forsering i forhold til Forskrift § 15-1</p>
Iverksetting	<p>Bottom up</p>	<p>Top Down</p>	<p>Ingen tydelig iverksetningsstrategi for <i>høyt presterende</i></p>
Kommunikasjon Læring	<p>Styringsdialog ledersamlinger</p> <p>Måltall opp mot vedtatte i målsetning i Kvalitetsmelding</p> <p>Forlag til forbedringspunkter i</p> <p>Kvalitetsmelding. Presisering av fokus rettet mot elever med stort akademisk talent</p> <p>Konkretisering av brukerundersøkelser</p>	<p>Styringsdialog ledersamlinger</p> <p>Måltall i Kvalitetsmelding</p> <p>Presisering av fokus rettet Elever med stort akademisk talent</p> <p>Konkretisering av innhold i brukerundersøkelser</p>	<p>Kvalitetsrapport om Flik</p> <p>Handlingsplan om Flik</p> <p><i>Høyt presterende</i> utelatt i styringsdokumentene</p>

KAPITTEL 6

DE KVALITATIVE DATAENE FRA DE ULIKE FORVALTNINGSNIVÅENE

Hensikten med intervjuene har vært å få en innsikt i hvordan skoleledere på de ulike forvaltningsnivåene forholder seg til elevgruppen *de høyt presterende* elevene på bakgrunn av de rammene som ligger i styringsverket.

I det følgende drøftes ulike synspunkter fra informantene der jeg vil anvende det kommunale kretsløpet som referanseramme. Jeg vil drøfte de ulike synspunktene som har kommet frem fra informantene på bakgrunn av iverksettingsteori og sentrale styringsverktøy som Opplæringslov og Forskrifter. (se kap.3). Synspunkter og holdninger fra dekan ved lærerutdanningene vil inngå som en bidragsyter i deres mandat som tilretteleggere for profesjonsutøvelsen.

En drøfting Utdanningsdirektoratet, lærerutdanninger og kommunene Stavanger, Oslo og Kristiansand

Hovedspørsmål:

Hvordan forholder kommuner og skoleledere seg til de høyt presterende?

Politikkutforming

Grunnskolen må forholde seg til det sentralt vedtatte rammeverket Opplæringsloven (1998) og forskrifter som utdyper denne. Kunnskapsløftet⁰⁶, med Læringsplakaten har en sentral rolle som styringsverktøy for grunnskolen. Sentrale politiske føringer i disse styringsdokumentene, samt i Stortingsmeldingene, er i utgangspunktet de samme for alle kommuner. Fortolkning og skjønn av sentrale direktiver er opp til det politiske og administrative nivået i den enkelte kommune.

Målets klarhet

Van Meter og Van Horn henviser til målets *entydighet* og *presisjonsnivå* som suksesskriterier når et tiltak skal iverksettes fra sentralt til lokalt nivå (Top-Down tilnærming).

Føringene i rammeverkene er ifølge Udir-direktørens oppfatning tydelige nok. Forklaringen på hvorfor de sentrale føringene i skolens rammeverk ikke oppfylles for *de høyt presterende* i tilstrekkelig grad i grunnskolen, beskrives fra Utdanningsdirektoratets ståsted som en sammensatt problematikk. Jeg vil utdype dette.

De politiske føringene som foreligger i lov- og læreplanverket har i praksis vært der lenge, uavhengig av politisk ledelse. Styringssignalene om rett til *tilpasset opplæring* er tydeliggjort i lovparagrafer (§ 1-3, og § 5-1) og i Læringsplakatens *Prinsipper for opplæringen*. (Se side 34). Ifølge Van Meter og Van Horns krav om *målets klarhet*, ivaretas dette kriteriet, her presisert av ved direktør i Udir.

Kunnskapsløftet om i 2006, og er fortsatt det gjeldende læreplanverket, og *Opplæringsloven* kom allerede i 1998.

En strukturell endring kom i 2013; forskrift §1-15, som gjaldt forsering av grunnskoleløpet *Graden av endring* som Van Meter og Van Horn fremholder som en avgjørende faktor ved realisering av målsetninger, er dermed ikke fremtredende, bortsett fra overnevnte forskrift om forsering. (se fig 6 s.27).

Jeg oppfatter dekanene ved lærerutdanningene ved de tre universitetene som samstemte når det gjelder de politiske føringene overfor *de høyt presterende*. De er samstemte i at i den grad det settes fokus mot elevgruppen, er dette gjennom *mangfoldbegrepet*. Elevgruppen er, i likhet med andre elevkategorier ikke nevnt spesielt i de nye rammeplanene for Lærerutdanningene som kom i 2013. Idette prinsippet ligger en forutsetning om at TPO skal favne alle elevgrupper. Slik jeg tolker dekanene, hentydes en usikkerhet i hvorvidt dette skjer.

Det er en vesens forskjell mellom styringsdokumentene for grunnskolen og rammeplanene for universitetene ved at siste nevnte er veiledende. Det kan oppleves som en større grad av utydighet ved at *tilpasset opplæring* beskrives som *et prinsipp* i rammeplanene.

En av dekanene mener at det regjeringens satsning ved *Lærerloftet* kunne ha vært en anledning til å sette fokus rettet mot elevgruppen *de høyt presterende*. Direktør fremholder de politiske føringene i *Lærerloftet* som en stor mulighet for en kvalitetsforbedring. Med en større faglig dybde vil dette kvalifisere lærere til å bedre imøtekomme og i vareta *de høyt presterende*.

Graden av enighet fremlegges som det andre hovedkriteriet (Van Meter og Van Horn) for en vellykket realisering av målsetninger. Fra det øverste forvaltningsnivået tydeliggjøres et klart ønske om å oppfylle krav for tilpasning og inkludering *for de høyt presterende*. Dette ønsket materialiserer seg ved at Direktør i Udir benytter enhver anledning i offentlige fora til å presisere hvor viktig det er satsen *de høyt presterende*, ifølge hans utsagn.

De to hovedpremissene om *grad av endring* og *grad av enighet* fra det overordnede nasjonale nivå for realisering av politikken synes ved dette oppfylt.

Det neste punkt blir hvordan det motiveres for å realisere den sentrale politikken til et lokalt nivå.

Ledelses og motivasjonsprosesser sentralt

Forholdet mellom sentrale og lokale myndigheter

Utgangspunktet for Utdanningsdirektoratets direktørs beskrivelse av problemstillingen, er at han mener denne elevgruppen ikke har fått, og ikke får nok oppmerksomhet i norsk grunnskolehverdag i henhold til føringene som ligger i skolens rammeverk, *Opplæringsloven* og i forskrift *Kunnskapsløftet*.

Av konkrete tiltak kan vises til forskrift § 1-15 som et *kan* tiltak. Dette har åpnet opp mulighet for å forsere utdanningsløpet for elever på de øverste trinnene i ungdomsskolen.

Sentralpolitikere og direktoratet bør ellers, ifølge det direktøren beskriver, være tydeligere i sine presiseringer av innholdet i styringsdokumentene gjennom føringer til den enkelte kommune overfor denne elevgruppen. Slik det er i dag, utnyttes ikke handlingsrommet for tilpasning for de ulike elevgrupper tilstrekkelig grad i kommunene. Det gis derved uttrykk for en utydelig styringsdialog mellom sentrale og lokale myndigheter. *Inter-organisasjonsforholdene (Van Meter og Van Horn)* synes her ikke godt nok i varetatt med henblikk på *de høyt presterende*.

Fra sentralt til lokalt nivå ligger det forutsetninger i føringer i grad av forpliktelse i form av *må* eller *kan/bør*. (Kjellberg og Reitan, 1995, s. 145). Graden av *må* eller *kan* beskrives som en målforskyvning fra sentrale myndigheter til lokal iverksetting (Ibid). Denne målforskyvningen kan ifølge Kjellberg og Reitan kan være forårsaket av lokale interesser, *men vil fremstå som brudd med de formelle forutsetningene*. (Ibid).

Kunnskapsløftet og *Opplæringsloven* er juridisk bindende og den lokale tilpasningen vil ut fra dette være preget av et *må*. Det synes likevel å være ulike fortolkninger av hvordan kommunene praktiserer dette lovverket.

Iverksetting ved Top- Down-tilnærmingen, slik det her er fra Utdanningsdirektorat og til skoleeier, er vellykket når det er samsvar mellom *offisielle mål* og *utfall*. Intensjonen i lovverket sentralt og i fortolkningsrammene lokalt i forhold til *de høyt presterende* er i derimot i uoverensstemmelse, slik det her beskrives av direktøren.

Med *målforskyvning*, slik jeg oppfatter Kjellberg og Reiten, menes at fokuset dreies bort fra bort fra den opprinnelige intensjonen i målsetningen. Et sentralt element i rammeverkene (Opl. § 1-3, Læringsplakaten 06, se kap.4) for grunnskolen er forpliktelsen om å imøtekomme elevens læringsbehov.

Ved intervjuene ved universitetene fremholder dekanene synspunkter på hvordan nasjonale prøver kan bidra til en målforskyvning og fremstå som et brudd i *formelleforutsetninger*.

I deres argumentasjon påpekes det jeg oppfatter som en skepsis til et målesystem basert på gjennomsnittstall. De sentrale føringene rettet mot nasjonale prøver, kan ifølge dekanenes oppfatning medføre undervisningsfokuset konsentreres rundt et middelnivå. Å heve resultatene blant elever som i befinner seg i et bredt nedslagsfelt vil gi større gjennomsnittstall, alt etter hvilket nivå det måles på. Dette gjennomsnittsidealet kan dermed gå på bekostning av enkeltelevers behov for tilpasning hvor enn man befinner seg på evneskalaen. Det kan gi en målforskyvning, slik jeg oppfatter dekanene i deres argumentasjon. I denne sammenheng er det interessant å registrere en felles oppfatning i dette temaet fra lederne ved lærerutdanningene.

