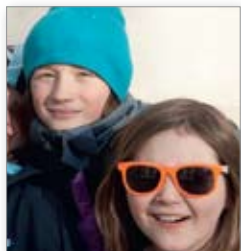
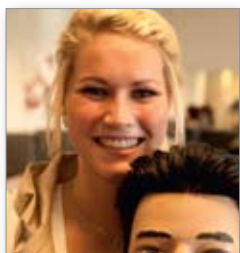


BOKEN ALLE MED BARN
I SKOLEN BØR LESE

RIKTIG Rektor?

**Sjansespillet som avgjør
ditt barns skolegang**

Av Jon Morten Melhus og Pernille Dysthe
Foto Knut Bry



Sjansespillet som avgjør ditt barns skolegang

RIKTIG Rektor?

Den viktigste personen i ditt barns liv

Av Jon Morten Melhus og Pernille Dysthe



- | | |
|---|---------|
| 1. Dårlige skoler produserer skoletapere – som kunne vært vinnere | Side 5 |
| 2. Går barnet ditt på en dårlig skole? | Side 14 |
| 3. Dårlig rektor – dårlig skole | Side 18 |
| 4. En dårlig skoleeier er ditt barns verste fiende | Side 22 |
| 5. Hva kan du gjøre dersom barnet ditt går på en dårlig skole? | Side 26 |
| 6. Hva gjør de gode rektorene? | Side 28 |

INTERVJUER MED REKTORENE:

- | | |
|---|----------|
| 7. Leif Østli, Borge ungdomskole, Fredrikstad
<i>Jeg har nok vært med på å redde noen ungdommer</i> | Side 30 |
| 8. Solfrid Grøndahl, Røyse skole, Hole
<i>Dot com hit!</i> | Side 50 |
| 9. Thomas Koefoed, Brusetkollen skole og ressurscenter, Asker
<i>Fire regler for å lykkes</i> | Side 66 |
| 10. Karin Eger, Gamlebyen skole, Oslo
<i>Rektoren som vant Spellemannsprisen</i> | Side 84 |
| 11. Erik Tidemann Jørgensen, Sandefjord videregående skole
<i>Kriger og fabrikksejef</i> | Side 100 |
| 12. Bodil Houg, Lyse Montessori, Oslo
<i>Svelger kameler – får sjelden på pukkelen</i> | Side 116 |
| 13. Ole Lehdal, Hemne videregående skole, Kyrksæterøra
<i>Med galskap på timeplanen</i> | Side 132 |
| 14. Bjørn Bolstad, Ringstabekk skole, Bærum
<i>Lærerne må tåle kaos og risiko</i> | Side 150 |
| 15. Christine Borge, Løkeberg skole, Bærum
<i>Jeg vil ha begeistrede lærere</i> | Side 166 |
| 16. Pål Riis, Ullern videregående skole, Oslo
<i>Du må være litt gal</i> | Side 180 |
| 17. Lisbeth Eek Svensson, Horten videregående skole
<i>Dagens elever ber om mer autoritet</i> | Side 198 |





1. **Norske skoler produserer skoletapere – som kunne vært vinnere**

Det går ca. 800 000 elever i grunnskolen og den videregående skolen i Norge. Selv om det er et økende fokus på å bedre kvaliteten i norske skoler, er det fortsatt foruroligende langt igjen. Og enda verre: Det er enorme forskjeller på hvordan lærerne ved ulike skoler greier å overføre kunnskap til sine elever. Men det må ikke være slik.

Dårlige lærere ødelegger oppvekst og livsløp

Møtet mellom lærer og elev er den viktigste arenaen for læring. Hvis eleven er uheldig og får en lærer som ikke motiverer og tilrettelegger undervisningen, kan det gi store konsekvenser både for elevens utvikling, yrkesvalg, helse og livsløp.

“Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene” hos den enkelte elev, slås det fast i opplæringslovens paragraf 1-3. Likevel brytes denne loven daglig på en rekke skoler. Velkjent er alle eksemplene på vitebegjærlige og nysgjerrige femåringer som allerede etter to–tre år med middelmådige lærere, har mistet lærelysten. Eller de svært aktive guttene som blir tapere allerede i grunnskolen, fordi de settes på sidelinjen når skolen ikke evner å kanalisere deres energi konstruktivt. Ingen barn våkner om morgenen og tenker “i dag skal jeg sparke og slå”. Men mange sparker og slår for å få ut frustrasjon som følge av manglende mestring i skole- og undervisningssituasjonen.

*Det er barnemishandling når
vi lar barn gå til skolen hver eneste dag i visshet
om at de møter mye de ikke mestrer.*

