

KUNNSKAP ER MYE VIKTIGERE ENN FØR

Av Kristin Clemet,
leder i Civita



Foto: Civita

«Norge skal ha verdens beste skole», proklamerte statsminister Jens Stoltenberg i sommer. Statsminister Anders Fogh Rasmussen sier at Danmark «skal have verdens bedste folkeskole». I Sverige vil regjeringen gjerne ha en «utbildning i världsklass». EU skal bli «den mest konkurranse-dyktige og dynamiske kunnskaps-baserte økonomi i verden...».

Slik kunne vi fortsette. Alle rike land og regioner har i dag høye ambisjoner for sin utdannings- og forskningspolitikk. Også fattigere land kommer etter: Kina satser enormt på utdanning og forskning, bevilgningene øker med 10–20 prosent i året. Men det gjøres store anstrengelser også i de aller fattigste land. FNs tusenårsmål innebærer blant annet at alle barn skal ha tilgang til grunnutdanning innen 2015.

Debatt om skolen er altså intet særsyn i Norge. I kunnskapssamfunnet er utdanningspolitikk blitt et mer sentralt område i alle land. Kunnskap er viktig, men det er blitt viktigere.

Men kunnskap blir også mer avgjørende for den enkelte, fordi samfunnet både er høyteknologisk og mer leseintensivt.



Kunnskap har alltid vært viktig, fordi det er en kilde til selvhjulpenhet, selvinnsett og dannelses. Kunnskap skaper verdier og fremgang, gir oss en høyere levestandard og bedre livskvalitet.

Men nå er kunnskap blitt viktigere av flere grunner. Det er blitt den viktigste innsatsfaktoren i økonomien. Humankapitalen er blitt viktigere enn maskinene. Kunnskap er avgjørende for vår evne til å konkurrere på de globale markedene og skape verdier som gir

oss velferd. Men kunnskap blir også mer avgjørende for den enkelte, fordi samfunnet både er høyteknologisk og mer leseintensivt. Det er ikke så lett å følge med på en valgkamp, avgi stemme, kjøre bil, lese en god bok, reise på ferie eller forstå den utenlandske naboen, hvis man ikke har visse grunnleggende ferdigheter.

Ettersom kunnskap blir viktigere, øker også det utdanningspolitiske samarbeidet over landegrensene. Det tas i



liten grad beslutninger på overnasjonalt nivå, men det kommer flere komparative undersøkelser, og landene prøver å lære av hverandre. Sammen med omfattende utdanningspolitisk forskning i mange land, bidrar dette til å gi oss mer kunnskap om skolen. Og det vi får vite, stemmer ikke alltid med de ønsker vi har eller med de myter vi har holdt oss med. Det gjelder i Norge, men det gjelder også i andre land.

Vi har etter hvert mange kilder til kunnskap om norsk skole. Det er gjennomført omfattende evalueringer av Reform 97 (grunnskolen) og Reform 94 (videregående opplæring). I tillegg har vi internasjonale komparative studier om ressurser, om grunnleggende ferdigheter og om skolemiljø. Elevundersøkelser, generelle brukerundersøkelser i befolkningen, karakterstatistikk og nasjonale prøver er andre kilder til kunnskap om norsk skole.

Så hva vet vi?

Vi vet blant annet at det er mye som er bra i norsk skole:

- Det er en høy tilfredshet med skolen i befolkningen.
- Et stort flertall av elevene trives på skolen.
- Vi bruker mer ressurser på skolen enn nesten noe annet land i verden.
- Det er god tilgang til utdanning for alle. Skolen er gratis, den er åpen for alle, og det er mange skoler i spredtbygde strøk.
- Vi har et høyt utdanningsnivå. Over 30 prosent av den voksne befolkning har høyere utdanning.
- Mange elever lærer mye på skolen, og det er grunn til å tro at vi gjør det godt i engelsk muntlig, i kunst- og kulturfag og i praktisk-estetiske fag.
- Norske elever har gode demokratiske kunnskaper.

Foto: CHB

Det er ikke så lett å følge med på en valgkamp, avgi stemme, kjøre bil, lese en god bok, reise på ferie eller forstå den utenlandske naboen, hvis man ikke har visse grunnleggende ferdigheter.

- Det er ganske små forskjeller mellom skoler i Norge. Det spiller altså liten rolle for dine fremtidsutsikter på skolen om du bor i Tromsø eller Tønsberg.