Lokale interesser, (Ibid), kan være et ønske å oppnå gode resultater for klassen eller virksomhet. Det kan også være et pålegg eller ønske fra administrativ eller politisk ledelse om å heve gjennomsnittstallene for den enkelte kommune.

Et annet perspektiv for målforskyvning kan innebære at fra nasjonale prøvers opprinnelig funksjon endres. Nasjonale prøvers egentlige funksjon er kartleggingsverktøy for å gi det pedagogiske personalet og informasjon om hvor eleven befinner seg i læreprosessen. (Udir.no). I diskursen i media kan det synes som om dens funksjon som et benchmarking system mellom de enkelte kommunene har blitt fremtredende.

Økonomiske forhold

Det økonomiske kriteriet tillegges stor betydning (Van Meter og Van Horn). Øremerkede midler fra sentral hold vil kunne være avgjørende for hvordan sentrale vedtak realiseres på lokalt nivå for å unngå denne målforskyvningen.

Ved *Ny GIV* satsningen (*Ny start med ny Giv, KD 2011*), som tiltak overfor Drop- Out problematikken i videregående, ble det eksempelvis bevilget cirka 500 millioner kroner øremerket for dette formålet. Betydelige beløp tilflyter også kommunene i tiltak som *Tidlig Innsats*, der kommunene er forpliktet til å la disse midlene tilflyte grunnskolene. I løpet av året 2015 settes i store økonomiske ressurser på barnetrinnet fra 1.-4.klasse. Økonomiske intensiver kan ha betydning i gjennomføringsprosessen, slik det kan vises til ved de to overnevnte satsningene fra sentralt hold.

Informantene ved de ulike lærerutdanningene gav uttrykk for en opplevelse et manglende fokus rettet mot *de høyt presterende*. En dekanantydte at lite oppmerksomhet mot elevgruppen kunne skyldes manglende vilje til å bevilge økonomiske midler til forskning på elevgruppen. I hennes argumentasjon ligger en forståelse av at for å skape interesse kan økonomiske incentiver være et virkemiddel.

I det overnevnte, er mitt overveiende inntrykk av motivasjons- og ledelsesprosesser. Konkrete målrettede tiltak for å engasjere og mobilisere det lokale nivået til innsats for *de høyt presterende* har vært særlig tydelige.

Trekk ved den iverksettende enhet

Dekan gir uttrykk for at manglende forskning og kompetanse og på temaet har gjort at Norge ligger etter andre nordiske land, som for eksempel Danmark. Van Meter van Horn understreker *kompetanse* og det *organisasjonsmessige*; en organisasjon preget av åpenhet, som avgjørende

I eksempelet som dekan ved henviser til, er det interessant å registrere hvordan lærerutdanningen der har grepet fatt i problemstillingen å ved å spre kunnskap om temaet til ansatte ved lærerutdanningen og til lærerstudenter. Universitetet har også engasjert seg i lokale prosjekter der de har prøvd ut nye undervisningsmetoder, også med tanke på denne elevgruppen.

En av dekan uttrykker et ønske om å sikre at TPO for *de høyt presterende* også blir en del av praksisfeltet for lærerstudentene.

Til tross for manglende konkrete føringer fra et forvaltningsnivå, registreres likevel eksempler på bevissthet omkring denne problematikken fra ledere som har ansvar for lærerutdanning. Forvaltningsmessig har disse ikke en direkte påvirkning. Likevel vil føringer derfra indirekte påvirke forvaltningen i de pedagogiske føringer og rammer som legges i utdanningen av fremtidige lærere.

I den offisielle forvaltningen blir likevel spørsmålet hvordan politikere, skoleeiere og skoleledelse i enhetene opptrer for å oppnå en større overensstemmelse mellom de sentrale målene og den lokale iverksettingen?

Målets tydelighet — Iverksetting

Politiske føringer – lokalt nivå

Fra sentralt hold får man en forståelse av klarhet i skolens rammeverk om TPO etter evner *høyt presterende* rett til å bli møtt ut fra deres evnenivå. I lovverket presenteres samme innhold på kommunenivå.

De tre kommunene Stavanger, Oslo og Kristiansand er alle Høyrestyrte. Ifølge dagens partiprogrammer og sett i et historisk perspektiv, (Telhaug, 1999, s.30) er partiet tradisjonelt sett opptatt av skolepolitiske spørsmål. Det har derfor vært interessant å registrere hvordan skolepolitikken blir operasjonalisert i de tre kommunene, her spesielt i forhold til *de høyt presterende både* på bakgrunn av tolkning av lovverk, og i utgangspunktet også med det samme politiske utgangspunkt.

I Stavanger har politikerne bedt skoleadministrasjonen i kommunen om å skrive *en sak om talentsatsning om akademiske ferdigheter*⁸ viser interesse for problematikken og ønsker at de ulike skolene skal engasjere seg i dette temaet. Enhetslederen derimot, etterlyser en tydelighet fra politikernes sidekommune gis et inntrykk av et divergerende syn fra kommunal skolerådgiver og enhetsleder på hvordan den politiske ledelsen forholder seg til problematikken. Fra enhetsnivå beskrives dermed politikere som lite strukturerte i den skolepolitiske satsningen. Man får inntrykk av lite langsiktighet ifølge utsagn fra denne enhetslederen, i det som betegnes som politikernes *hopp og sprett*. Det er likevel verdt å merke seg at etter at intervjuene var avsluttet vår 2015, viser *Kvalitetsrapporten for Stavanger 2015-2016*, at høyt presterende elever med stort akademisk talent nevnes i kommunens videre skolesatsing.

Jeg tolker at den politiske ledelsen i Oslo kommune skiller seg ut ved en tydelighet. Skolepolitikken utøves på bakgrunn av et strategidokument delegert fra byrådet. Skolens virksomhet styres og instrueres med bakgrunn i dette dokumentet, der fokuset også er innrettet mot å ivareta *de høyt presterende*. Dokumentet bærer preg av en mål- og resultatstyrt ledelsesfilosofi for å realisere politiske målene på enhetsnivå.

I Kristiansand kan man registrere en lunken interesse fra politikere, ifølge mine informanter. Fra et foreldreinitiativ ble temaet *de høyt presterende* presentert for den politiske ledelsen i 2012, uten at dette førte til interesse for, eller at det ble fattet vedtak om å sette mer fokus på temaet. Det er ikke er presisert i kommunens handlingsplan, eller avsatt økonomiske midler til dette formålet. Jeg oppfatter oppvekstsjef og enhetslederen samstemte i oppfatning av mangel på politiske interesse for å satse målrettede tiltak mot *de høyt presterende*.

Politikerne har iverksatt et prosjekt for å heve læringsresultatene og kvaliteten i skolen ved FLIK-prosjektet. Det ble gjort forsøk på å innlemme *de høyt presterende* i dette prosjektet, ved et initiativ fra både fra foreldre og fra en skole, uten at dette lykkes. På tross av at

⁸ Jfr. Rådgiver i Stavanger kommune, 2015

inkluderingsstankener det viktigste kriteriet i dette prosjektet, forelå det ingen styringsdokumenter der *de høyt presterende* var satt på den politiske dagsorden i kommunen. Utviklingssjefen i Oslo kommune kunne vise til et tydelig med samsvar mellom politisk vilje og det som foreligger av styringsinstrukser. Det ligger innfelt i Oslo parlamentariske styringsmodell, en sterkere grad av politisk styring, (Baldersheim/Fimreite 1994). I dette ligger et større ansvar for styringsinnhold hos politikere, sammenliknet med formannskapsmodellen, der styringsinnhold i større grad er delegert til administrasjon. Det parlamentariske systemet legger et forholdsmessig større press på politikere til å oppfylle politiske målsetninger. I motsatt fall, for Oslo sin del, må byrådet trekke seg.

Oslo kommunes har over tid hatt kontinuitet i politisk ledelse. Dette har medført stabilitet, slik enhetsleder oppfatter dette.

Den *samhandlende kulturen* (Lars Helle, 2011) for å nå intensjonene i ramme- og lovverk, synes dermed å arte seg svært ulikt i de tre kommunene. Beskrivelsene fra Stavanger og Kristiansand kommune bærer preg av manglende politisk vilje.

I Oslo har tilnærmingen til denne elevgruppen til vært gjennom en ensrettet Top - Down strategi. Stavangers politikere har, slik jeg tolker det, hatt en prosessorientert tilnærming, der de ber skoleledelsen i kommunen komme med tiltak. I Kristiansand til har jeg til nå oppfattet at politikerne i svært liten grad har engasjert seg i temaet, og dermed ikke hatt enn strategi.

Ledelses- og motivasjonsprosesser i kommunene

Lokal iverksetting fra skoleier til enhet/skolene

Forholdene mellom sentrale og lokale myndigheter?

Kommunal rådgiver i Stavanger er tydelig på at innholdet i lov- og rammeplan skal inkludere læringsbehovet hos elever langs hele evneskalaen. Hovedfokuset her er å tilrettelegge for *de høyt presterende* ut fra føringer som ligger i rammeverket, der Opplæringslovens §1-3, om *tilpasset opplæring etter evner og nivå*, samt Opl. § 8-2, om organisering i grupper blir presisert. I denne kommunen har man nærmest sett bort fra forskrift i §1-15 om forsert utdanningsløp begrunnet i praktiske hindringer, som blant annet koordinering av timeplanene.

Skoleadministrasjonen iverksetter føringer ved en prosessorientert til næring, Bottom- Up. For skoleåret 2014/2015 var det 10 av kommunens 40 grunnskoler som deltok i et prosjekt der fokuset er rettet mot tilrettelegging for *de høyt presterende*. Lokal iverksetting er med dette en *bør* (Kjellberg og Reitan, 1995) som forsterkes gjennom en forventning til at §1-3 oppfylles. (TPO).