Rektor Solfrid Grøndahl, Røyse skole

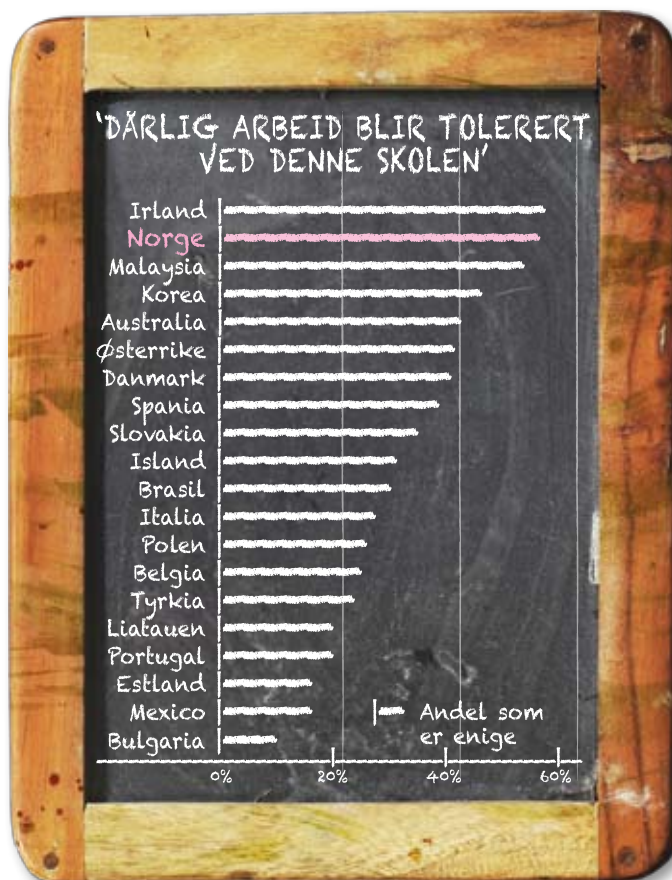
I flere TV-serier har vi de senere årene sett forskjellen i elevens utvikling når de bytter fra tydeligvis middelmådige lærere til dyktige og inspirerende lærere. “Jeg har lært mer de siste to

ukene med den nye læreren enn jeg gjorde på to år med den forrige”, sa en av elevene i “Klasse 10 B” på NRK1. Selv om TV-situasjonen i seg selv økte motivasjonen, er det liten tvil om betydningen av at elevene fikk svært gode lærere.

For ti år siden hadde skoleverket et mer fatalistisk syn på elevenes utviklingspotensial og var av den oppfatning at visse elever hadde et utgangspunkt det var umulig å gjøre noe med. Men dette synet har forskningen nå avvist. Det er dokumentert at uansett hvilke elever du har, kan du få oppsiktsvekkende resultater med riktige metoder og fokus, bekrefter Utdanningsdirektoratet. Vi ser jevnlig eksempler på elever med dysleksi og andre vansker som ikke oppdages når eleven går på én skole, men raskt blir avdekket når eleven bytter skole og lærere, og at undervisning på kort tid tilpasses denne elevens utfordringer. Espen Schønfeldt fra Dysleksiforbundet forteller at 22 prosent av befolkningen i Norge har lærevansker, mens i Finland er det bare 7 prosent. Schønfeldt mener dette kan ha sammenheng med at vi i Norge er veldig dårlig til å oppdage og hjelpe dyslektikere på et tidlig tidspunkt. Det handler om å benytte rett metode og sette inn nok ressurser tidlig, sier Schønfeldt.

Alle ansatte ved skolen vet hvilke lærere som er dårlige

Allerede i paragraf 1 slår opplæringsloven fast at skolen skal gi elevene utfordringer som fremmer danning og lærelyst. I de fleste andre bransjer kan det ta år før en nyutdannet person får prøve seg helt på egen hånd. Men på mange skoler får fortsatt nyutdannede lærere selvstendig undervisningsansvar, ofte uten støttespillere i undervisningen, med lite eller ingen oppfølging, kontroll eller tilrettelegging. Fortsatt er det ikke uvanlig at norske lærere får operere helt på egen hånd, nærmest som et “enkeltmannsforetak”, som i liten grad samarbeider med andre lærere. Og en lærer behøver faktisk hverken være god eller like matematikk for å undervise i faget. Hva skjer da med evnen til å formidle kunnskap med entusiasme og inspirasjon? Skoler som



Figur 1. TALIS 2008: 60 prosent av ansatte i den norske skole sier at dårlig arbeid blir tolerert ved deres skole.

tillater uengasjerte lærere med mangelfull kunnskap og kompetanse å drive undervisning som ikke fremmer danning og lærelyst, bryter faktisk loven.

Likevel tillater fortsatt mange skoler at elevenes skolegang ødelegges ved å utsette dem for middelmådige, endog dårlige lærere. I England viser undersøkelser at elever som har dårlige lærere fra de er 8 til 11 år, gjør det 53 prosent dårligere når de er 11 år enn de som hatt gode lærere i disse årene, ifølge Treina D. Fabra fra Teach First.

Det finnes elever med lærevansker, men det finnes nok mange flere lærere med bortlæringsvansker.

Lars Grytbakk, veileder for barn med lese- og skrivevansker

På skolene vet alle hvilke lærere som er dårlige, forteller Utdanningsdirektoratet, men de får likevel lov til å fortsette med sin mangelfulle undervisning for tusenvis av elever. Barnet går i første klasse bare én gang og har bare én skolegang. "Det er fortsatt altfor mange lærere som tar fra elevene læringslysten og -motivasjonen, og som gir elevene en følelse av mindreverd og mislykkethet", skriver Loveleen Rihel Brenna, leder i foreldreutvalget for grunnskolen, i et innlegg i Aftenposten.

Dårlig arbeid tolereres ved norske skoler

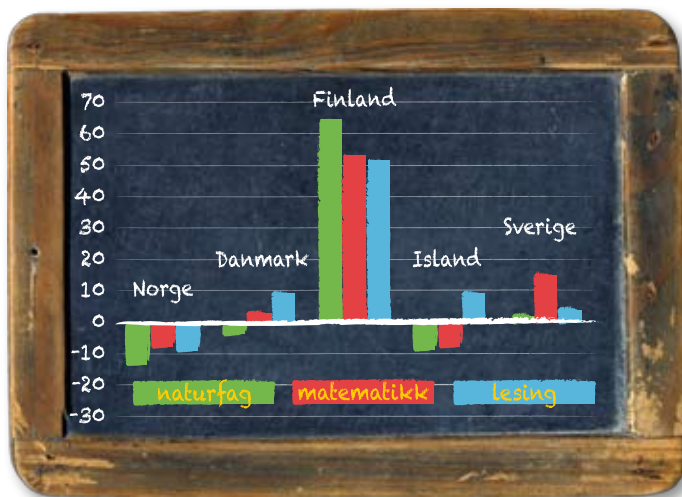
Kvalitetskulturen i norske skoler er ikke bra nok. I TALIS-undersøkelsen 2008 (Teaching and Learning International Survey), som gjøres på ungdomsskoletrinnet i 23 OECD-land, forteller nesten 60 prosent av ansatte i den norske skole at dårlig arbeid blir tolerert ved deres skole (se figur 1). Dette gir et lite oppløftende bilde av skolenes "kvalitetskultur".