Men det er også mye som kan bli bedre:

- Forbausende mange elever har svake faglige resultater. Nesten 20 prosent av elevene, ca. 10.000 elever, går hvert år ut av grunnskolen med så svake lese- og skriveferdigheter at de kan få problemer med videre skolegang og arbeid. Noen omtaler dem som funksjonelle analfabeter.
- Det er store forskjeller mellom elevenes prestasjoner. Ulikhet som følge av sosial og kulturell hjemmebakgrunn reproduseres i skolen, som dermed ikke bidrar til sosial utjevning og mobilitet.
- Det er svak progresjon og stort frafall i videregående opplæring, særlig innenfor yrkesfagene. Nesten 40 prosent av de som begynner på yrkesfag, avbryter utdanningen.
- Det er mye bråk, uro og sløsing med tid i skolen.
- Norske elever utmerker seg ved å ha et svakt repertoar av gode læringsstrategier. Noe av det viktigste skolen kan gjøre, er å lære oss å lære, men her stiller norske elever svakere enn elevene i mange andre land.
- Det er for lite opplæring som er tilpasset den enkelte elevs forutset-

ninger og behov. Det er for lite differensiering og variasjon i undervisningen.

- Det har utviklet seg en «ettergivenesskulturskole» i videregående skole – en slags stilltiende kontrakt mellom elev og lærer om ikke å stille krav til hverandre.
- Det er en manglende kultur for læring – en manglende evalueringskultur – i norsk skole. Man har vegret seg for å stille krav og for å skaffe kunnskap om resultater for deretter å gjøre noe med det som svikter.

Sammenlignet med de fleste andre land presterer norske elever langt under det man skulle forvente ut fra ressursbruken og ut fra landets velstandsnivå. Og det skjer altså ikke fordi vi har skapt en likhetsskole med små forskjeller mellom elevene. Tvert om. Det norske paradokset består i at vi

- bruker mer ressurser enn nesten alle andre land,
- har flere faglig svake elever enn mange andre land, og
- skaper større forskjeller mellom elevene enn mange andre land.

Ser man for eksempel på elevers leseferdigheter, så skårer både Canada, Island, Sverige, Irland, Finland, Japan og Korea bedre enn Norge både når det gjelder likhet og kvalitet – samtidig



Over 30 prosent av den voksne befolkning har høyere utdanning. Bildene er fra Universitet i Oslo.

som de bruker mindre ressurser enn Norge (PISA 2003).

Mange prøver å bortforklare den høye ressursbruken i Norge. Det er særlig tre argumenter som går igjen:

Noen hevder at den høye ressursbruken i Norge skyldes vårt høye kostnadsnivå. Men det er ikke tilfellet. I internasjonale sammenligninger er tallene korrigert for kjøpekraft. Det er nettopp derfor tallene kan sammenlignes.

Andre hevder at den høye ressursbruken skyldes at vi har en krevende geografi og en særegen skolestruktur med mange små skoler som er dyre i drift. Men heller ikke dette kan forklare

vår høye ressursbruk. Små skoler er nok dyre, men antall elever som går i slike skoler er – på nasjonalt nivå – så lite at det nesten ikke påvirker den totale ressursbruken.

Atter andre tror at den omfattende inkluderingen av særlig ressurskrevende elever (som for eksempel funksjonshemmede) i norsk skole gir oss et særegent høyt utgiftsnivå. Men heller ikke dette er forklaringen, ettersom alle elever i alle land regnes med i statistikken. Graden av inkludering er for øvrig høy også i andre land vi vanligvis sammenligner oss med.

Forklaringen på vår høye ressursbruk er høy lærertetthet. Norge har 40–50 prosent flere lærere per elev enn OECD-snittet. Det er gjennomsnittlig ca. 12 elever per lærer i Norge i grunnskolen. Ikke alle lærere underviser, så den gjennomsnittlige gruppestørrelsen



er for tiden ca. 14 elever per lærer. Svært få kommuner har i gjennomsnitt mer enn 15 elever per lærer. I videregående opplæring er det færre elever per lærer.

Hvordan kan det da ha seg at så mange har inntrykk av at det er 28–30 elever per lærer i Norge? Det har å gjøre med måten skolen har organisert sitt arbeid på: Hvordan de deler elevene inn i klasser eller grupper – og hvordan de velger å fordele arbeidet på lærerne. Skal for eksempel få eller mange av lærerne være kontaktlærer for elevene? Skal lærerne arbeide sammen, eller skal de arbeide hver for seg? Kabalen vanskelig-gjøres mange steder av at lærerne har en meget komplisert arbeidstidsavtale som kan gjøre det vanskelig for rektor å få det hele til å gå opp. Rektor har, i motsetning til andre arbeidsgivere, bare begrenset styringsrett over lærernes arbeidstid.