Kommunens skoleadministrasjon gir her et tilbud til alle skolene der både ledelse og pedagogisk personal gis mulighet for bedre kunnskap om elevgruppen, og også hvordan denne elevgruppen bør følges opp faglig. Skolenes som ønsker å delta, idet som benevnes som et pilotprosjekt, vil følges opp av faglig ekspertise fra universitetet i Stavanger.

I Oslo er forskrift §1-15 en katalysator for økt fokus rettet mot *de høyt presterende*. De administrative føringene til forskrift om tilrettelegging i og utenfor skolens daglige virke, er således nedfelt i det tidligere omtalte dokumentet, sammen med de føringene i rammeverket

som fordrer tilpasset undervisning for alle evnegruppene. Dette anses som enhetenes arbeidsdokument for skolens generelt, og for *de høyt presterende* spesielt, gjennom et vedtaksbasert *må*. (Top - Down).

I Kristiansand har denne forskrift i § 1- 15- gitt elever som ønsker å forsere utdanningsløpet en større adgang til dette gjennom endringen og presiseringen av lovverket. Kommunens skoleadministrasjon har vært pådrivere ved å opprette konkrete samarbeidsrutiner for å ha et konstruktivt samarbeid med videregående opplæring.

Oppvekstsjefen prøvde for tre år siden å videreføre et lokalt initiativ mot rettet mot *høyt presterende*. Dette ble avvist fra sentralt politisk hold, noe som synes å være en medvirkende årsak til at Kristiansand kommune ikke har frontet dette temaet videre i særlig grad.

Oppvekstsjefens beskrivelser om årsaken her, er det som han oppfatter som liten sentral og lokal politisk interesse for temaet.

I Kristiansand er det derfor, med unntak av praktisering av §1-15, er det ikke lagt administrative føringer til enhetene. Ansvar for iverksetting er dermed opp til den enkelte enhet. (Bottom-Up).

Skolens brede mandat som pålegges i forbindelse med ulike samfunnsrelaterte temaer angis som begrensende faktorer for å oppfylle intensjoner og pålegg i lov og rammeverk. Dette synes å ta mye plass i skolens daglige virke, samt at andre elevgrupper blir prioritert framfor *de høyt presterende*.

Her tillegges det Offerdal(2007), beskriver som politikerens *generalistkompetanse* en avgjørende betydning. Politikerne manglende evne til å ha en oversikt over hvilke konsekvenser nye pålegg vil ha for tiltakene som allerede foreligger. Dette konkretiseres blant annet av Oppvekstsjefen i Kristiansand ved å henvise til skolens brede mandat i å måtte følge opp det faglige så vel som dagsaktuelle tema. Her eksemplifisert ved fokus mot mobbing og radikalisering som temaer.

Oslo og Stavanger har hatt ulike tilnærminger henholdsvis gjennom en Top - Down og en Bottom Up tilnærming. Av det som har kommet fram her, ser man at det som Van Meter og Van Horn beskriver som *inter-organisasjonsforhold*, er høyst forskjellige i disse kommunene.

Det kan se ut som om Oslo har formalisert og iverksatt tiltak overfor denne elevgruppen i større grad enn det inntrykket man får når det gjelder satsningen i Stavanger. Dette kommer blant annet tydelig frem at informantene i Oslo kan vise til flere konkrete tiltak rettet mot *de høyt presterende*. Oslo kan vise til tilbud for elever som ønsker både i skole- og fritid.

I Kristiansand kommune er det interessant å registrere hvordan kommunens initiativ ble avvist fra sentralt politisk hold i 2012 da man ønsket å videreføre et lokalt initiativ om å sette større fokus rettet mot *de høyt presterende*.

Man vet ikke resultatene av de ulike tilnæringsmåtene for iverksetting på sikt. Skolen som organisasjon er en sterkt profesjonsstyrt organisasjon. (Lars Helle, 2006). De ulike lærerorganisasjonene (UDF, Akademikerne mfl.) fremholder per i dag både ønsker og krav om større faglig autonomi. Liknende signaler kommer frem i Ludvigsen-utvalgets rapport(NOU, 8:2015).

Studier av utviklingsarbeid i skolen viser at faglig initiativ er det som synes å være mest vellykket når dette springer ut fra et profesjonsfelleskap. (Blossom mfl, 2011). I skoleforskningen generelt (Verdenskonferansen Odense, 2015), fremholdes fortsatt Finland som en ledestjerne når det gjelder grad av profesjons autonomi. Top Down strategiens suksesskriterier er at iverksettingen er vellykket når det er overensstemmelse mellom resultat og målsetning. (Kjellberg og Reitan, 1995). Av disse tre kommunene er Oslo kommunes administrative skoleledelse den som tilsynelatende følger opp iverksatte tiltak gjennom en aktiv styringsdialog fra øverste nivå og til enhetene.

Trekk ved den iverksettende organisasjonen

Kompetanse

Van Meter og Van Horn beskriver *kompetanse* som et trekk ved den iverksettende organisasjonen som begrensende eller fremmede faktor for at tiltak og vedtak kan realiseres.

Fra kommunalt hold tolker jeg det dit hen at kommunens administrative ledelse innehar god kompetanse og er opptatt av problematikken. Kristiansand kommune skiller seg i så måte ut ved at den politiske ledelsen ikke synes å ha fattet interesse for å iverksette og bringe videre denne kompetansen som den administrative ledelsen synes å inneha.

Direktøren i Utdanningsdirektoratet fremholder kompetansens betydning i alle ledd. Det gjelder for den kommunale ledelsen, enhetens ledelse som helhet så vel som i det pedagogiske personalet. Direktør i Utdanningsdirektoratet fremholder derfor masterutdanningen for lærere regjeringens satsningsområde *Lærertilbudet*, som et svært viktig politisk grep for å sikre større grad av kvalitet på undervisningen. Dette vil ifølge hans syn, gjøre lærere mer kompetente til å undervise elever i det øvre evnesjiktet.

Pedagogisk og faglig kompetanse på tilrettelegging for *de høyt presterende* elevene fremholdes som en særlig utfordring. Fra Utdanningsdirektoratet henvises til den gang lærerutdanningen var toårig som utilstrekkelig i så måte. Lærerutdanningen har derfor vært en begrensende faktor for at tilrettelegging for *de høyt presterende* i ønskelig grad ikke har funnet sted, ifølge Utdanningsdirektøren. I likhet med Utdanningsdirektør, gir Utviklingssjefen i Oslo uttrykk for at Lærerutdanningen i vesentlig grad kan tillegges betydning for manglende oppfølging for elevgruppen. Innholdet i utdanningen har ikke vært vektlagt nok i forhold til å gå i dybden på fag. Dette har igjen ikke gitt lærerne de nødvendige verktøy for å kunne undervise elever som har hatt læringsbehov over gjennomsnittet.

Dekanenes betraktninger i dette spørsmålet, synes langt på vei å være i tråd med de to overnevntes syn.

En av dekanene ved mener at det ved lærerutdanningsinstitusjonene i for liten grad liten grad forskes på metoder i undervisning og på hva som gir læring, ifølge hennes syn. Dersom man ikke forsker på dette, vil læringsarbeidet kunne få et statisk preg. Lærerstudentenes erfaring med læringsmetoder fra egen skolegang, vil dermed kunne reproduseres i videre i fremtidig praksis i skolen.

Konformitet i læringssyn og konformitet i bruk av metoder fremholdes som avgrensede faktorer for å inkludere *de høyt presterende* med tanke på nivå-differensiering, ifølge dekanens betraktninger.

Samtlige informanter på i de to ulike nivåene kommunene har gjennom intervjuene påpekt en manglende kompetanse i det pedagogiske personalet ved skolene som en begrensende faktor for å kunne imøtekomme denne elevgruppens læringsbehov.

I Stavanger kommune har her, som nevnt, tatt grep ved at den kommunale ledelsen tematikken om *de høyt presterende* på agendaen.

Van Meter og Van Horn fremholder grad av enighet som et av hoved-premissene ved iverksetting. WISC testen anvendes for å kartlegge elevenes evnenivå. I Norge har dette hovedsakelig vært brukt av PPT for elever i den andre enden av evneskalaen.

I Oslo og Stavanger synes dette å være et egnet kartleggingsverktøy for kartlegging også blant høyt presterende. En forutsetning er det er kvalifisert personell som utfører kartleggingen. I Kristiansand gis det inntrykk av en skepsis mot med begrunnelse at det er elever med vedtak i forhold til § 5-1, i den andre enden av evneskalaen.

Økonomiske forhold

Tilgang på økonomiske ressurser til enhetene, er ikke uventet blant hovedkriteriene når lovpålagte oppgaver kan gjennomføres. (Van Meter og Van Horn, Kjellberg og Reitan, 1995). Direktør i Utdanningsdirektoratet henviser til norsk i grunnskole blant dem som bruker mest ressurser per elev i OECD. Mangel på satsning på de *høyt presterende* kan, ifølge hans syn, ikke tillegges for stor betydning ut fra dette kriteriet.

Det er faktum at det i Norge vises til høye gjennomsnittstall pr. elev, (GSI-2014). Likevel kan gjennomsnittstall skjule seg store forskjeller på ressursbruk pr. elev mellom skoler og mellom kommuner (GSI, 2015), blant annet med bakgrunn i en spredt skolestruktur. Jeg anser det derfor som sannsynlig at det vil være stor uenighet omkring det overnevnte argumentet om ressursbruk.

Ved sin vedtaksbaserte tilnærming sier utviklingssjefen i Oslo at dette er skoleledernes plikt å sørge for en tilrettelegging av undervisningen, *også for de høyt presterende*, uansett hvilke økonomiske rammer som måtte foreligge.