Den norske skolen gjør ikke jobben

Elever i Norge har dårligere leseferdigheter enn i alle andre OECD-land (Vest-Europa, Tyrkia og USA), viser den såkalte PIRLS-undersøkelsen (Progress in International Reading Literacy Study, 2006). En rekke barneskoler gir fortsatt så dårlig lese- og skriveopplæring at ungdoms- og videregående skole må bruke verdifull undervisningstid på språkopplæring, på bekostning av å stimulere og utvikle elevene med nyttig og nødvendig kunnskap på de høyere klassetrinnene.



Figur 2. PIRLS 2001 og 2006: Gjennomsnittlige resultater i lesing på fjerde trinn i de nordiske landene. (Danmark deltok bare i 2006.) Skalaen til venstre er ferdighetsnivået slik den måles i PIRLS.



Figur 3. PISA 2006: Norske prestasjoner i et nordisk perspektiv. Faglig skåre for de nordiske landene i poeng over eller under OECD-gjennomsnittet.

om at den norske skolen har betydelige utfordringer.

Ett av argumentene som blir brukt for ikke å legge for stor vekt på PISA og PIRLS, er at den norske skolen gir elevene kompetanse på andre områder enn det som måles rent faglige i lesing, matematikk og naturfag. ICCS-undersøkelsen for 2009 kartlegger ungdomsskoleelevenes demokratiske kompetanse i 38 land, og her gjør norske elever i niende klasse det bra i forhold til snittet. Men resultatene fra ICCS viser at oppvekst med foreldre som er interessert i politikk og samfunnsspørsmål, og særlig samtaler med foreldre om slike spørsmål, er den faktoren som betyr mest for elevenes generelle engasjement i politikk og samfunnsliv, mer enn skolen og undervisningen. En av forklaringene på at niendeklassingene våre gjør det så bra kan være at norske foreldre har et relativt høyt utdanningsnivå og kanskje generelt mer kunnskap om og interesse for dette feltet enn i mange andre land. Bokrikdommen i hjemmet og foreldrenes utdanning og yrke har også sammenheng med elevenes skåre for kunnskaper og ferdigheter på dette området. Barn fra ressurssterke hjem gjør det altså bedre også her, og viser at skolen heller ikke på dette feltet greier å utviske de sosiale forskjellene.

Interessant er det også at de elevene som gjør det best i kunnskap og ferdigheter i demokrati- og samfunnsspørsmål, er de som fikk best resultater ikke bare i samfunnsfag, men også i matematikk til jul i skoleåret testen ble gjennomført. Dermed ser vi at også ferdigheter som analyse, vurderingsevne og samfunnspolitisk innsikt har sammenheng med elevenes faglige dyktighet i matematikk – et område hvor norske skoler henger etter i et internasjonalt perspektiv.

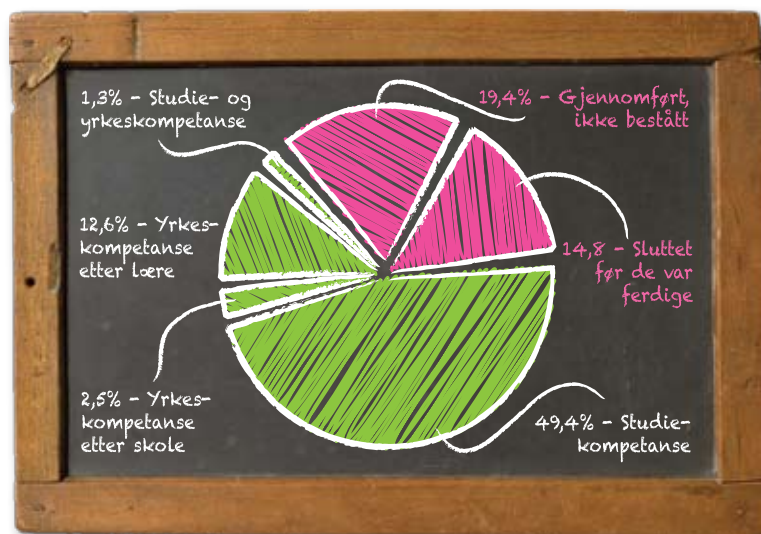
Det står ikke bra til i ungdomsskolen heller. PISA (Programme for International Student Assessment) måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i 57 land, og ble sist gjennomført våren 2006 (figur 2). Norge kommer sørgelig dårlig ut i forhold til våre naboland: Hovedbudskapet fra PISA-undersøkelsen er at de norske elevene presterer under OECD-gjennomsnittet innen alle fagområdene og – enda mer alvorlig – har en tilbakegang på alle de tre områdene siden den første undersøkelsen i 2000.

