

Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017

I dette rammeverket informerer vi om nasjonale rammer, prinsipper, roller og organisering av skolebasert kompetanseutvikling i klasseledelse, regning, lesing og skriving.

ARTIKKEL | SIST ENDRET: 07.04.2016

Innhold

Innledning

1. Erfaringer fra implementering av statlige satsinger

2. Skolebasert kompetanseutvikling

3. Prinsipper for skolebasert kompetanseutvikling

- Prinsipp 1: Kompetanseutvikling på både organisasjons- og individnivå
- Prinsipp 2: Innsats over tid
- Prinsipp 3: Differensierte tilbud til skolene
- Prinsipp 4: Likeverdige tilbud i alle lærerutdanningsregionene
- Prinsipp 5: Lett tilgjengelig materiell
- Prinsipp 6: Kunnskapsutvikling på alle nivåer

4. Organisering av skolebasert kompetanseutvikling

- Pilot
- Fullskala
- Roller og organisering

- Samarbeid og læring i nettverk

5. Faglige innholdselementer i kompetanseutviklingen

- Klasseledelse
 - Å forstå sitt lederansvar og klassen som et sosialt system
 - En positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev
 - Etablering av en god læringskultur og et læringsfellesskap
 - Etablering av struktur, regler og rutiner
 - Tydelige forventninger og motivering av elevene
 - Klasseledelse er en integrert kompetanse
- Grunnleggende ferdigheter
- Regning
 - Regning som grunnleggende ferdighet
 - Helhetlig problemløsningsprosess
 - Hvordan utvikles ferdigheten?
- Lesing
 - Lesing som grunnleggende ferdighet
 - God lesing på ungdomstrinnet
- Skriving
 - Skriving som grunnleggende ferdighet
 - God skriving på ungdomstrinnet

Referanser

Bakgrunnsdokumenter

Innledning

Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling 2013-2017 bygger på Meld. St. nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet* (Kunnskapdepartementet, 2011), Innst. 145 S (Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen, 2011), *Strategi for ungdomstrinnet – motivasjon og mestring for bedre læring* (Kunnskapsdepartementet, 2012) og strategien *Lærerløftet – på lag for kunnskapsskolen* (Kunnskapsdepartementet, 2014). Utdanningsdirektoratet reviderte rammeverket på bakgrunn av erfaringer fra piloteringen av skolebasert kompetanseutvikling i skoleåret 2012/13. 37 skoler, fordelt på 22 kommuner og 12 fylker, deltok i utprøvingen. Direktoratet har i 2015 gjort en ny reviasjon i tråd med Lærerløftet – på lag for kunnskapsskolen, og i tråd med en mer felles oppfatning av regning som grunnleggende ferdighet i alle fag (se kapittel 5).

Stortingsmeldingen peker på at ungdomstrinnet på mange måter fungerer godt, og at elevene trives og har gode relasjoner til lærerne. Mange elever er likevel ikke godt nok motivert til å yte sitt beste, og få elever går ut av grunnskolen med svært gode lese- og regneferdigheter. Videre pekes det på i meldingen at manglende

ferdigheter i skriving vil kunne begrense elevenes muligheter til å vise sin kompetanse i fag.

Meldingen om ungdomstrinnet skisserer en rekke tiltak som er nødvendige for å øke kvaliteten på opplæringen til elevene. Den peker på at vi må rette innsatsen spesielt inn mot å utvikle god læring og et godt læringsmiljø gjennom bedre klasseledelse, og å videreutvikle opplæringen i regning, lesing og skriving. Tiltakene skal gi grunnlag for en mer motiverende opplæring som er relevant og utfordrende for alle elever.