De administrative lederne i kommunene Stavanger og Kristiansand sier at TPO for elevgruppen *bør* være et tilbud, i motsetning til utviklingssjefen i Oslo kommune der det er et *må*.

På lokalt enhetsnivå deles ikke direktørens og Oslo kommunes utviklingssjef syn. Samtlige enhetsledere peker på økonomien som styrende i forhold i hvilken grad tilpasning er mulig innenfor det økonomiske handlingsrommet. Andre lovpålagte oppgaver i forhold til elever som har vedtak om spesialundervisning, jfr. §5-1, kan synes å ha en høyere prioritet enn å gi TPO for elevgruppen i den andre delen av evneskalaen.

Enhetsleder i Kristiansand er den som tydeligst understreker at politikere og administrasjon må innse at *tilpasset opplæring* økonomisk krevende i form av kroner og øre. Dette gjelder for elever i begge ender av evneskalaen.

I en undervisningssammenheng kan en utfordring være det direktøren beskriver som *strek i laget*. Med det menes organisatoriske utfordringer ved å skulle tilrettelegge ut fra alle de ulike læringsbehovene og evnenivå som en klasse på 30 elever kan representere.

Den pedagogiske tilretteleggingen vil dermed antas å imøtekomme de elevene som befinner seg på middels nivå. Ut fra det som er dokumentert fra nasjonale og internasjonale undersøkelser og som henvist til i oppgavens innledningsdel, ser man i Norge en økning av andelen av elevene seg midt på skalaen. (Stortingsmelding 22, Ibid).

Direktøren og informantene i kommunene synes å være samstemte i utfordringen med et høyt elevtall i klassene. Med elevtall på 30 i klassene, oppgir både kommuneledelse og enhetsledere dette som en hindring for å kunne tilby *de høyt presterende* tilstrekkelig utfordringer.

Tilgang på økonomiske ressurser vil dermed kunne være utslagsgivende for hvordan aktørene i den iverksettende organisasjonen agerer. Det vil ha betydning for gruppestørrelsen i enhetene. Klassestørrelsen kan videre tilskrives betydning hvordan det pedagogiske personalet tilrettelegger undervisningen. Med klasser i den størrelsesorden som informantene her har nevnt er kan et undervisningsopplegg på middels nivå favne flest mulig elever.

Direktøren oppfordrer derfor ledelsen og det pedagogiske personalet til å tenke kreativt i hvordan i undervisningen kan organiseres for best mulig utbytte for alle elevkategorier.

Ved Opplæringslovens paragraf 8-2 gis denne muligheten for nivåddifferensiering i deler av undervisningstiden. Nivåddifferensiering innenfor de rammer som lovverket gir, har likevel blitt ansett som et *minefelt* i norsk sammenheng, etter direktørens oppfatning.

I det foregående ser man hvordan innhold og mål i rammeplan mindre tydelige etter hvert som man beveger seg nedover i styringslinja. I det foregående konkretisert med begrensninger på kompetanse og økonomi.

Holdningen til aktørene

Samarbeidet på enhetsnivå, fra ledelse til det pedagogiske personalet, og innad i det pedagogiske personalet, vil i grad være preget av prosessorienterte tilnærminger. Denne Bottom- Up (*Elmore*, Ibid) tilnærmingen er hensiktsmessig for å finne fleksible løsninger mot et ønsket resultat. Med ønske om faglig autonomi, og med en organisasjon der profesjonsbegrepet står sterkt, (L.Helle, Ibid), preges skolen av forhandlinger og kompromisser mellom skolens ledelse og det pedagogiske personalet.

For at iverksetting og utøvelse av profesjonen skal bli vellykket, fremholdes det fra Utdanningsdirektoratet en tydelighet i begrepet *Company policy*, i betydningen en *samhandlende kultur*. Organisasjonskulturen bør være man *har*, preget av fleksibilitet og dynamikk der aktørene jobber mot et felles mål, (Jamil, Offerdal, 2007), i motsetning til det statiske kulturbegrepet *er*. (Ibid).

Direktørens utsagn kan tolkes i retning av en mer resultatbasert tilnærming når han uttrykker å *kreve* av lærerpersonalet. Det synes å være i uoverensstemmelse med Bottom-up tilnærmingen på lokalt nivå. Ifølge Offerdal vil de to tilnærmingmåtene oftest nærme seg

hverandre i en praktisk styringssammenheng, i det han beskriver som *handlende* eller *forhandlende* aktører (Baldersheim mfl., 2005, s. 267).

Van Meter og Van Horn (Kjellberg og Reitan, 1995), konkretiserer aktørenes holdning i den iverksettende organisasjon ut fra deres *grad av imøtekommenhet overfor tiltaket, deres syn på nytte og verdi og deres intensitet i reaksjon* (Ibid, s.147).

Enhetslederne og pedagogisk tilrettelegging

Tilrettelegging for *de høyt presterende* beskriver direktøren som en type *mental konflikt*. Slik han har tolket holdningen i skolen har det å ivareta de sterke elevene blitt betraktet som en motsetning til å vareta de svake elevene. Han anser denne konflikten som en myte som er blitt avlivet gjennom internasjonale undersøkelser som derimot viser en heving av elevresultater for klassen for øvrig i klasser hvor man tilrettelegger for *de høyt presterende*.

Denne *mentale konflikten* synes å gjøre seg gjeldende i de ulike kommunene og enhetene, men den utarter seg på ulike måter.

Enhetslederen i Stavanger gir et inntrykk av dårlig samvittighet for at det ikke gis tilstrekkelig tilbud til disse elevene innenfor den ordinære skoletiden. Disse elevene blir ifølge enhetslederens oppfatning, i for stor grad overlatt til seg selv.

I Oslo kan man få inntrykk av at enhetslederne i noen sammenhenger må overtales fra kommunalt hold til å bruke handlingsrommet i lovverket.

Vedkommende rektor som ble intervjuet i Oslo beskrev derimot *den mentale konflikten* som det ikke å gi elevene tilstrekkelige utfordringer. Her gis en tydelig beskrivelse av *nytt* og *verdien* av tiltaket (Van Meter og Van Horn) gjennom nødvendigheten til å forberede elevene for et fremtidig høyteknologisk og kunnskapsbasert fremtid. Et instrumentelt syn på læring, der elevene skal stå rustet til å bidra for å beholde velferdssamfunnet, er blant annet enhetslederens begrunnelse for å tilrettelegge for *de høyt presterende*.

Dette er i tråd med føringer som ligger i rapporten *Fremtidens skole* (NOU; 2015:4), der uttrykket *kunnskapsintensivt* (s.5, Ibid), en forsterket utgave av kunnskapsbasert.

Holdningen i lærerpersonalet beskrives varierende i *intensitet* med bakgrunn i en motvilje til å utsette elever som fra før er presset, med enda mer press.

I Kristiansand bekreftes denne *mentale konflikten* som Udir. Direktør beskriver. Enhetslederen er tydelig på at elevene i den andre enden av evneskalaen prioriteres foran *de høyt presterende* når det gjelder å oppfylle lovpålagte oppgaver.

Her beskrives personalets holdning til 2 %en som svært avmålt, mens det kan tyde på en større aksept for å tilrettelegge undervisningen for den øvrige 15 %en.

Enhetsleder i Kristiansand antyder den *mentale konflikten* for personalet ved en endret lærerrolle fra en *kunnskapsformidler* til *kunnskapsrettelegger*. Dette gjelder spesielt i forhold til *de høyt presterende* som kan ha et kompetansenivå som er høyere enn pedagogens, noe som kan oppleves som en trussel mot lærerrollen.

I de overnevnte eksemplene vurderer jeg holdningen til enhetslederen i Oslo overveiende målrettet, sammenliknet med informantene fra Stavanger og Kristiansand.

Fra dekanens ståsted, som betrakter skolevirksomheten fra et annet perspektiv, vil deres synspunkter i stor grad være normative. Deres innspill her inneholder synspunkter på å anvende prinsippet om nivågruppering og tilrettelegger handler om å tenke ut av *fastlåste* mønstre og *siloer*⁹. Jeg betrakter *intensiteten* (Kjellberg og Reitan 1995), i deres holdning i forhold til de høyt presterende som varierende i styrke. Likevel er dekanene samstemte i at å satse på *de høyt presterende* vil bidra til et positivt driv i en klassesituasjon. Her vises både til forskning og den erfaringsbaserte praksis.

Holdninger til brukergrupper

Direktøren i Udir fremhever at skolen har mye å lære fra idrettens verden. Forståelsen og aksepten for at gode resultater krever innsats i idrett bør også gjelde for akademiske prestasjoner. Han anmoder derfor skolene til å samarbeide med foreldrene for å få dem til å overføre denne positive prestasjonskultur også når det gjelder de akademiske fagene. I likhet med dekanene, fremheves effekten av å gi *de høyt presterende* større oppmerksomhet i læringsarbeidet gir positive ringvirkninger og bedre prestasjoner i klassen generelt. Dette er solid begrunnet i internasjonal forskning, fastslår direktøren.

I Stavanger kan enhetsleder refereres det til foreldregrupper som kan være ambisiøse på sine barn vegne, men synes lite villige til å samarbeide for å bygge en god prestasjonskultur. Den *mentale konflikten* det er henvist til i det foregående, konkretiseres ved et ønske om å tilrettelegge for *de høyt presterende* i ferier og fritid.

Begrunnelsen for ikke å gjøre dette, er blant annet at foreldre vil kunne reagere negativt dersom deres barn da ikke gis denne muligheten på grunn av ferieturer og fritidsaktiviteter. Personalet derimot, synes å være villige til å være fleksible i denne sammenheng.