Men det skyldes nok også mediene og lærerorganisasjonenes gjentatte terping på manglende ressurser. SV og Ap bidro også sterkt da de var i opposisjon. De har etterlatt et inntrykk av at det fortsatt er 28 elever og én lærer i klassen, slik det var i «gamle dager». Men ofte er det faktisk to lærere som deler ansvaret for en klasse på 28, hvis vi kikker nøyer etter.

Norge bruker altså mye ressurser. Men Norge er ikke det eneste landet som har oppdaget at skolen ikke er så god som mange trodde. Danmark, som tradisjonelt har lignet Norge mest når det gjelder skole, har resultater som til forveksling ligner Norges. Også i Sverige blinker varsellampene etter de siste PISA-undersøkelsene. I Tyskland ble det ramaskrik da den første PISA-undersøkelsen kom. Resultatene var elendige, men de varierte også mye mellom ulike delstater med ulik skole-

Foto: CHB

politikk. Frankrikes selvbilde ble knust, mens Finland overrasket både seg selv og andre med å ha de beste resultatene. Nederland snakkes det lite om, fordi landet av tekniske årsaker ikke alltid har kommet med i presentasjonen av undersøkelsen. Men den nederlandske skolen gjør det godt.

Jakten på årsaker og forbedringstiltak har vært enorm. I mange år tok man for gitt at mer ressurser førte til bedre resultater – uten at man undersøkte det nærmere. Plutselig sto man overfor noen kvalitetsforskjeller både innad og mellom land som ikke kunne forklares med ressurser. En «black box», så å si, som alle gjerne vil finne mer ut av: Hva skaper gode resultater i skolen? Hvordan skaper vi en skole der elevene dannes, trives og lærer?

I Norge er det mange forskere som har nedlagt et stort arbeid for å forsøke å gi en forklaring på våre dårlige resultater. I den offentlige debatt er det ofte vanskelig å få øye på de lange linjer eller forstå hvor lang tid det tar før et tiltak virker – på godt eller vondt. Det er kanskje også vanskelig å forstå hvor vanskelig det er å endre en tung skolekultur.

Problemet med å forstå hva som skjer og hvorfor det skjer, forsterkes av at feltet er sterkt politisert, også innenfor forskningen. Det er rett og slett mange

Den som ikke kan lese, får problemer og blir ikke spesielt lykkelig.

sterke meninger og mye ideologisk forskning. I Norge er det dessuten blitt en tradisjon at alle tiltak skal evalueres, hvilket isolert sett er bra. Men tidspunktet for evalueringen er ofte et problem, fordi den kommer for tidlig til at man kan vite hva man egentlig evaluerer. Det kan også være vanskelig å vite om tiltaket som skal evalueres, faktisk er ordentlig implementert.

En oppsummering av hva som har brakt norsk skole ut i uføret, er derfor preget av forhold som har utviklet seg over tid og etter hvert har «satt seg» i norsk skole og blitt en del av skolekulturen. La meg nevne noen slike forhold:

Før det første: Lærerrollen og elevrollen har endret seg. Det har skjedd over lang tid, men ble aksentuert gjennom Reform 97. Læreren har trådt tilbake som myndig og voksen leder av klassen. Han (og nå mest hun) har inntatt rollen som veileder, omsorgsperson og til dels venn – mens elevene har fått «ansvar for egen læring».

Alt dette er ikke negativt – det negative er at det er drevet for langt. Norge har verdens høyeste lærertetthet. Likevel har norske elever mindre kontakt med lærerne enn elevene har i andre land. Læreren har blitt for usynlig og mistet for mye autoritet. Små barn kan ikke ta ansvar for egen læring – det er som å be dem om å ta ansvar for sin egen



oppdragelse. Det går ikke. De trenger sine foreldre, og de trenger læreren.

For det annet: Undervisningsformene har endret seg. Selv ordet «undervisning» har periodevis vært ukorrekt, fordi det minnet om en lærer som bare drev med enveis tavleundervisning. Man ønsket å gå fra undervisning til mer aktiv læring. I enkeltes øyne skulle elevene «konstruere sin egen kunnskap» og ikke bare være passive mottakere av «fasitsvar» fra læreren. Men igjen er resultatet at ideen er drevet for langt. Forskerne bak evalueringen av Reform 97 peker på at det er mye positiv aktivitet i skolen, men at koblingen til læring ofte er meget uklar.