Selv om denne typen undersøkelser selvsagt ikke forteller alt om hva elevene skal lære i skolen, og skoleeever i ulike land kan ha ulike forutsetninger og motivasjon for deltagelsen, gir det en pekepinn

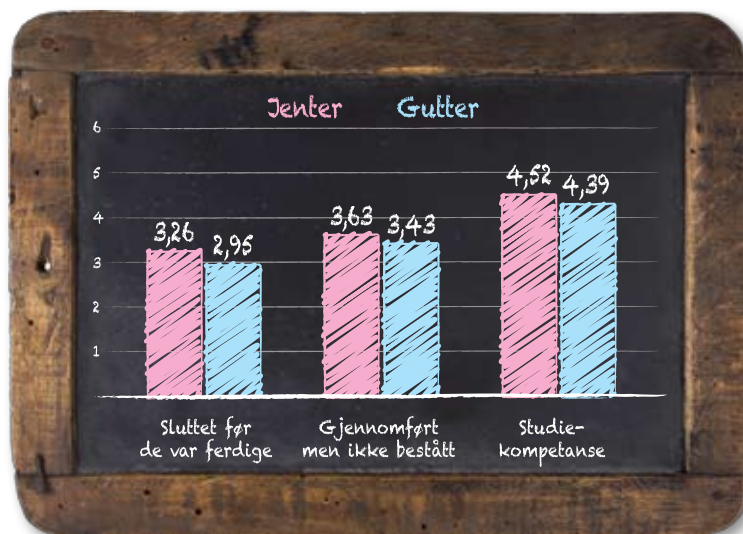
Urovekkende stort frafall i videregående

Én av tre elever fullfører ikke videregående skole på landsbasis. Etter Reform 94 skal alle elever gjennomføre videregående skole, og frafallet er større blant elevene som velger yrkesfag enn de som tar studieforberedende fag. En forklaring kan være at skoleverket ennå ikke har funnet en god nok form på hvordan yrkesfagundervisningen skal tilpasses for å sikre at flere fullfører og består. Men det interessante er at mange videregående skoler har betydelig lavere frafall og ikke-bestått både på allmenn og yrkesfag enn andre skoler. Dermed er det liten tvil om at deler av drop-out skyldes den dårlige kvaliteten på undervisningen i mange videregående skoler.

Rapporten "Bortvalg og kompetanse" fra syv østlandsfylker utført av NIFU STEP (Stiftelsen Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) i 2008 viser at 34 % av elevene sluttet eller strøk i videregående (se figur 4).



Figur 4. Gjennomføring og bortvalg av videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002, målt fem år etter, høsten 2007.

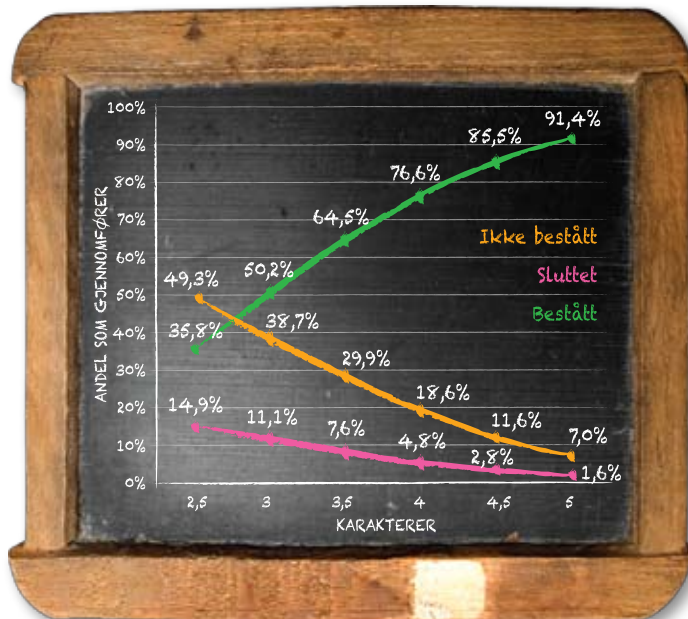


Figur 5. Gjennomsnittlig karakterpoeng fra grunnskolen for grupper med ulik gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring sommeren 2007. NIFU STEP's undersøkelse i 2008 om bortfall i videregående skoler i syv østlandsfylker viser at jo bedre karakter fra tiende klasse i ungdomsskolen, jo større er sannsynligheten for å gjennomføre videregående med "bestått" og uten å droppe ut underveis.

Men det starter tidligere. Karakterene fra grunnskolen ser ut til å ha en spesielt sterk effekt på frafall: Jo dårligere resultater elevene hadde fra ungdomsskolen, jo større sannsynlighet for drop-out i videregående.

Hvis gjennomsnittskarakter fra ungdomsskolen øker fra 2,5 til 5, er det 40 prosent lavere sannsynlighet for at eleven ikke består videregående opplæring. Det betyr at for hver elev ungdomsskolen hjelper til å øke karakteren fra 3 til 4, er det ca. 16 prosent større sannsynlighet for at denne eleven vil gjennomføre videregående. Hvis ditt barn har lite motiverende og lite tilpasset undervisning i ungdomsskolen, øker sannsynligheten for at han eller hun ikke gjennomfører videregående skole.

Figur 6 fra NIFU STEP (2008) viser den sterke sammenhengen mellom gjennomsnittskarakterene fra tiende klasse og sannsynligheten for å ha bestått, ikke bestått eller sluttet i videregående opplæring fem år etter avsluttet ungdomsskole, i forhold til gjennomsnittskarakteren fra tiende klasse.



Figur 6. Sannsynligheten for å ha bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående opplæring fem år etter avsluttet ungdomsskole, i forhold til gjennomsnittskarakteren fra tiende klasse.