I Oslo refereres det både fra administrativt nivå og enhetsnivå om stor pågang fra elever som både deltar på undervisningstilbud på kveldstid og i ferier. Enhetsleder gir i denne sammenheng et inntrykk en bekymring for en for stor prestasjonskultur blant enkelte elever begrunnet i at det for noen elever synes å påvirke livskvaliteten i negativ retning. Den samme bekymringen er en av betraktningene fra dekanene.

Styring gjennom nettverk

Kommunal skoleledelse i de tre kommunene har rettet blikket ut av den fastlåste organisatoriske kommunale strukturen og har dannet nettverksgrupper tilknyttet universitet og næringsliv. I Stavanger er dette rettet spesifikt mot *de høyt presterende* i nettverket rettet mot universitetet. I Oslo er dette rettet mot universitetet, og i Kristiansand er FLIK i samarbeid med universitet i Agder. I satsningen mot det lokale næringslivet er målsetningen at tiltakene

⁹ Sitat hentet fra dekan 2, 2015

kan gi *spinoff*-effekt til *de høyt presterende*, men nettverkssamarbeidet skal i utgangspunktet favne alle elevgrupper.

Ved denne styringen gjennom nettverk, åpner disse kommunene opp for ny kompetanse med samarbeidsparter utenfor de tradisjonelle strukturene for å iverksette og oppfylle skolens mål. (Offerdal, 2008). Slik jeg har oppfattet informantene, anvendes *Governance-begrepet*, (Ibid), gjennom et samarbeid mellom der man anser seg som likeverdige parter. Aktørene kan på denne måten ha ønske om å dra nytte av hverandres kompetanse med informasjonsflyt mellom organisasjonene. Ved et praksisnært samarbeid mellom universitet og kommune kan man nytte av hverandres kompetanse. Dette gjelder spesielt for Stavanger og Kristiansand. Kristiansand har i tillegg knyttet kontakt med det lokale næringsliv, og da spesielt lokale teknologibedrifter. Utviklingssjef i Oslo trykker et ønske om større nærhet til forskningsfeltet ved Universitet i Oslo.

Ifølge Jamil (Baldersheim mfl.) vil ledelsesutfordringen være hvilken organisasjonskultur den iverksettende organisasjon er preget av (se side 34). Den kommunale skoleledelsen i de tre kommunene synes å være *tilpasningsdyktige ved å søke etter beste løsning for å nå organisasjonens mål* (Ibid), gjennom offentlige og private samarbeidspartnere det her viser til.

Kommunikasjon – Læring

Iverksetting som læringsprosess

Teknisk

I OECD sammenheng, betraktes norske elever, ifølge direktøren, for *Underachievers*.¹⁰ Han understreker at denne betegnelsen gjelder langs hele evneskalaen. Da er det et spørsmål om hvordan de sentrale politiske myndigheter forholder seg til det faktum at Norge scorer lavt på internasjonale tester som henvist til innledningsvis (Pisa, TIMMS, mfl).

Offerdal fremhever at for at en organisasjon lære av erfaringen, (Baldersheim mfl, 2007) må informasjonen være relevant. I det som har kommet frem om norske elevresultater i de tidligere omtalte internasjonale undersøkelsene, viser resultatene fra testene at norskeelever scorer lavere på problemløsning og når det gjelder dybdekunnskap.

Etisk

Denne *mentale konflikten* det er gitt ulike eksempler på, kan betraktes ut fra det Offerdal beskriver som *etiske* forutsetninger. I den *mentale konflikten* har informantene gitt et inntrykk av at elever i den andre enden av evneskalaen prioriteres når det er knapphet på økonomiske ressurser. Jeg registrerer at i de tre kommunene har klassestørrelser på 30 blitt henvist til som en stor utfordring når man skal kunne gi et læringsutbytte som også inkluderer *de høyt presterende*. Jeg har fått en forståelse av at de store klassene er økonomisk betinget.

Offerdal fremhever dette som lederes etiske ansvar å *synliggjøre feil* i virksomheten. Å unnlate å gi tilbakemelding om manglende måloppnåelse og resultater, vil ifølge dette perspektivet fremstå som uetisk. Til denne problemstillingen, vil det være lederens plikt å gi

¹⁰ Skarheim, 2015

tilbakemelding til overordnet nivå dersom en organisasjon ikke klarer å oppfylle sitt mandat ved å ivareta elever langs hele evneskalaen.

Direktøren i Udir påpeker at slik skolen i Norge er innrettet, finnes det ingen sanksjonsmuligheter for skoler som unnlater å oppfylle krav som forskrives i lov- og læreplanverk, slik jeg tolker ham.

Ifølge Offerdal (Ibid) ligger det i lokalpolitikernes mandat å sikre læringsprosessene slik at skjevheter i de offentlige institusjonene gis muligheter for endring.

Organisasjonene i arbeidslivet kan i kraft av sine mandat komme med korrigerende krav om endringer. Disse representerer både skolelederen og det pedagogiske personalet. Funksjonen deres er å påse at forvaltningen foregår i tråd med lov- og rammeverk samt yrkes- og profesjonsetiske prinsipper (*UDF, retningslinjer, 2013*), men har i det praktiske ingen mandat, kan som organisasjoner påvirke og bidra til endringer.

Politisk

Politikernes *generalistkompetanse*, politikernes evne til å se helheten, er ifølge Offerdal avgjørende for en organisasjons læringsevne.

Informantene her gir inntrykk av et fragmentert bilde av skolevirksomheten som en ledelsesutfordring.

Enhetsleder i Stavanger gir uttrykk for *tidstyver* som rapportering og møter går på bekostning av tid pedagogisk ledelse. Dette medfører at alle elevgrupper ikke blir tilgodesett i ønskelig grad, deriblant *inkludering av de høyt presterende* med tanke på pedagogisk tilrettelegging.

I Kristiansand fortrenger skolens brede samfunnsmandat at alle elevgrupper kan få den undervisning de har krav på, deriblant *akselerasjon*¹¹ ifølge oppvekstdirektøren. I likhet med enhetslederen, hevder oppvekstdirektøren at *tilpasset undervisning* prioriteres for elever som har rettigheter som er presisert i Opl.§ 1-3, men understreker likevel at alle elever har rett til tilpasset opplæring.

På nasjonalt nivå er det interessant å registrere hvordan tilbakemeldingssystemene ved internasjonale elevundersøkelser og nasjonale undersøkelser har fanget manglene i de norske elevprestatjonene.

I det tidligere omtalte rapporten fra Ludvigsen-utvalget (NOU: 2015:8), er begreper som *dybdelæring* og *problemløsning* fremhevet, og antall kompetansemål redusert. Paradoksalt nok, nevnes ikke elevgruppen *de høyt presterende* denne rapporten som legger sentrale fremtidige føringer for den praktiske utformingen av skolens hverdag.

Kulturelt

Direktørens forklaringer med henvisning til *minefeltet* kan også ses på bakgrunn det som Offerdal betegner som en side av kulturbegrepet ved implementering og fortolkning av rammeverk.

¹¹ Jfr. Montgomery, (2009) s. 156

Ifølge dette teoretiske perspektivet kan det være en manglende aksept for å gjøre feil. Ved å forholde seg innenfor rammene av det akseptable, unngår man å gjøre feil, og man unngår dermed kritikken.

Minefeltet ut fra direktørens beskrivelse er å sette elevgruppene opp mot hverandre; *de høyt presterende* opp mot elever i den andre enden av evneskalaen.

Utviklingssjefen i Oslo kommune henviste i så måte til eksempelet om å anvende Opl.§8-2 for nivådifferensiering. Enkelte enhetsledere var tilbakeholdne med å praktisere denne, i frykt for manglende aksept for å bruke handlingsrommet i lovverket.

Et annet *minefelt* kan være bruk av kartlegging ved bruk av evnetester for å finne ut av elevenes evne/kompetansenivå. WISC test (Se *KAPITTEL 2*) har tradisjonelt anvendt innenfor pedagogisk psykologisk tjeneste for å kartlegge evner for elever som har behov for spesialundervisning eller tilrettelegging.

I Stavanger mener rådgiver at også bør brukes for å kartlegge om en elev er spesielt evnerik. I Oslo anser utviklingssjefen WISC som hensiktsmessig i enkelte tilfeller for kartlegging av evnerike, men testen bør brukes med varsomhet. I Kristiansand gir oppvekstsjefen inntrykk av at dette betraktes som lite aktuelt verktøy for kartlegging av evnerike.

I henhold til forskning, spesielt når det gjelder 2 %en, viser både nasjonale og internasjonale undersøkelser (Idsøe, Gross, Baum, mfl) til at det ikke er uvanlig at høyt begavede barn ikke finner seg til rette, blir underyttere eller bråkmakere, (se side10), i skolesystemet. En WISC test vil i slike tilfeller kunne avdekke om det er evner som står i veien for en *uheldig adferd*, slik en av dekanene uttrykker dette.

Kommunikasjon – Læring i de tre kommunene

Wildavsky, ansett som pioner i iverksettingsstudier, hevder iverksetting og evaluering er to sider av samme sak idet han hevder (sitat) : *Ingenting kan evalueres uten at man ser virkningen av det iverksatte tiltaket.* (Kjellberg og Reitan 1995). I *KAPITTEL 4.4.5* henviste jeg til Tilstandsrapporten /Kvalitetsrapporten som et nyttig styringsverktøy politikere og administrasjon. Digitale informasjonskanaler via Skoleporten.no, gir brukergrupper og forvaltere innblikk i graden av hvorvidt de politiske føringene fra sentralt og lokalt hold virker etter sin hensikt. Digitale tilbakemeldingssystemene gir nyttig feedback for videre utvikling og læring.