For det tredje: Grunnleggende ferdigheter, så som lesing, skriving og regning, har dels vært uglesett – dels vært tatt for lite alvorlig. Noen har ment at dette var en slags «høyredreide» nyttefag; noe man bare ble drillet i av hensyn til landets konkurransevne. Andre trodde det var for krevende for små barn å lære å lese og skrive, så i Reform 97 ble leseopplæringen utsatt til 2. klasse. Atter andre syntes nok det var viktig, men trodde kanskje at ferdighetene kom av seg selv. Men slik var det ikke. Ferdighetene kom ikke av seg selv, og de gjaldt ikke bare næringslivet. Den som ikke kan lese, får problemer og blir ikke spesielt lykkelig. Grunnleggende ferdigheter er riktig nok

nyttige, men de åpner også veier til dannelse og livskvalitet som ellers vil være stengt. Nå erkjennes omsider at man må trene på slike ferdigheter for å bli flink – ja, man må kanskje til og med pugge og kjede seg mens det skjer.

For det fjerde: Helt siden 30-tallet har «tilpasset opplæring» vært et ideal i norsk skole. Forskningen viser at det verken har blitt tilstrekkelig forstått eller praktisert. Undervisningen har vært innrettet på en gjennomsnittselev som ikke finnes og vært tilsvarende lite innrettet på elevenes ulike forutsetninger og behov. Oppsummert må man kunne si at både de faglig svake og sterke elevene har vært forsømt i norsk skole. I dag vet vi at elevgruppen er enda mer forskjellig enn den har vært, og at behovet for individuelle tilpassninger er enda større. Men samtidig er det oppstått en ny protest mot tanken om tilpasset opplæring. Noen mener at større grad av individuell tilpassning bidrar til å forsterke en uheldig individualisering av skolen og samfunnet generelt; at det så å si bryter ned «enheten» og fellesskapet.

Jeg er uenig. Jeg mener det er respektløst ikke å ta hensyn til ulike elevers forskjellige behov, forutsetninger og bakgrunn. Det er ikke likhet som er målet, men likeverdighet. Å behandle alle likt er i grunnen ingen prestasjon. Å respektere og håndtere forskjellighet

er mer krevende, men også mer nødvendig – og beundringsverdig.

For det femte: Vi trenger mål for opplæringen. Vi må vite hvor vi skal for å vite hvor vi står. I læreplanene av 1997 var det nesten ingen mål. Læreplanene var fulle av beskrivelser av hva elevene skulle gjøre, arbeide med, engasjere seg i osv. – men ingen beskrivelser av hvilke mål som skulle nås.

Tanken bak denne mål-løse skolen har nok vært god. Man har ikke ønsket å ha mål som ikke alle elevene kunne nå. Men dermed kan man i grunnen ikke ha noen mål overhodet. Ettersom vi har en inkluderende skole der alle får gå, hvilket er meget verdifullt, vil det også alltid finnes elever som ikke kan nå mål, for eksempel fordi de er sterkt funksjonshemmede. En logisk slutning kan derfor være at vi, av hensyn til dem, heller ikke uttrykker noen mål for de andre elevene.

Jeg mener at dette er en form for misforstått solidaritet. Vi må greie å gjøre to ting samtidig: Å sette mål som er relevante for de aller fleste elevene, men samtidig gi fritak for enkeltelever dersom det er åpenbart at målene er meningsløse for dem.

Tydelige kompetansemål har flere fordeler. De hjelper både elever, lærere og foreldre til å forstå hvordan det går med

eleven og hva han eller hun bør få hjelp til. Målene er ikke minimumsmål som alle skal nå – men ambisiøse mål som gjør at alle har noe å strekke seg etter. Den vurdering læreren så foretar, med karakterer eller ord, vil vise i hvilken *grad* eleven har nådd målet.

For det sjette: Det har vært for mye metodetvang i norsk skole, særlig etter Reform 97. Norske pedagoger, i likhet med danske, ble i sin tid fascinert av amerikansk reformpedagogikk. I forbindelse med Reform 97 kom også prosjektarbeidet for fullt. Lærerne fikk blant annet pålegg om å bruke metoden prosjektarbeid i en viss andel av tiden, slik at elevene lærte seg å arbeide i team og grupper, slik man gjør i arbeidslivet.