Sannsynligheten for å bli arbeidsledig, uføretrygdet, fengslet eller motta sosialhjelp er langt større for de som ikke har fullført videregående skole

Frafall i videregående opplæring har flere alvorlige konsekvenser enn at enkeltelever ikke får vitnemål. Rapporten "Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne" (2009) viser at elevene som gikk ut av grunnskolen mellom 1993 og 2003 og ikke har fullført videregående opplæring, klarer seg mye dårligere enn de som har fullført:

- Nesten ni av ti innsatte under 25 år i norske fengsler har ikke fullført videregående.
- Sannsynligheten for å bli arbeidsledig er større blant de som ikke fullfører videregående opplæring.
- Sannsynligheten øker for å bli sosialhjelpsmottaker eller uføretrygdet.

Nasjonalt Folkehelseinstitutt konkluderer med at jo høyere utdanning, desto færre helse-

problemer. Å være drop-out og skoletaper vil dermed også øke sannsynligheten for helsemessige belastninger i fremtiden.

Rapporten “Kostnader av frafall i videregående opplæring” fra Senter for økonomisk forskning har målt de samfunnsøkonomiske kostnadene av frafall. Rapporten viser blant annet at hvis andelen av et kull som fullfører videregående opplæring øker fra 70 til 80 prosent, kan den samfunnsmessige gevinsten bli 5,4 milliarder kroner for hvert kull.

Frafallet i videregående skole har altså både alvorlige personlige og store samfunnsmessige konsekvenser.

Foreldrenes fokus på barnas skolegang betyr selvsagt mye for elevenes motivasjon og resultater. Hvis det er mor som engasjerer seg i skolen, mens far bare følger opp fotballtreningen, gir det sprikende signaler om skolens betydning. Og for de mer ressurssvake elevene, og der hvor foreldrene i mindre grad støtter elevenes læring og følger opp skolegangen, har skolen og lærerens innsats enda større betydning for elevens faglige og sosiale utvikling. Men den norske skolen er relativt urettferdig, da den i stor grad reproducerer sosiale ulikheter. Elevene kommer ut omtrent som de kom inn, det er lite utvikling i løpet av skoletiden i forhold til bakgrunn, etnisitet og kjønnsforskjeller. Og dette skjer til tross for at forskning viser at skolen har svært stor betydning i å gi bedre muligheter til de aller svakeste.

I områder som kommer dårlig ut på Statistisk sentralbyrås levekårsindeks – med lav utdanning, høy arbeidsledighet, høy kriminalitet, rusproblemer, lav levealder, m.m. – er det avgjørende om en elev motiveres til å gjøre en innsats i ungdomsskolen og kommer seg over på og gjennomfører videregående utdanning. Skolens innsats og lærerens kvalitet kan i slike områder avgjøre om de havner i rus- og kriminelle miljøer – hvor mange dør før de er fylt 30 år – eller om de får et langt og bedre liv. Her er det virkelig snakk om “læring for livet”.

Norge bruker mest penger og får minst læring igjen

Problemet er ikke dårlig økonomi og lite ressurser. Norge er det landet i Europa som bruker mest penger på skolen og får minst læring igjen for pengene. Det er heller ingen sammenheng mellom pengene som brukes på elevene og de karakterene som oppnås. For eksempel er Oppegård kommune nummer 24 i Norge på karaktterrangeringen, men bare på 394. plass i pengebruk.

Senter for økonomisk forskning i Trondheim har gjort en studie for skolesektoren som viser at det ikke er for lite penger i skolen, men tvert imot et betydelig potensial for mer effektiv ressursbruk. Studien viser at kommunene i gjennomsnitt har et effektiviseringspotensial på 14 prosent i ungdomsskolen.

Dersom det potensialet for effektivisering som fremkommer i analysen på ungdomstrinnet er representativt for hele grunnskolen, innebærer det en innsparingsmulighet på nærmere 7 milliarder kroner på landsbasis. Dette tilsvarer utgiftene til skoledriften i hele Nord-Norge eller Oslo og Bergen til sammen.

Prytz, Trønderavisa, 03.02.2010:

Dropout-tallene må ned.

Politimester Trond Prytz i Nord-Trøndelag mener at det å få ned dropout-tallene i videregående utdanning, er avgjørende for å bremse den økende ungdomskriminaliteten.

Dropout-tallene i fylket er høye, og med dem øker også ungdomskriminaliteten. Tall fra Nord-Trøndelag politidistrikt viser at det i 2008 og 2009 ble registrert omkring 600 straffesaker årlig med en antatt gjerningsmann under 18 år.

Dette er en økning fra årene 2005–2007, hvor tallet lå på 520 saker. Prytz mener økningen er naturlig, men mener det er en klar sammenheng mellom det at ungdommer ikke finner sin plass i samfunnet – som ved drop-outs fra videregående skole – og at de ender med å utføre kriminelle handlinger.

Ifølge en NTNU-rapport som kom ut i desember er det på landsbasis 15 til 20 prosent større sjanse for at såkalte “dropout-elever” utfører kriminelle handlinger enn at de som har fullført videregående gjør det.

Hvor mange nordtrønderske fengselsinnsatte dette gjelder, finnes det ingen pålitelige tall på, men en nyere levekårsundersøkelse viser at 40 prosent av de innsatte i norske fengsler har ungdomsskole som eneste fullførte utdanning.

– For oss er det viktig å få ungdommer til å fullføre utdanningsløpet, sier Prytz. Han mener det er en klar sammenheng mellom dropouts og kriminalitet.

Sviktede skoleeiere:

Kommuner og fylkeskommuner tillater A- og B-skoler

I samme kommune med to skoler med noen få kilometers avstand – med samme elev- og foreldregrunnlag, og med samme økonomiske rammebetingelser – er det ikke uvanlig at den ene skolen har gode resultater og miljø, og den andre betydelig dårligere. Men disse ulikhetene får likevel vedvare, til tross for at kommunen og skoleeier har tilgang til alle data og analyser. Skolegangen og fremtiden til tusenvis av elever forverres fordi skoleeier ikke gjør sin plikt, som ifølge opplæringslovens paragraf 10-8 er å sørge for at det er riktig og nødvendig kompetanse i skolen og nødvendig kompetanseutvikling for personalet. Kommuner og fylkeskommuner tillater A- og B-skoler innenfor samme kommune og fylke, uten at det gjøres noe for å forbedre B-skolen. Dette er regelrett overgrep mot elevene som tilfeldigvis havnet på B-skolen.