Rammeverket bygger på Strategi for ungdomstrinnet

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling 2013-2017* for å informere om nasjonale rammer, prinsipper, roller og organisering av skolebasert kompetanseutvikling i klasseledelse, regning, lesing og skriving. I tillegg presenterer vi definisjoner og beskrivelser av god klasseledelse, regning, lesing og skriving i rammeverket. Informasjon om finansiering, og flere detaljer om organisering og roller, er beskrevet i *Plan for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017* (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Det er laget bakgrunnsdokumenter med utfyllende stoff om de fire satsingsområdene som vedlegg til dette rammeverket. Det er også laget et bakgrunnsdokument om vurdering for læring og et om organisasjonslæring, siden disse temaene skal inngå i kompetanseoppleggene for klasseledelse, regning, lesing og skriving, og i arbeidet med å utvikle skolen som organisasjon.

Alle som bidrar i skolenes kompetanseutvikling er forpliktet til å følge rammeverket i arbeidet sitt.

Rammeverket har fire målgrupper

- De som har ansvar for å legge til rette for at skolene med ungdomstrinn når nasjonale mål for ungdomstrinnet (skoleeiere og skoleledere)
- De som skal bidra i skolenes kompetanseutvikling (universiteter og høyskoler)
- De som skal være støtteressurser for universiteter og høyskoler (nasjonale sentre og andre fagmiljøer)
- De som skal støtte skoleeiere, skoleledere og lærere (utviklingsveiledere og ressurslærere)

Rammeverket består av en innledning og fem kapitler. I innledningen presenterer vi status og målgrupper for dokumentet. I kapittel 1 presenterer vi erfaringer fra implementering av statlige satsinger. Erfaringene gir retning for kapittel 2 og 3 der vi definerer begrepet «skolebasert kompetanseutvikling» og fastslår seks prinsipper for skolebasert kompetanseutvikling i satsingen på ungdomstrinnet. Kapittel 4 og 5 handler om organisering, roller og faglig innhold i satsingen.

Målene for ungdomstrinnet

I arbeidet med den skolebaserte kompetanseutviklingen er det viktig at alle nivåer målretter innsatsen. Mål for ungdomstrinnet er de samme som de overordnede målene for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2011):

- alle skal inkluderes og oppleve mestring
- alle skal beherske grunnleggende ferdigheter
- alle skal fullføre videregående opplæring

For å kunne vurdere måloppnåelse og følge opp data, vil det bli utviklet indikatorer som skal gi informasjon om

- elevenes motivasjon for å lære bedres
- opplæringen blir mer praktisk og variert, og oppleves mer utfordrende og relevant
- gjennomføringen av tiltakene i strategien

Hvordan måle elevenes ferdigheter?

Det blir ikke utviklet nye prøver for å måle elevenes ferdigheter i lesing, regning og skrijving etter 10. trinn. Lærere, skoleledere og skoleeiere vil kunne bruke informasjon fra eksisterende prøver som grunnlag for å undersøke om elevene øker sine ferdigheter. Skoleeiere og skoleledere vil ha nytte av informasjonen fra nasjonale prøver på 8. og 9. trinn. Selv om eksamenskarakterer og læringsstøttende og karakterstøttende prøver i fag ikke måler elevenes kompetanse i ferdighetene lesing, regning og skrijving, vil også disse prøvene sammen med den andre kunnskapen de har om elevene, kunne brukes av lærere og skoleledere som grunnlag for forbedring av undervisningen. Nasjonale myndigheter vil benytte informasjonen fra Norges deltakelse i de ulike internasjonale undersøkelsene som PISA og TIMSS for å følge med på norske elevers utvikling av ferdigheter i lesing og regning over tid.

Hvordan skal nasjonale myndigheter støtte arbeidet?

Nasjonale myndigheter skal på ulike måter bidra til å støtte arbeidet som gjøres på skolene. Vi vil sørge for at det blir utviklet pedagogiske ressurser, blant annet støtte- og veiledningsmateriell, og bidra til regionalt samarbeid og nettverk som skal støtte opp om den skolebaserte kompetanseutviklingen og det lokale utviklingsarbeidet. Skolebasert kompetanseutvikling vil være det mest omfattende tiltaket for å støtte kollektive utviklingsprosesser, og en mer praktisk og variert opplæring som kan motivere alle elever til å lære i alle fag.