Kjellberg og Reitan (Ibid) fremholder graden av støtte fra de lokale aktørene som et avgjørende premiss for måloppnåelse i vedtaksbaserte føringer (Top Down). I disse tre casene ser man hvordan kommunene grad i ulik grad har fulgt opp sentral politiske vedtak og for å operasjonaliser innholdet i styringsdokumentene *overfor de høyt presterende.*

Styringsdialogen sentralt og lokalt

Direktøren i Udir forteller at han selv i ulike fora har vært tydelig overfor forvaltere nedover i styringslinja om den positive betydningen av å inkludere de høyt presterende. Skoleeiers ansvar å iverksette av sentrale føringer understrekes. Han stiller spørsmål ved hvorvidt den

årlige *Kvalitetsrapporten* anvendes som et verktøy for styringsinformasjon. Relevant styringsinformasjon i denne sammenhengen kan være andelen av elever som befinner seg i det øvre karaktersjiktet, påpeker han. Slik jeg oppfatter ham, skjer ikke dette i stor nok grad i de ulike kommunene i landet.

Av det som har kommet frem gjennom intervjuene, synes Oslo kommunes skoleadministrasjon å ha en tett styringsdialog både gjennom formelle og uformelle kanaler.

Utviklingssjefen forteller at dersom resultatene ved lokale og nasjonale prøver, samt eksamensresultater ikke er i tråd med målsetningene iverksettes tiltak. I det tidligere omtalte Strategidokumentet (2013) er de ulike resultatmålene konkretisert. Ved manglende måloppnåelse tar kommunal skoleledelse kontakt områdeleder, som videre er tett på enhetsledere med tilbud om korrigerende tiltak til enhetene. Oslo kommune oppfyller dermed Van Meter og Van Horns grunnleggende premiss for iverksetting om: *Iverksetting kan ikke lykkes eller mislykkes uten å ha et mål som det kan måles etter* (s.143; Kjellberg og Reitan). I Oslo kommune har politikere satt måltall på hvor mange som skal forsere utdanningsløpet ved å ta fag på videregående. (§1-15).

Styringsdialogen operasjonaliseres ved en analyse av elevresultater, blant annet de nasjonale prøvene som dokumentasjonsgrunnlag for videre læring. Iverksetting av tiltak er basert på kontroll og dialog. Slik Offerdal beskriver, kan tilnærmingen for iverksetting være en kombinasjon av strategier, der aktørene *handler og forhandler* seg imellom. (s. 267, Baldersheim mfl., 2005), en kombinasjon av Top Down og Bottom up. Ifølge utviklingssjef foregår en konstruktiv dialog for at skolene skal kunne gjøres bedre i stand til å nå sine mål. Rektor på sin side, forteller om en aktiv dialog der *høyt presterende* kan være tema ved samlinger enhetsledere har med Utdanningsdirektøren i kommunen.

Kommunal skolerådgiver i Stavanger henviser til resultater på nasjonale prøver som en del av styringsdialogen med enhetslederne. Inntrykket er her at ved den videre iverksetting for forbedring gis den enkelte enhet handlefrihet. Fra kommunalt nivå stilles det ekspertise i form av eksperthjelp dersom enhetene ønsker det. Ifølge min representant for enhetsledere, kan det gis et inntrykk av at dette ikke er tilstrekkelig tydeliggjort til virksomhetene

Slik jeg oppfatter Oppvekstsjefen i Kristiansand, opprettholdes styringsdialogen til enhetslederne gjennom det tidligere omtalte FLIK prosjektet, iverksatt ved en Top Down tilnærming.

Et evalueringssystem der elevenes trivsel og læringsmiljø måles ved prosjektets begynnelse og slutt. I modellen dette prosjektet basert på, er iverksetting av tiltak på bakgrunn brukerundersøkelser (elever lærere, foresatte) bærende prinsipper. En måleindikator for kvalitetsforbedring i forhold til de *høyt presterende* vil her være om andelen som scorer høyt på elevresultater. Det ble foretatt en evaluering av læringsmiljøet ved prosjektets begynnelse, og den samme evalueringen skal foretas ved prosjektets slutt. (Prosjektplan FLIK 2013-2016).

Læringsaspektet

I både Oslo og Kristiansand som har iverksatt tiltak i forhold til § 1-15, vises det til stort frafall blant elever som begynner på et forsert utdanningsløp for å ta fag på videregående. Begge enhetsledere kan vise til at cirka 1/3 av elevene fullfører sine fag. Det store frafallet tilskrives

det strukturelle, som her innebærer at man ikke kan ta eksamen i 10. klasse på nytt.

I Oslo settes det derved spørsmål ved dette fenomenet. Det gis en beskrivelse av en årsakssammenheng fra kommunal utviklingssjef om hvorfor kun ca. 1/3 ikke fullfører forseringsløpet som forskrift § 1-15 gir adgang til. Slik jeg tolker

I slike sammenhenger kan det er avgjørende for at denne styringsinformasjonen gis til de instanser som er i posisjon til å iverksette nødvendige tiltak; (*Elmores reversible logikk*, Kjellberg/Reitan, 1995).

I det kommunale kretsløpet, som her har vært min referanseramme, har jeg beskrevet de ulike prosessene som foregår fra overordnet nivå via Utdanningsdirektoratet og vertikalt nedover i styringslinja til kommuner og enheter. For utfyllende informasjon har det også vært redegjort for betraktninger fra universitetsnivå. I et læringsaspekt fremholder Offerdal (Baldersheim mfl, 2005) betydningen av *relevans* i informasjonen. I et styringsperspektiv vil det derfor være avgjørende at informasjon fra iverksettere *oppover* i styringslinja for å gjøre ansvarlige politikere oppmerksomme på områder i forvaltningen som ikke fungerer i tråd med vedtatt politikk. I denne oppgaven har fokuset vært rettet mot *de høyt presterende*. Sominformantene her har beskrevet, er hovedinntrykket at disse ikke imøtekommes i tilstrekkelig grad. Tydelige politiske føringer i den formelle skolepolitikken for større inkludering av elever i den øvre delen av evneskalaen synes derfor nødvendig.

Kvalitetsrapporten i de tre kommunene

I de sentrale føringene til Kvalitets/Tilstandsrapporten skal omhandle læringsresultater, læringsmiljø og frafall (siste nevnte for videregående opplæring). Når disse kriteriene er oppfylt er det opp til den enkelte skoleeier hvordan utformingen av tilstandsrapporten skal foregå. (*Veiledning med lokale læreplaner /Udir*).

I Stavanger rapporteres en overveiende tilfredshet med grunnskolen.. (*Kvalitetsrapporten for Stavanger, 2015-2016*). Av måleindikatorerne går det frem at en liten gruppe foresatte og elever på ulike års-trinnene etterlyser større faglig utfordringer. Kvalitetsrapporten er utarbeidet ved fremtidige mål. Av ulike satsningsområder i kommunens omfattende skolevirksomhet, er elever med *stort akademisk talent* blant målgruppene.

I Osloskolens tilstandsrapport er i preget av ulike måleindikatorer, der andel av elever som deltar på forsering og talentsatsningstiltak er en av måleindikatorerne. Dette tydeliggjøres ved en målsetning på 10 % av elevmassen på sikt skal forsere utdanningsløpet ved å ta videregående. I Kvalitetsrapporten heter det blant annet.

Systematisk dokumentasjon, analyse og tilbakeføring av resultater gjennom blant annet Prøveplan Oslo, halvårsvurdering på barnetrinnet, bruk av kartleggingsmateriell i lesing(Sitat s. Ibid)

I denne tilstandsrapporten gis det ikke opplysninger om brukerundersøkelser fra elever og foresatte.

Kvalitetsmeldingen i Kristiansand er i henhold til den skolepolitiske satsningen konsentrert om Flik. Det vises til prosjektets evalueringssystem om brukerundersøkelser som omfatter foresatte og elever. (*Kvalitets og utviklingsmelding, 2015*). Evalueringen her konkretiseres gjennom kvalitative studier med kartlegging av trivsel og læring for høsten som legger føringer for videre prioriteringer innen sektoren. (Ibid, s 16). Kvalitetsrapporten bærer preg av en enhetlig målsetning i at alle *barn skal få utnyttet sitt læringspotensial*(Ibid).

Kvalitetsmeldingene fra de tre kommunene er ulike i sin utforming. Presisering av *inkluderingsbegrepet* og *tilpasset opplæring* for de høyt presterende er tydelig konkretisert i kommunene Stavanger og Oslo. I Kristiansand finnes ikke føringer i der de høyt presterende utpekes som en målgruppe.

KAPITTEL 7

OPPSUMMERING

Hovedproblemstillingen

Hvordan forholder kommuner og skoleledere seg til de høyt presterende i grunnskolen?

Hva kan forklare hvorfor denne gruppen elever ikke helt blir tatt på alvor i norske skole —En iverksettingsteoretisk tolkning.

Oppgavens primære hensikt har vært å kartlegge holdninger og føringer blant sentrale aktører i skolens utforming, i forhold til *de høyt presterende*. Min antakelse har vært at elevgruppen i for liten blir møtt i sine læringsbehov.

Av empirien som er presentert, registrerer jeg en viss grad av *intersubjektivitet*. En oppfatning av elevgruppen får for lite oppmerksomhet. Det kommer frem av synspunktene fra samtlige informanter. Det fremheves med særlig tydelighet i refleksjonene fra øverste administrativt hold i forvaltningen og fra dekanene ved universitetene. Mange av refleksjonene er satt i et historisk lys, der enhetsskoletankegangen og et statisk syn på læring trekkes frem som begrensede faktorer.

En samstemt oppfatning fra dekanene ved de tre universitetene gjelder målesystemet i norsk grunnskole. Ved å operere med gjennomsnittstall i undersøkelser av elevprestasjoner kan dette bidra til en tilrettelegging som favner de største elevgruppene på middels nivå. Konsekvensen er en målforskyvning på bekostning av enkeltelevers behov for tilpasning .