Det er i seg selv ingenting galt med prosjektarbeid. Problemet har vært at mange lærere har for liten kompetanse og entusiasme for å undervise på denne måten. Og dermed gikk det galt. For å sette det helt på spissen: En litt sedat og lite kompetent lærer som overlater svake elever til prosjektarbeid, er livsfarlig for eleven. Eleven vil forsvinne og bli usynlig og ikke få den hjelpen han trenger.

Skal lærerne tvinges til å bruke spesielle metoder i opplæringen, må de også få den nødvendige utdanning selv. Uansett er det etter min mening riktig

Vi er verdensmestere i statistikk, og vi vet nesten alt om hva vi setter inn i skolen - enten det gjelder penger, lærere, PC-er, bygninger, elever eller timer.



å gi skolene noe større frihet til å velge den metode som passer best – til elevene og til situasjonen.

Til sist: Lærerkompetansen har vært for svak. Vi har altfor lenge trodd på den såkalte allmennlæreren som skulle kunne undervise like godt i alle fag på flere trinn. Men ingen mennesker kan greie alt. Det er krevende, også på de laveste trinnene, å undervise godt i for eksempel matematikk eller norsk. Det krever spesialisering, fordypning og løpende faglig oppdatering.

En mer krevende lærerutdanning er nødvendig også for å gi yrket bedre status. Lærerutdanningen skal ikke være en utdanning det er lett å komme inn på og lett å gjennomføre. Det etter-

later ikke den fornødne respekt for et så viktig yrke. I Finland har lærerne fortsatt mye av den respekt og status som lærerne i andre land hadde før. Den finske lærerutdanningen får de beste studentene, og uteksaminerer derfor også gode lærere. Av mange mulige forklaringer på den finske suksessen i PISA, tror jeg dette er den aller viktigste.

Hele skoleløpet

Skolekulturen her i Norge har fått utvikle seg blant annet fordi man ikke har visst – og ikke ville vite – hva konsekvensene ble. Vi er verdensmestere i statistikk, og vi vet nesten alt om hva vi setter *inn* i skolen – enten det gjelder penger, lærere, PC-er, bygninger, elever eller timer. Men vi har ikke hatt noen

Foto: CHB

systemer som kunne fortelle oss hva som kom *ut*: Om elevene virkelig fullførte skolen, om de lærte å lese og skrive og om det faglige nivået holdt seg så høyt som det burde.

Reformen *Kunnskapsløftet*, som både gjelder grunnskolen og videregående opplæring, ble vedtatt av Stortinget i 2004 og blir gradvis innført fra 2006. Siktemålet med reformen er blant annet å gjøre noe med de problemene jeg her har skissert. Reformen inneholder mange elementer, og la meg bare nevne noen av dem:

Vi har fått nye læreplaner og ny fag- og timefordeling. Ny fag- og timefordeling innebærer at det er blitt flere timer, og at viktige fag – som tidligere hadde relativt få timer i norsk skole – nå er høyere prioritert. Det gjelder blant annet matematikk, naturfag, norsk og engelsk.

De nye læreplanene skiller seg fra de gamle ved at de gjelder hele skoleløpet fra 1. til 13. trinn. Det er innført tydelige kompetansemål i alle fag, og det er gitt større lokal metodefrihet. Men viktigst av alt er det kanskje at det nå er introdusert fem grunnleggende ferdigheter, som det skal trenes mer på. Det gjelder evnen til å lese, skrive, regne, uttrykke seg muntlig og bruke digitale ferdigheter. Dette er faguavhengige ferdigheter som alle trenger for å greie seg i

andre fag, i senere skolegang, i arbeidet og i livet. Samtidig er det innført lese- og skriveopplæring fra 1. trinn.

Det skal også legges større vekt på tilpasset opplæring. Skolene og lærerne har fått større lokal handlefrihet, slik at de, blant annet i samråd med elever og foreldre, på en bedre måte kan tilpasse undervisningen til den enkeltes forutsetninger og behov. Et par eksempler: Elever som velger yrkesfag i videregående, skal få prøve seg i sitt lærefag allerede første året. Elever som er skoleleie, skal kunne ta store deler av yrkesopplæringen i bedrift. En som har gått på elektrofag i videregående, kan få adgang til relevant høyere utdanning (for eksempel ingeniørfag), selv om han mangler generell studiekompetanse. I samarbeid med foreldrene kan en skole i en periode velge å gi en elev litt mindre undervisning i et fag eleven behersker godt – mot litt mer undervisning i et fag der eleven sliter.