Læreplanene for fag, den generelle delen og prinsippene for opplæringen (LK06) er viktige grunnlagsdokumenter som den skolebaserte kompetanseutviklingen skal bygge på. Utdanningsdirektoratet vil spesielt framheve hvor viktig det er at elevene deltar i utviklingsprosessene på alle skoler med ungdomstrinn.

1. Erfaringer fra implementering av statlige satsinger

Skoler i Norge har over tid arbeidet med å integrere de grunnleggende ferdighetene i alle fag, utvikle bedre læringsmiljø og vurderingspraksis, og tydelig ledelse og utvikling av skolen som lærende organisasjon.

Hovedvekten av statlige tilbud har vært etter- og videreutdanning i form av kurs/studier for skoleledere og lærere. Samtidig har flere statlige satsinger de siste ti årene tatt utgangspunkt i samarbeid mellom flere aktører, og vi har gjort erfaringer knyttet til kunnskapsutvikling gjennom skolebasert kompetanseutvikling og lærende nettverk.

I noen av satsingene har enkeltlærere fått tilbud om ekstra kompetanseutvikling, og de har arbeidet med utvikling av egen praksis. I andre satsinger har lærere, skoleledere, skoleeiere og eksterne kompetansemiljøer samarbeidet både om utviklingsarbeidet på den enkelte skole og om kompetanseutvikling i nettverk. Vi har samlet og brukt erfaringene fra de ulike satsingene til å videreutvikle igangsatte tiltak, og som grunnlag for satsingen på skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet.

Gi rom for lesing! (2003-2007), **Lærende nettverk** (2004-2009), **Kunnskapsløftet – fra ord til handling** (2006-2010), **Bedre vurderingspraksis** (2007-2009), **Kompetanse for kvalitet** (2009-2012), **Bedre læringsmiljø** (2009-2014), **Skole- og kommuneutviklingsprogrammet** (2010-2012), **Ny GIV** (2010-2013), **Vurdering for læring** (2010-2014), **Lesesatsingen** (2010-2014), **Veilederkorps** (2010-) og **Kompetanse for kvalitet** (2012-2015)

Den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet bygger på systematisering av erfaringer fra tidligere satsinger (Rambøll, 2008, Buland, T mfl, 2008, Synnevåg, M mfl, 2009 a, Synnevåg, M, 2009 b, Utdanningsdirektoratet, 2009, Rambøll, 2010, Blossing, U mfl, 2010, Ekholm, M mfl, 2010, Helgøy, I og Homme, A, 2010 og 2011, Lund, T, 2011, Utdanningsdirektoratet, 2011):

- Å vurdere og analysere situasjonen før endringsarbeid settes i gang, øker sannsynligheten for at tiltakene fører til målet. Dette gjelder både på skolenivå, kommune-/ fylkeskommunenivå og på statlig nivå.
- Bruk av analyseverktøyene (Ståstedsanalysen, Organisasjonsanalysen og Tilstandsrapporten) skaper arenaer for refleksjon og utvikling av en felles kultur.
- De skolene som har felles mål for utvikling av skolen som organisasjon og forbedring av pedagogisk praksis, lykkes best.
- Skoleomfattende og systematisk kompetanseutvikling gjennom erfaringsdeling og refleksjon bidrar til spredning og videreutvikling av god praksis.
- Kompetanseutvikling virker best dersom den knyttes tett opp til den praksisen som skal endres.
- Der den øverste lederen kommuniserer tydelige forventninger til medarbeiderne og til resultatet, er det større sannsynlighet for at medarbeiderne er motiverte og målrettet i sin innsats.
- Der ny praksis kan supplere eller erstatte tidligere tanke- og handlingsmønstre, skjer utviklingen raskere.
- Der flere aktører samarbeider, blir resultatet best dersom innhold og prosess reforhandles gjennom hele perioden. Det bør settes av tid til å utvikle et felles språk og tid til å «oversette» for hverandre

hvordan den enkelte oppfatter den konkrete situasjonen.