Jeg registrer et ønske fra informantene om å gjøre en endring for at elevgruppen kan ivaretas på en bedre måte. Van Meter og Van Horns hovedkriterier om *grad av enighet* for iverksetting synes dermed oppfylt. Det andre hovedkriteriet hos Van Meter og Van Horn, er grad av endring av tiltak som bør gjøres for å lykkes med iverksetting av tiltak.

Jeg har prøvd å belyse faktorer som er avgjørende for en tilrettelegging for de høyt presterende i de tre kommunene, og har registrert fellestrekk og variasjoner:

Klarhet i mål

Målene oppfattes som tydelige nok i sin utforming fra sentralt hold , og av skoleledere på lokalt nivå. Variasjon av tolkning og realisering av lovverket viser et behov for større grad av føringer for innholdet rettet mot den praktisk pedagogiske utforming fra sentralt politisk -og administrativt nivå.

Lokale prioriteringer

Oslo peker seg ut med en tydelig strategi for å realisere målene i skolen rammeverk. Byrådet som øverste politisk myndighet er konkret i føringer om resultatmål i satsningen på *de høyt presterende* ved en Top - Down tilnærming. Stabilitet i politisk ledelse fremheves her som en fremmede faktor for realisering av skolens mål.

I kommunene Stavanger og Kristiansand synes målets tydelighet å avta i styrke fra administrasjon til enhet.

I Stavanger oppfattes den politiske ledelsen å være mindre entydige enn Oslo i sin satsing på *de høyt presterende*. En katalysator for iverksetting i denne kommunen har vært på bakgrunn av initiativ fra brukergruppe som delvis har blitt fulgt opp fra den politiske ledelsen. Kommunen har et evalueringssystem som synes å fange opp brukergruppers behov gjennom Kvalitetsrapporten. Kompetanse fra kommunens administrasjon og tilbud om kompetanse heving blant skoleledere, har bidratt at kommunen har satt tema på dagsorden.

I Kristiansand er FLIK et altomfattende prosjekt som styrer og legger føringer for skolens virksomhet. Inkluderingsstanken er det bærende element i kommunes skolepolitiske satsningsområde. Kristiansand skiller seg likevel ut fra de to kommunene ved at det ikke finnes tilbakemeldingssystem om brukertilfredshet i Kvalitetsrapporten. Selv om det innenfor FLIK vil foregå en evaluering underveis, oppfattes likevel styringsdialogen noe utydelig ved at brukerperspektivet ikke er en standard i Kvalitetsrapporten.

Realisering av politiske og formelle føringer fra sentralt hold styres av de lokale prioriteringene i den enkelte kommune. Oslo viser at dette er en viktig del av deres TPO, Stavanger har aktivt jobbet med utfordringene disse elevene utgjør, og har nå nedfelt tiltak i sin Kommuneplan. Kristiansand ser ut til å være mer avhengig av konkrete utfordringer, og tar fatt i problematikken når den måtte dukke opp fra skolene eller fra forskningsmiljøet ved UiA.

Trekk ved den iverksettende enhet

Informantene gir inntrykk av faglig interesse for elevgruppen. Mangel på kompetanse i å iverksette en strategi for å imøtekomme elevens læringsbehov fremholdes som begrensende. Det etterlyses kompetanse i form av verktøy for tilrettelegging for elevgruppen, og kunnskap om elevgruppen.

Holdningen til aktørene i den iverksettende organisasjon

Mangfoldbegrepet fremholdes av dekanene som et ideal å etterleve i skolens hverdag. Av mangel på forskning på hvilke metoder for læring som virker i den mangfoldige elevmassen, erstattes mangfold med konformitet. Her vises likevel til det pedagogiske personalet som lojalt følger styringsinstrukser om tilpasset opplæring for å imøtekomme *høyt presterende behov*.

Økonomi

På enhetsnivå anses økonomien som styrende for grad av tilpasning for høyt presterende. En organisering av store elevgrupper gir mindre anledning for individuelle tilpasninger. Mangel på økonomi, og framtidig budsjett planlegging, er dermed avgrensende for å bruke handlingsrommet i lovverket for tilpassede opplegg for *høyt presterende*.

Politikernes generalistkompetanse

Skolens brede mandat i å imøtekomme pålegg fra sentralt hold, gir målforskyving i skolens brede mandat i å være oppdatert på strømninger i samfunnet. Det kan gi et fragmentert opplæringstilbud. Skolens oppdrag i adekvat tilrettelegging for mangfoldet av læringsbehov fortrenses av pålegg utenfra. Som enkelte av informantene har vært inne på, fører en strøm av krav til skolen som går langt utenfor skolens mandat og kompetanse nok til at mange viktige pedagogiske oppgaver settes til side.

KAPITTEL 8

HVA BØR GJØRES?

– EN KONKLUSJON

Med utgangspunkt i en forvaltning som gir inntrykk av å se nytten og verdien av å satse på *de høyt presterende*, trengs gjennomføringsevne for realisering av tiltak rettet mot *de høyt presterende*. For realisering av målene i lov og rammeverk trengs støtte fra politikerne.

Det har vært interessant å registrere, i tråd med direktøren i Udirs oppfatning, en noe økende politisk interesse for temaet de siste årene. Et regjeringsutnevntutvalg (høst 2015) har fått i oppdrag å komme med sin innstilling våren 2016.

Problematikken omkring *høyt presterende*, og spesielt i forhold 2-5 prosenten er et relativt nytt tema innenfor pedagogikken i Norge. En av oppfatning i samfunnet synes til dels å være at føringer rettet mot denne elevgruppe, er basert på en elitistisk tankegang. Dette er en misoppfatning i følge det som har kommet frem i forskning på elevgruppen. Forskning som er vist til i denne oppgaven, viser derimot at *de høyt presterende* kan oppleve skolesituasjonen som vanskelig.

Gjennom empirien her kan det virke som om og gjennomføringsevnen i forvaltningen i all hovedsak vil avhenge av økonomi og kompetanse.

Kompetanse

- Større fokus på temaet i lærerutdanningen
- Kunnskapsspredning om elevgruppen på kommune- og enhetsnivå
- Metoder for tilrettelegging av undervisning/metoder

Økonomi

Selv om føringene i skolen rammeverk har eksistert over tid, vil en dreining med økt fokus rettet mot *de høyt presterende* innebære en endring i skolens praksis.

Stor grad av endring, vil ifølge Van Meter og Van Horn (Kjellberg og Reitan, 1995) være avgjørende for utfallet av et tiltak.

I en trang kommuneøkonomi der politikere må prioritere, er det lite sannsynlig at denne elevgruppen blir viet oppmerksomhet i tilstrekkelig grad. Det kan bety liten grad av enighet blant politikere om å satse på denne elevgruppen.

Da er det sentralpolitiske nivået som bør sørge for målrettede tiltak med øremerkede midler som gjør det mulig å gi denne elevgruppen en bedre oppfølging. Det vil bedre forutsetningene for å iverksette tiltak for kompetanseheving om tilrettelegging og inkludering av de høyt presterende for skoleeier.

Konklusjon

Den politiske viljen fra sentralt hold om å satse på de *høyt presterende* har vært utydelig.

Iverksetting i forhold til *de høyt presterende* synes ikke å lykkes uten at dette er solid forankret i kommunenes politiske ledelse, slik det kommer frem i disse casene.

Målets klarhet synes å avta nedover i styringslinja og på enhetsnivå. Kompetanse og økonomi er begrensende faktorer for å realisere intensjonene i rammeverket. Manglende tilrettelegging begrunnes også i skolens brede mandat og i en fragmentert lederrolle.

Norge henger etter internasjonalt når det gjelder å satse på denne elevgruppen. I praksis innebærer dette at en andel av unge talentfulle i dag ikke blir ivarettatt. Først og fremst fordi skolen ikke har et system til å fange opp talentene ved å bruke handlingsrommet som tilpasset undervisning i en skole for alle gir. Per i dag er fokuset i Norge stort sett på de med lav måloppnåelse. Dermed får ikke de høyt presterende elever utvikle sine evner i tråd med sitt potensial. I dette ligger en ubenyttet ressurs av innovasjonsevne og kreativitet. Slik burde det ikke være fordi det er ikke noen konflikt i å ivareta de høyst presterende. Det er verd å merke seg at informantene understreket betydningen av at de høyt presterende er med på å skape et godt læringsdriv i klassen. Dette er blant annet kommet fram i internasjonal forskning som Utdanningsdirektør Skarheim henviste til, og svært tankevekkende oppsummert i følgende sitat:

— *No state can afford to ignore its highest human potentials, the young people endowed with extraordinary abilities and talents!*

Ella Cosmovici Idsøe, 2013.