Mangelfull ledelse på skolen og i klasserommet

Hvordan kan så store deler av skolevesenet i et søkkrikt, moderne og kunnskapsbasert land som Norge fortsatt ha en undervisningskultur som i for liten grad ser hver enkelt elevs utfordringer, behov og muligheter, som ikke tar hensyn til individuelle forskjeller og særtrekk hos elevene, som ikke skaper nysgjerrighet og som lar lærere undervise med mangelfullt eller intet tilsyn eller korreksjon?

En av hovedårsakene finner vi i konklusjonen til det såkalte Tidsbrukutvalget, ledet av Kirsti Kolle Grøndahl, som i desember 2009 presenterte en rapport om ledelse i norsk skole. Den konkluderer nokså entydig med at det som er mangelvare både for skolen som organisasjon og i klasserommene er: ledelse, ledelse, ledelse. Gjennom god ledelse på alle nivåer må det prioriteres å bruke mer tid på kjerneoppgavene i skolen: Undervisningen av elevene.

Og hvem er ofrene for mangelen på ledelse og god, tilpasset skoleundervisning i store deler av skolesektoren? Jo, de aller svakeste og samtidig de aller viktigste i det norske samfunn: Barna, de som er fremtiden i utviklingen av landet vårt.

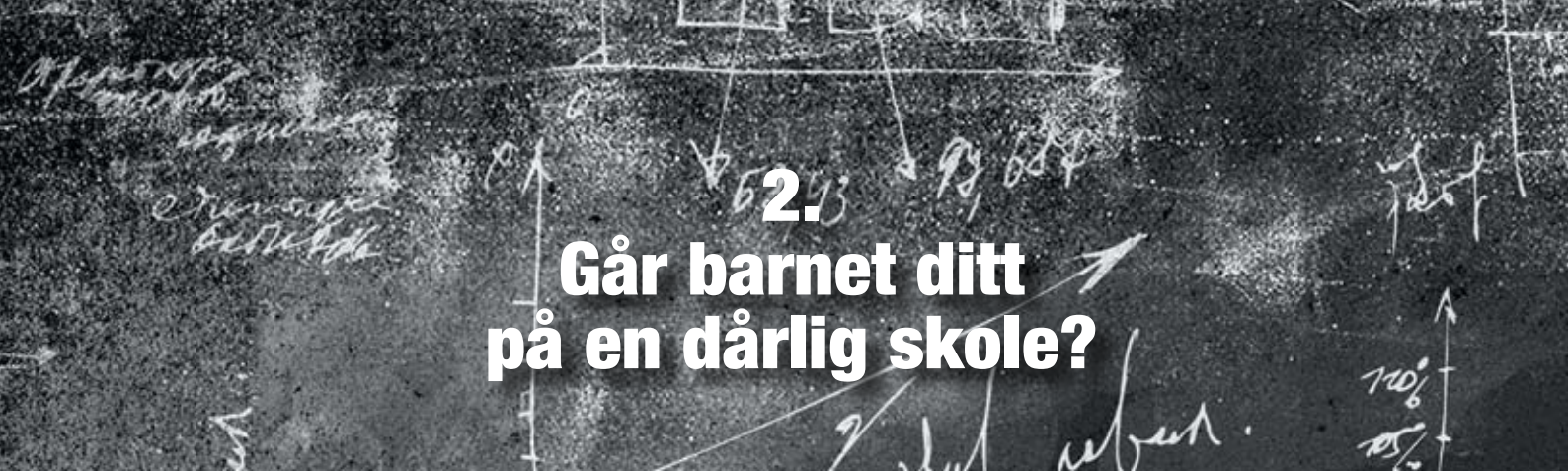
Har du barn i skolen, må du følge godt med. Skoleloven brytes, og barn demotiveres og frustreres daglig. De får sin skolegang, sine fremtidsmuligheter og livsløp betydelig forverret som følge av mangelfulle skolekulturer.

Gode rektorer skaper gode skoler

Men det er helt unødvendig at ditt barn skal gjennomgå slike vanskeligheter i løpet av skolegangen. Problemene i skolen er nemlig ikke så kompliserte og uløselige som media og politikere kan gi inntrykk av. Det er nemlig stadig flere skoler som løser utfordringene og ikke klager over dårlige lærere, dårlig økonomi, dårlig foreldreengasjement, uinspirerte og udisiplinerte elever, drop-out, etc. De har fornøyde elever, lærere og foreldre, og oppnår svært gode resultater. Det er mange eksempler på skoler med dårlig arbeids- og undervisningsmiljø og svake resultater, som får ny rektor og utvikles til en mønsterskole i løpet av få år. Fellestrekket for disse suksessrike skolene: De har gode rektorer som fokuserer på ledelse.

Innenfor ideell, offentlig og privat sektor har vi gjennom 10 år og tre bøker studert og forsket på lederskap. I privat sektor er det bred enighet om at gode resultater og fornøyde medarbeidere skapes av en god leder som har evne til strategisk tenking, er samlende og motiverer. Ingen med et minimum av erfaring fra næringslivet vil påstå at en dårlig leder kan skape en vellykket og velfungerende privat virksomhet over tid. I de fleste områder av offentlig sektor er det også høy bevissthet om disse sammenhengene. Etter flere års dypdykk i internasjonal og norsk skoleforskning, hos universiteter og høyskoler, politikere, myndigheter, direktorater og etater, rektorer og lærere, er vår klare konklusjon at skoleledelse ikke er vesensforskjellig fra ledelse av alle andre typer kunnskapsvirksomheter i samfunnet.