- Erfarne skolefolk som veiledere og eksterne kompetansemiljø tett på praksis kan gi inspirasjon og åpne for nye perspektiver.
- Veksling mellom faglig påfyll, erfaringsutveksling og eget arbeid mellom samlinger og nettverksmøter har vist seg å være meningsfylt og utviklende for både lærere, skoleledere, skoleeiere og faglige veiledere. Refleksjonen på samlingene gir også mulighet til å vurdere kompetansebehov og kursjusteringer underveis i utviklingsløpet

2. Skolebasert kompetanseutvikling

Skolebasert kompetanseutvikling kan defineres på ulike måter. Utdanningsdirektoratet legger denne definisjonen til grunn:

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid.

Denne satsingen har som mål å utvikle skolenes praksis på områdene klasseledelse, regning, lesing og skriving på ungdomstrinnet. En hovedprioritering er å utvikle lærernes didaktiske kompetanse for at undervisningen skal bli mer motiverende i alle fag. Hensikten er god praksisendring over tid og å videreutvikle skolen som lærende organisasjon, slik at alle ledere og ansatte kan samarbeide godt om å forbedre elevenes læring.

Dette forutsetter:

- en systematisk utvikling på organisasjons- og individnivå over tid. Både skoleeiere, skoleledelsen og personalet ved den enkelte skole må være involvert i et forpliktende samarbeid.
- at kompetanseutviklingen er forankret i skoleeierens planer og målsettinger for skoleutviklingen i egen kommune. Dette må inngå som et sentralt element i skoleeierens styring, dialog og støttende tiltak rettet mot skolene.
- at elever, lærere, ledere og eksterne kompetansemiljøer samarbeider for å utvikle god klasseledelse, og styrker regne-, lese- og skriveopplæringen.

Gjennomgående funn i nasjonal og internasjonal forskning viser at lærere opplever at egen læring i skolen har størst betydning for deres egen utvikling og for elevenes utbytte av undervisningen (Baumfield mfl, 2009; Timperley mfl, 2007; Postholm, 2010; Wall mfl, 2009). Forskning tilsier også at refleksjon basert på konkret observasjon er det beste utgangspunktet for å videreutvikle praksis (Clausen mfl, 2009; Ono & Ferreira, 2010; Postholm, 2008a; Timperley, mfl, 2007). Denne refleksjonen bør være kunnskapsbasert, og bygge på praktiske erfaringer og forskningsbasert teori (Eraut, 1994; Dale, 2001; Ertsås og Irgens, 2012). Det er vesentlig

for medlemmene i en lærende organisasjon å ha en felles visjon, jobbe i felleskap og dele erfaringer for å nå ulike målsettinger.

Den forskningsbaserte kunnskapen må sees i sammenheng med lærernes egne erfaringer og kjennskap til elevene. Dette skjer gjennom læring i en sosial kontekst, og det er skolelederens oppgave å legge forholdene til rette for læring i et kollegium, og å sørge for at kunnskapen blir en del av organisasjonen. Skolelederne vil derfor få eget tilbud om kompetanseutvikling innenfor endringsledelse og organisasjonsutvikling knyttet til den skolebaserte kompetanseutviklingen.

Seks faktorer med positiv innvirkning på læreres profesjonelle utvikling (Timperley, H. mfl, 2007):

- Utvikling over en lengre tidsperiode
- Støtte av eksterne eksperter
- Sterkt involverte/engasjerte lærere
- Utfordre læreres forestilling om læring
- Deltakelse i et profesjonelt praksisnettverk
- Støtte fra skoleledelsen

3. Prinsipper for skolebasert kompetanseutvikling

Seks prinsipper er førende for alle som har en rolle i satsingen *Ungdomstrinn i utvikling*.