Litteratur og kildeliste

- Baldersheim, Harald , Fimreite, Anne Lise, 1994. *Nye styringsmodeller i kommunene, 1994, LOS-senter Bergen*
- Baldersheim, Harald og Lawrence E. Rose, 2008; Det kommunale laboratorium: Fagbokforlaget, Bergen
- Blossing , Ulf, Hagen, Anna, Nyren , Torgeir, Søderstrøm, Åsa,2010, Kunnskapsløftet fra ord til handling, Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling, Oslo*
- Gross, Miraca, 1993, *Exceptionally Gifted Children* Routledge, London
- Hagenes, Tove, 2009, *Begavede barn I norsk grunnskole, hvordan opplever barna sitt møte med skolen?* (Masteroppgave)
- Hattie; John, 2009, *Visible learning; a synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement;* Routledge, London
- Helle, Lars,2006,*Rom for handling: Organisasjonslæring I skolen*, Universitetsforlaget, Oslo
- Hofset, Arnold, 1968, *Evnerike barn i grunnskolen*, Universitetsforlaget, Oslo
- Diana, Able, *Gifted and Underachievers*, Chichestr: Wiley-Blackwell
- Howe, Michel, 1997, *The Truth About Intelligence*, Sage Publication, Ltd, London
- Idsøe, E. C og Skogen K, 2011, *Våre evnerike barn, en utfordring for skolen*, Høyskoleforlaget, Kristiansand
- Idsøe, Ella Marie Cosmovici, 2013, *Barn med akademisk talent*, Cappelen Damm, Oslo
- Jacobsen, Dag Ingvar, 2005, *Hvordan gjennomføre undersøkelser. Innføring i den samfunnsvitenskapelige metode*, Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Kjellberg, Francesco og Reiten, Marit, 1995, *Studiet i offentlig politikk; en innføring*, Tano, Oslo
- Kjærnsli, Marit og Vegard Olsen, 2013 *,Fortsatt en vei å gå, Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PiSA i 2012*,Universitetsforlaget, Oslo
- Kyed, Ole , 2011*Talent i skolen*, Aschehoug, København
- Kyed, Ole , 2007, *Børn med særlige forutsetninger*, København, Aschehoug,
- Kvalitets- og utviklingsmelding i Kristiansand kommune.no Kristiansand.kommune.no
- Kvalitets- og utviklingsmelding 2014, Oslo kommune, Utdanningsetaten. Osloskolen.no
- Kvalitetsmeldingen, Stavanger kommune, Tilstandsrapport for 2015-2016,

- Larsen, Ann Kristin, 2007, *En enklere metode, Veiledning i samfunnsvitenskap*, Fagbokforlaget, Bergen
- Ludvigsen mfl, 2015, 2015:8, *Fremtidens skole, Fornyelse av fagkompetanser*, Norges offentlige utredninger, Departementets sikkerhets org service organisasjon, Informasjonsforvaltning, Oslo
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006, Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet
- Montgomery, Diana, 2009, *Able, Gifted, Talented and Underachievers*, Wiley- Blackwell, Chichester
- Mønks, Franz ,2008 Ypenberg, Irene H, Jahr, Mette, Ystenes, Martin, 2008, *Begavede barn, en veiledning til foreldre og pedagoger*, Abstrakt,Oslo
- Nissen, Poul Ole Kyed, Ole, Baltzer, Kirsten, 2011, *Talent i skolen, identifikasjon, undervisning, utvikling*, Frederikshavn: Dafolo Nordahl, Thomas, 2005, *Læringsmiljø og pedagogisk analyse*, NOVA: Oslo: Volume 2005:19
- Opplæringsloven 1998. Lovdata.no
- Pressman, Jeffrey L, Wildavsky, 1973, *Implementation: How great expectations in Washington are dashed in Oakland*, California University Press, Berkeley
- Rammeplan for grunnskoleopplæringen, 2014, Kunnskapsdepartementet
- Rattsø, Jan, 2015, *Produktivitet- grunnlag for vekst og velferd*, Norges offentlige utredninger. Oslo: Departementets sikkerhets org service organisasjon, Informasjonsforvaltning
- Smedsrud, Jørgen ,2012, *Den norske skolen og de evnerike* (Masteroppgave)
- Sternberg, Robert, Robert mfl.2011, *Explorations of giftedness*, Cambridge University Press, New York
- Stortingsmelding nr.20. På rett vei. Kvalitet og mangfold i skolen, 2012-2013
- Stortingsmelding nr.22. Motivasjon –Mestring og muligheter, 2010-2011
- Telhaug, Alfred, 1986, *Norsk skoleutvikling etter 1945*, Didakta, Oslo
- Telhaug, Alfred, 1999, *Norsk utdanningspolitisk retorikk 1945-2000*, Cappelen akademisk forlag, Oslo
- Øgård, M 2013, *Styringsutfordringer i kommunal sektor*, (Forelesningsserie UIA,2013)

Tabell —og figurliste liste

Figur 1: De skoleflinke versus elever med stort akademisk talent s. 11

Figur 2: Renzullis Three Rings Modell s.14

Figur 3: Trekk ved tiltaket i den iverksettende organisasjon s.28

Figur 4: En skjematisk fremstilling mellom Top -Down og Bottom -Up. 30

Figur 5: Det kommunale kretsløpet s. 32

Figur 6: Faseinndeling i et vedtak s. 33

Figur 7: Prioritering av de høyt presterende i de 3 kommunene s. 73

Vedlegg

Vedlegg 1:

Intervjuguide for enhetsledere grunnskolen

Jeg vil for en stor del opp til et åpent intervju om hvordan din skole forholder seg til elevgruppen *høyt presterende elever*. I løpet av intervjuet ønsker jeg å utdype disse temaene:

- Hvordan forholder din skole seg til elevgruppen «høyt presterende elever med akademiske talentet?»
- Hvordan oppfatter du overordnede politiske føringer fra kommune og stat i forhold til denne elevgruppen?
- Hva kan du si om administrative føringer og rammer fra skoleadministrasjonen i kommunen om tiltak for denne elevgruppen?
- Hvordan mener du din skole lykkes i henhold til styringsdokumenter som Opplæringsloven 98, Kunnskapsløftet, Læringsplakaten 06 og skolerelaterte Stortingsmeldinger i forhold til nevnte elevgruppe?
- Hvordan er TPO(tilpasset opplæring) for høyt presterende elever i din skole organisert?
- Hvordan opplever du at holdningen til denne elevgruppen i lærerpersonalet?
- På hvilken måte mener du skolen bør legges til rette for *at høyt presterende elever* best mulig kan utnytte sitt potensial?
- Som enhetskoleleder ber jeg deg om å reflektere over hvordan du mener en god struktur for denne elevgruppen har betydning for den generell kvaliteten i skolen.

Vedlegg 2:

Intervjuguide for administrativt nivå i kommunen:

Jeg ønsker å legge opp til et åpent intervju, og temaene vil i hovedsak dreie seg om hvordan det administrative nivået innenfor utdanning i kommunen forholder seg elevgruppen *høyt presterende elever*

I intervjuet vil jeg bl.a. komme inn på disse spørsmålene:

- Hvordan forholder utdanningssektoren seg i din kommune seg til elevgruppen «høyt presterende elever med akademiske talentet?»
- Kan du si noe om hvordan styringsdokumenter (Opplæringsloven 97, Kunnskapsløftet06, Stortingsmeldinger om skole) følges opp i henhold til TPO for elever som presterer høyt i akademiske fag?
- Hva kan du si om overordnede politiske vedtak i forhold til denne elevgruppen?
- Hva kan du si om administrative føringer og rammer fra skoleadministrasjonen til de ulike enhetsledere om tiltak over denne elevgruppen?
- Hvordan er TPO(tilpasset opplæring) for høyt presterende elever i din kommune organisert?
- Hvordan opplever du at holdningen til denne elevgruppen er blant det administrative personalet på de ulike skolene i kommunen?
- På hvilken måte mener du det bør legges til rette for *at høyt presterende elever* best mulig kan utnytte sitt potensial?
- Som administrativ skoleleder ber jeg deg om å reflektere over hvordan du mener en god struktur for denne elevgruppen har betydning for den generell kvaliteten i skolen.

Vedlegg 3:

Intervjuguide for leder for grunnskolelærerutdanningen Universitetsnivå

Jeg ønsker å legge opp til et åpent intervju, og temaene vil i hovedsak dreie seg om hvordan lærerutdanningen ved 3 universiteter forholder seg elevgruppen *høyt presterende* (Begrepet *de høyt presterende* omfatter de skoleflinke og de høyt begavede)

- I intervjuet vil jeg bl.a. komme inn på disse spørsmålene:
- Hvordan oppfattes politiske føringer fra Kunnskapsdepartementet m.t.p *høyt presterende elever med akademisk talent*?
- Hvordan innlemmes elevgruppen i kategorien *skoleflinke og høyt begavede* i lærerutdanningens fagplan?
- Tilpasset opplæring (TPO) er et sentralt begrep i styringsdokumenter som Opplæringsloven 1998, i Kunnskapsløftet, Læringsplakaten 06, bl.a. hvordan mener du TPO bør vektlegges i forhold til ulike elevkategorier?
- Hvordan stiller du deg til utsagnet?
Skoleflinke og begavede er en oversett gruppe i norsk skolehverdag
- Hvordan oppfatter du at interessen for denne elevgruppen er blant lærerstudentene?
- Som leder på en utdanningsinstitusjon, ber jeg deg om å reflektere over hvordan du mener en satsning på denne elevgruppen har betydning for den generelle kvaliteten i skolen?

Vedlegg 4

Intervjuguide for direktør i Utdanningsdirektoratet

Jeg ønsker å legge opp til et åpent intervju om temaet: *De høyt presterende* i norskgrunnskole
I intervjuet ønsker jeg bl.a. komme inn på disse spørsmålene:

- Hvordan oppfattes politiske føringer fra Kunnskapsdepartementet m.t.p *høyt presterende elever* at vi fikk regjeringsskifte i 2013?
- Er den norske grunnskoles lovverk /styringsdokumenter tydelige nok i forhold til tilpasset undervisning for høyt presterende elever med akademiske talenter?
- Hvilke styringsutfordringer mener du skoleledere på de ulike forvaltningsnivåene har i forhold til overnevnte elevgruppe?
- Hvordan stiller du deg til utsagnet: *Skoleflinke og begavede er en oversett gruppe i norsk skolehverdag.*
- Hvordan mener du handlingsrommet i norsk grunnskoles hverdag kan utnyttes for bedre å utnytte elevenes potensial sett fra et ledelses- og forvaltningsperspektiv?
- Hvordan tror du satsning på og fokus rettet mot overnevnte elevgruppe vil påvirke den generelle kvaliteten i norsk grunnskole?