Gode rektorer involverer, motiverer og utvikler lærere og elever til oppsiktsvekkende resultater.



2. Går barnet ditt på en dårlig skole?

Her er faresignalene du bør se etter:

1.

Det er store ulikheter i klasseledelse

Også på de dårlige skolene kan ditt barn få en god lærer – men det er som lotto, helt tilfeldig. På de gode skolene får alle elevene gode lærere, fordi lærerne blir fulgt opp, støttet, motivert, de blir stimulert til å utvikle seg, lære av og samarbeide med hverandre, og de har strukturer og kultur for hvordan læreren leder undervisningen i klasserommet.

Hvis det er utbredt dårlig klasseledelse på skolen, tyder det på en skole som ikke slår ned på uønsket atferd hos lærerne, og som ikke har felles fokus på hvordan de skal formidle kunnskap og stimulere til elevens utvikling.

2.

Mye uro i klassene

Hvis mange av lærerne har problemer med manglende disiplin i undervisningen, tyder det på en svak skolekultur som ikke har fokus på eller evner å legge til rette for ro og læring i klasserommet. De bruker sannsynligvis altfor mye tid på fåfengt å prøve å dempe gemyttene, på bekostning av viktig undervisningstid. Sannsynligvis har slike skoler mangelfulle undervisningsstrukturer og en kultur – eller ukultur – hvor lærere ikke har felles forståelse og enighet om hvordan undervisningen skal foregå, ikke støtter hverandre i hvordan de skal få gode læringsforhold i klasserommene, og i verste fall har resignert i sin lærergjerning. Og på toppen en rektor som ikke leder.

3.

Skolen har primært fokus på de veltilpassede, gjennomsnittlige elevene

Hvis lærerne og skolen ikke fanger opp, støtter og stimulerer elever med ulike former for atferdsutfordringer, spesielle personlighetstrekk og læreversker, tyder det på en skolekultur som

ikke fokuserer på å følge lovens bestemmelser om tilpasset opplæring. Skolen og lærerne er sannsynligvis fokusert på elevene som gruppe og ikke på den enkelte elevs behov for stimulering og oppfølging.

Slike skoler har ikke forankret et hovedfokus hos hver eneste pedagogisk og administrativt ansatt: At de skal arbeide for den enkelte elevs læring og utvikling. Det er disse skolene som reproducerer sosiale ulikheter, som ikke tilpasser undervisningen etter den innlæringsstilen som passer best for den enkelte elev, og som ikke ser den enkeltes særegne sosiale og faglige behov og muligheter. Og det er ikke bare de ressurssvake som har problemer i slike regimer – også de dyktigste elevene som trenger ekstra stimulans og utfordringer for ikke å kjede seg, kan miste motivasjonen under slike lærere og paradoksalt nok også bli skoletapere. Hvis ditt barn faller utenfor A4-mønsteret og samtidig er uheldig med læreren, kan slike skoler skape en skoletaper i familien din.

4.

Skolen tillater “privatpraktiserende” lærere

I skoler med tradisjonell klasseromsundervisning – én lærer, én klasse – er det uhyre viktig at det er klare strukturer for samarbeid mellom lærerne, og oppfølging fra rektor eller inspektører av den enkelte lærers faglige arbeid og utvikling. For 10–15 år siden var det vanlig at den enkelte lærer satt i sitt lønnkammer og la opp sin undervisning uten innsyn fra kolleger eller rektor, og gjennomførte denne undervisningen som den ensomme rytter uten løpende koordinering, samarbeid eller kontroll.

Hvis lærerne fortsatt tillates å fungere som enkeltmannsforetak i skolen, er det fare på ferde. Skoler som aksepterer dette, har i realiteten ingen kontroll med hva slags læring og klasseledelse elevene utsettes for, og resultatet kan bli skjebnesvangert for elevene, spesielt de ressursvake og mindre robuste.

5.

Svakere resultater på nasjonale prøver enn andre skoler i området, og/eller liten eller ingen forbedring av resultatene over tid

Med jevne mellomrom gjennomføres de såkalte nasjonale prøver i lesing og regning. Resultatene av disse prøvene gjøres tilgjengelig av Utdanningsdirektoratet for hver enkelt skole. Selv om skolen skal lære elevene mye mer enn bare disse fagområdene, er dette et greit sjekkpunkt for å se hvordan det står til med skolen. Hvis skolen skårer lavt på disse prøvene, er det viktig å sjekke progresjonen fra forrige prøve.

Er det bedring i resultatene, betyr det etter all sannsynlighet at skolen er i positiv utvikling, og at det er godt fokus på elevenes læring. I motsatt fall er det på sin plass å spørre skolens lærere og ledelse om hvilke planer og konkrete tiltak de har satt inn overfor lærere og organisasjonen for øvrig for å skape forbedring og utvikling.

6.

Skolen har ingen klar visjon

En skole som ikke har en tydelig formulert, kommunisert og etterlevd visjon og et overliggende mål med hva som er det samlende hovedfokuset for alle ansatte, er sannsynligvis i faresonen. Altfor mange rektorer involverer ikke lærere og øvrige medarbeidere i å utvikle og forankre skolens visjon og verdier. Hvis skolen ikke har en tydelig formulert og forankret felles oppfatning om hvorfor hver enkelt av de ansatte ved skolen skal stå opp om morgenen og gå på jobben, tyder det på en utydelig organisasjonskultur. Og da er faren stor for privatpraktiserende lærere og svært ulik kvalitet i klasseledelse.