Prinsipp 1: Kompetanseutvikling på både organisasjons- og individnivå

Skolebasert kompetanseutvikling i klasseledelse, regning, lesing og skriving skal rette seg mot alle ansatte på skolen, og bidra til å forbedre praksisen i klasserommet og videreutvikle skolen som organisasjon. Dette betyr at kompetanseutviklingen skal bygge på forskning om hva som fremmer god skoleutvikling og ha innholdselementer som retter seg mot skoleeieren som pådriver og støtte, mot rektor og skoleledelsen som skal lede arbeidet på egen skole, og mot utvikling av ungdomstrinns lærernes kompetanse for å bedre elevenes læring.

En viktig oppgave for ledelsen, i samarbeid med tillitsvalgte, er å skape tid og rom for utviklingsarbeid før, under og etter at universitet eller høgskole (UH) har bidratt. For at ny kunnskap ikke skal begrenses til enkeltlærere, må skolen etablere strukturer og planer for hvordan de skal dele, ivareta og anvende ny kunnskap.

Prinsipp 2: Innsats over tid

Arbeidet med å forbedre egen klasseledelse og regne-, lese- og skriveopplæring krever tålmodighet og langsiktighet. I perioden 2013-2017 vil alle skoler med ungdomstrinn få tilbud om støtte til å drive skolebasert kompetanseutvikling. Nasjonale myndigheter vil bidra med støtte over tre semestre. Nasjonal støtte forutsetter en langsiktig plan fra skoleeiers side. Kollektiv læring og utvikling av skolen som organisasjon vil kunne bidra til at utviklingsarbeidet blir videreført etter at den nasjonale støtten opphører.

Prinsipp 3: Differensierte tilbud til skolene

Skoler med ungdomstrinn er ulike og har kommet ulikt i sin utvikling. Noen har arbeidet lenge med klasseledelse, andre med regning, lesing og/eller skriving. Det er derfor mulig å velge flere satsingsområder i utviklingsarbeidet. Universiteter og høyskoler, og eventuelt deres samarbeidsparter, må tilpasse innholdet i den skolebaserte kompetanseutviklingen til lokale behov.

Det er sentralt at UH kombinerer teori med gode praksiseksempler, og legger vekt på å veilede framfor å forelese. UH skal bidra med fagdidaktisk kompetanse og gi eksempler på praktisk og variert opplæring. Vurdering for læring og organisasjonslæring er gjennomgående temaer i arbeidet med satsingsområdene. Alle tilbud om støtte og veiledning skal derfor inneholde elementer av disse temaene. Arbeidet med satsingsområdene skal være knyttet opp mot de nasjonale målene for ungdomstrinnet (se [innledningen](#)).

Prinsipp 4: Likeverdige tilbud i alle lærerutdanningsregionene

Universiteter, høyskoler og andre fagmiljøer i alle lærerutdanningsregionene vil bli utfordret til å utvikle differensierte og likeverdige tilbud ut fra den enkelte skoles behov, og bidra i gjennomføringen av skolebasert kompetanseutvikling. Et suksesskriterium vil være at universiteter og høyskoler samarbeider med hverandre og andre fagmiljøer i og utenfor egen lærerutdanningsregion, og deltar aktivt i nettverk. Alle UH-institusjonene i satsingen er forpliktet til å følge rammeverket med bakgrunnsdokumenter i arbeidet sitt.

Prinsipp 5: Lett tilgjengelig materiell

Pedagogiske ressurser skal oppleves som relevante. De vil i all hovedsak være nettbaserte og dermed tilgjengelig for alle på udir.no. Vi vil utvikle strategier for å gjøre materialet kjent, og for å få tilbakemeldinger fra skoler om bruken.

Prinsipp 6: Kunnskapsutvikling på alle nivåer

Skolebasert kompetanseutvikling skal organiseres slik at den bidrar til å utvikle kunnskap hos både skolene,

kommunene, fylkene, nasjonale myndigheter og UH. Det betyr at alle involverte må observere, dokumentere, dele og reflektere over praksis, og arbeide for at kunnskapen i størst mulig grad blir skolens, og ikke begrenses til enkeltpersoner. Nettverk vil være en av flere viktige arenaer for kunnskapsutvikling.