Reformen innebærer også forbedringer i lærerutdanningen, skjerpede opptakskrav og et historisk stort kompetanseløft for lærere som allerede er i skolen.

Men vil reformen hjelpe? Det er for tidlig å si. Spøkefullt blir det sagt blant lærere at «det fins ikke den reform som ikke kan tilpasses min undervisning». Sagt på en annen måte: Det er ikke alle lærere som omstiller seg, og omstilling

Elever som er skoleleie, skal kunne ta store deler av yrkesopplæringen i bedrift.



tar tid. Dessuten er det ikke sikkert at alle elementer i reformen blir gjennomført slik man har tenkt seg – eller virker slik de var ment. Noen tiltak har kanskje uheldige bivirkninger som man ikke har overskuet på forhånd.

Trenger gode lærere

Jeg håper og tror at viktige sider ved reformen vil virke. Det er blant annet grunn til å tro at en langt sterkere satsing på grunnleggende ferdigheter vil hjelpe flere elever til å lære seg å lese,

skrive og regne. Det er en del kommuner, som for eksempel Oslo kommune, som har kommet svært langt i gjennomføringen av reformen, og de kan vise til gode resultater. Men reformen må evalueres, og den må justeres, dersom det er behov for det.

Til syvende og sist vil likevel alt avhenge av de menneskene som har sitt virke i skolen. Uten gode lærere og skoleledere vil enhver reform være forgjeves.

Foto: Hydro

Vi trenger kompetente og engasjerte lærere, som er ambisiøse på elevenes vegne. Forskning viser at elevene lærer lite, hvis læreren ikke er ambisiøs – og at de lærer mye, hvis læreren virkelig ønsker at de skal lære. Men hvordan skal vi sikre oss ambisiøse lærere?

Hjelper det med økt lønn eller større lønnsforskjeller blant lærerne, avhengig av hva de presterer? Bør vi introdusere konkurranse mellom skoler, slik at lærerne blir bedre motivert til å stå på for å redde sin egen arbeidsplass? Bør pengene som skolene får, være avhengig av resultatene de oppnår?

Ingen av disse tiltakene vil vekke jubel i skole-Norge. Snarere tvert om. Skolen er ikke og bør ikke være en markeds- plass på linje med sjokoladebutikken på hjørnet. Samtidig er det kanskje litt naivt å tro at lærerne bare drives av altruisme og indre motivasjon. Kanskje trenger også lærerne et visst press og trykk utenfra for å prestere sitt beste?

Innsats nytter!

I så fall syns jeg det er en god løsning at vi kartlegger resultater og gjør dem offentlig kjent. Ikke på individnivå, selvsagt, men på skolenivå. Vi bør ikke bare få vite hvor mye ressurser det er på den enkelte skole – eller hvordan elevene trives. Vi bør også få vite hva elevene lærer. Slik kunnskap er og blir en forutsetning for at de som er ansvar-

lige, skal kunne sette inn de nødvendige tiltak. Skolen selv må selvsagt vite. Men også kommunestyret og nasjonale myndigheter må vite. En gjennomsnittlig kommunestyredebutt om skolepolitikk sies å handle mest om bygninger, skolestruktur og penger. Men den bør også handle om kvaliteten på skolene, elevenes læring og hva kommunen skal gjøre, dersom elevene ikke lærer det de skal. Og vi som er foreldre og borgere, bør også få vite – slik at vi kan stille spørsmål til skolen og stille politikerne til ansvar.

Det er et problem for skolen at vi har så mange små kommuner i Norge. Det gjør det vanskelig å opparbeide og beholde tilstrekkelig skolefaglig kompetanse i kommunene. Nasjonale myndigheter bør derfor vurdere å etablere et «utrykningskorps» med tung skolefaglig kompetanse, som kan rykke ut til kommuner med svært dårlige resultater. Kanskje bør vi også vurdere å innføre en akkrediteringsordning som «avskilter» dårlige skoler som ikke maktet å forbedre seg.

Men heldigvis – innsats nytter! Det er utallige eksempler i norsk skole på at økt oppmerksomhet, konsentrasjon om oppgaver, bedre kompetanse og større innsats virkelig gir resultater.

Det kommer bare ikke av seg selv.