7.

Liten endringsvillighet hos rektor og i organisasjonen over tid

Hvis dårlige rutiner, svake lærere og uønsket atferd hos lærere og elever får fortsette i lengre perioder uten justeringer, tyder det på manglende evne hos skolens ledelse og organisasjon til å utvikle seg. I dag kan ingen organisasjon anse seg som en forvaltningsvirksomhet, det er – litt firkantet sagt – enten utvikling eller avvikling. Vi lever i en tid hvor forandring er det eneste konstante, med mediebruk og kommunikasjon i sterk endring, og hvor elevenes sosiale vaner, interesser og behov er i sterk utvikling og i økende avstand fra den voksne generasjonen. Da må vi ha skoler og lærere som er oppdaterte og følger med for å skape et miljø for læring som er i tråd med samfunnsutviklingen og endringer i behov og engasjement hos elevene.

8.

Utydelig rektor som driver administrasjon og ikke ledelse

Hvis rektor er av den gamle sorten som betrakter seg selv som en slags tillitsmann for lærerne, den fremste blant likemenn, kan du være nokså sikker på at skolen ikke har en god og samlende ledelse. Ledelse er å ta ansvar for at det oppnås gode resultater. Å være en god leder for en skole krever at han eller hun er tydelig. Rektor må prioritere ressursbruk, løse kompliserte problemer og konflikter, slå ned på uønsket atferd, stimulere og utvikle medarbeiderne og involvere dem i å skape felles visjoner og retning. Gode rektorer skjermer lærerne fra så mye som mulig av det administrative arbeidet, slik at de får konsentrert seg om sin hovedoppgave: Å drive god undervisning overfor hver enkelt elev. Men fortsatt er det svært mange rektorer som ikke klarer eller ser betydningen av at organisasjonen trekker i felles retning, som ikke tør å ta de ubehagelige konfrontasjonene når arbeidet på skolen ikke utføres som det bør, som ikke tar grep når de har lærere som ikke gjør det de skal, og som unnlater å ta den vanskelige samtalen med lærere som i enkelte tilfeller sannsynligvis vil få et bedre arbeidsliv ved å velge seg ut av yrket. Se opp for rektorer som bare driver administrasjon og ikke ledelse.

9.

Små skoler

Går barnet ditt på en liten skole, bør du være litt på vakt. Det finnes eksempler på mindre skoler og grendeskoler som fungerer svært bra. Men i små skoler er det mindre sannsynlighet for at de har sterke og motiverende fagmiljøer. Det kan synes som om det ikke er tilstrekkelig antall kompetente lærere som søker seg til små fagmiljøer. Analysen av de nasjonale prøvene i 2008 utført av Senter for økonomisk forskning på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, viser for eksempel at større skoler i Sogn og Fjordane får bedre resultater enn mindre skoler. En økning på 100 elever på skolen gir en prestasjonsforbedring på fire prosent. En mulig årsak er at en mer sentralisert skolestruktur i mange av de mindre kommunene i Sogn og Fjordene har gitt positive resultater fordi skoleeier får bedre muligheter til å konsentrere seg om kvalitetsarbeidet når skolestrukturen er enklere, med færre og større skoler.

10.

Små kommuner

Går barnet ditt på en skole i en liten kommune – spesielt hvis den har færre enn 2500 innbyggere – er det viktig å følge nøye med. Femteklassinger som gikk på skoler i kommuner med færre enn 10 000 innbyggere, gjorde det klart dårligst på de nasjonale prøvene i 2008. De 25 dårligste skolekommunene hadde i snitt 2828 innbyggere. Og de 25 største kommunene hadde langt bedre skolerresultater enn de små skolekommunene, til tross for at de hadde dobbelt så stor andel innvandrere som de 25 dårligste skolekommunene.



3. Dårlig rektor – dårlig skole

Media og politikerne diskuterer hyppig problemene i skolen, og det er lansert en rekke årsaker:

- for lite penger og ressurser
- dårlig lærerutdanning
- dårlige lærerlønninger
- læreryrket har lav status
- for mange krav og oppgaver pålegges lærerne og skolene fra myndighetene
- for lite fokus på karakterer
- for mye fokus på karakterer
- åpne klasseromsløsninger
- tradisjonelle lukkede klasseromsløsninger
- uengasjerte foreldre
- dessertgenerasjonens barn som mangler god oppdragelse, disiplin og/eller pliktfølelse
- etc.

På ulike vis vil selvsagt disse og andre beslektede forhold skape utfordringer i arbeidet med å drive en god skole. Men ingen av disse faktorene er hovedårsaken til den lave kvaliteten i mange skoler. Vår analyse av skolesektoren konkluderer med én hovedårsak til en dårlig skole: En dårlig rektor.

Hva kjennetegner en dårlig rektor? Det er en rektor som ikke har erkjent at han eller hun må være en profesjonell leder med ansvar for skolens resultater. Rektorstillingen har historisk kun hatt en administrativ og til dels en symbolfunksjon: Å ønske elevene velkommen ved skolestart, stramme opp ulydige elever som ble sendt til rektor, representere skolen på offentlige og lokalpolitiske arenaer og utføre en del administrative oppgaver med økonomi, ansettelse, m.m. Rektor hadde på 1960-tallet ofte 20–25 timers undervisning, og rektoroppgaven var i hovedsak å utarbeide skolens timeplaner.

Mange rektorer våget sjelden å utfordre lærerværelset, selv når det var påkrevet. Ofte ble en lærer etter lang og tro tjeneste belønnet med en hyggeligere betalt rektorstilling. Rektor var