4. Organisering av skolebasert kompetanseutvikling

Ungdomstrinnet omfatter omtrent 1250 skoler (770 kombinerte og 480 rene ungdomsskoler), 190 000 elever og ca. 19 000 lærere og ledere. Vi har 30 universiteter og høyskoler som tilbyr lærerutdanning. I tillegg er det mange andre kompetente miljøer som kan bistå skoler med ungdomstrinn i satsingen de neste fire årene.

Pilot

Skoleåret 2012/2013 ble skolebasert kompetanseutvikling prøvd ut i 22 kommuner, på 37 skoler. Seks universiteter og høyskoler har deltatt i den skolebaserte kompetanseutviklingen i piloteringen. Foreløpige erfaringer fra piloten har dannet grunnlag for planlegging av skolebasert kompetanseutvikling i fullskala. Evalueringsrapport fra NTNU og rapporterte erfaringer fra skoleeierne har også fått betydning for videre planlegging og gjennomføring av fullskala. Dette publiseres før skolestart 2013.

Fullskala

Fullskalaperioden går fra høsten 2013 og ut 2017. Hver skole får tilbud om støtte til skolebasert kompetanseutvikling over tre semestre, og gjennomføringen foregår i fire ulike puljer.

Roller og organisering

Satsingen på ungdomstrinnet har mange aktører og tiltak på ulike nivåer slik det er beskrevet i *Strategi for ungdomstrinnet – Motivasjon og mestring for bedre læring*. Deltakende organisasjoner i GNIST-partnerskapet, både nasjonalt og regionalt, har gitt viktige innspill til satsingen og er invitert til å delta i gjennomføringsarbeidet. Rammene for arbeidet og fordeling av ressurser følger ordinær linje: Kunnskapsdepartementet – Utdanningsdirektoratet – fylkesmannsembetene.

Skoleeiere og skoleledere

Skoleeier har ansvar for kvalitetsutvikling på sine skoler og bestiller støtte fra universiteter og høyskoler. En aktiv skoleeier stiller krav og støtter rektor i å analysere skolens kompetanse og utviklingsbehov, i å lede arbeidet på egen skole og legge til rette for samarbeid mellom skoler. Utviklingsarbeidet for alle ansatte på den enkelte skole ledes av rektor både før, under og etter at universitet eller høyskole har vært på skolen. Det er også viktig for skoleeiere og skoleledere å involvere partene lokalt gjennom medbestemmelse etter hovedavtalen. Utviklingsarbeidet forutsetter også elevmedvirkning og foreldreinvolvering for å øke elevenes

motivasjon og forbedre læringsresultatene.

Universitets- og høyskolesektoren, regional GNIST ved prosjektledere GNIST fylke, utviklingsveiledere og ressurslærere bistår skoleeiere og skolene i utviklingsarbeidet.

Universitets- og høyskolesektoren som fagmiljø og utviklingspartner

Universiteter og høyskoler bidrar med

- faglig støtte innenfor satsingsområdene som skoleeiere og skoler har bestemt, og tilrettelegging for faglig refleksjon på skolen om videre utvikling av praksis. Dette innebærer å bringe inn eksisterende forskningsbasert kunnskap, men det er også mulig å bruke denne kunnskapen som grunnlag for videre utvikling gjennom samarbeid om FoU
- å analysere utviklingsbehov innenfor satsingsområdene, i samarbeid med skoleeiere og skoler
- kunnskap om organisasjonsutvikling som kan bidra til å styrke samarbeidsrutinene på skolene, slik at den skolebaserte kompetanseutviklingen videreføres etter at medvirkningen fra UH-sektoren er avsluttet

Den skolebaserte kompetanseutviklingen gir anledning til læring for alle deltakere når forskning og praksis møtes.

Nasjonale sentre og andre fagmiljøer

Lesesenteret, Matematikksenteret, Skrivesenteret og Senter for læringsmiljø og atferdsforskning har sentrale roller i satsingen på ungdomstrinnet. Sentrene, og fagmiljøer på områdene vurdering og organisasjonslæring,

- samarbeider med universiteter og høyskoler for å utvikle felles forståelse for hva regning, lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter er
- bidrar med kunnskap om klasseledelse, praksiseksempler og annen støtte der det er behov for det

De nasjonale sentrene som har vært involvert i lærerskoleringen i NyGIV har relevant erfaring med utvikling og formidling av praktiske og varierte undervisningsopplegg.

Videre har sentrene, og fagmiljøene nevnt over, hovedansvar for å utvikle pedagogiske ressurser. De andre nasjonale sentrene involveres i arbeidet med utgangspunkt i aktørenes behov for fagressurser i grunnleggende ferdigheter på tvers av fag.

Prosjektledere GNIST fylke

Fram til sommeren 2014 var prosjektlederne ansvarlig for å kartlegge kommunenes ønsker om deltakelse i de første puljene. Prosjektlederne bidrar til samarbeid mellom skoleeiere og skoler, og mellom skoleeiere og UH-institusjoner.

Utviklingsveiledere

Utviklingsveiledere og ressurslære er kommunale stillinger for å styrke kapasiteten i kommunene og på skolene.

Skoleeierne samarbeider om å rekruttere utviklingsveiledere i eget fylke. De tilsettes i alle fylker fra januar 2014. Utviklingsveilederne støtter og veileder skoleeier og skoleleder i utviklingsarbeidet der det er ønskelig, for eksempel med å analysere skolens kompetanse og utviklingsbehov. Utviklingsveilederne legger til rette for arbeid i lokale nettverk mellom skoler og skoleeiere. De kan også bistå skoleleder med å organisere og tilrettelegge for skolenes bruk av ressurslærere.

Ressurslærere

Ressurslærerne, som kommunene tilsetter fra skolestart høsten 2013, har god diaktisk kompetanse og kunnskap om ett eller flere av satsingsområdene, i tillegg til kompetanse innen vurdering og erfaring fra utviklingsarbeid. De støtter lærerne i skolens utviklingsarbeid på områdene klasseledelse, regning, lesing og skriving og skal bidra til at opplæringen blir mer praktisk og variert.

Skoleeiere samarbeider om å rekruttere og legge til rette for bruk av ressurslærere i perioden 2013-2017 for å sikre et godt tilbud innenfor alle satsingsområdene. Ressurslærernes arbeid tilpasses lokale strukturer og behov.

Utdanningsdirektoratet har ansvar for kompetanseutviklingsprosessen som drives for skoleeiere, skoleledere, utviklingsveiledere og ressurslærere i satsingen.

Samarbeid og læring i nettverk

Skoleeiere vurderer om de bruker nettverk som er etablert i for eksempel satsingene Ny GIV og Vurdering for læring, eller etablerer nye lokale nettverk i samarbeid med Fylkesmannen, KS og regional GNIST.

Nettverk handler om å etablere strukturer og arbeidsformer lokalt som bidrar til å forbedre praksis. For å understreke at hensikten er læring og god praksisendring over tid, brukes begrepet "lærende nettverk". Læreres profesjonelle utvikling styrkes når de deltar i lærende fellesskap på egen skole, og fellesskap mellom lærere styrkes ytterligere når lærere kan delta i nettverk med lærere fra andre skoler. Kobling mellom skolebasert kompetanseutvikling og læring gjennom deltakelse i nettverk blir derfor viktig.

Det viktigste er ikke nettverksstrukturene i seg selv, men måten man jobber på i nettverkene. Nettverkene skal være arenaer for erfaringsutveksling, refleksjon og faglig utvikling. Arbeidet skal ta utgangspunkt i konkrete eksempler fra skolens praksis og støttes opp av relevant teori og forskning. Det må avsettes tid til slikt samarbeid, og nettverkene må ha en leder som driver arbeidet framover.

Lærende nettverk (Utdanningsdirektoratet, 2011)

Det er viktig å:

- arbeide for felles forståelse og avklare forventninger, rollefordeling og avgrensninger av samarbeidet. Det vil si at nettverksleder og nettverksdeltakere er klar over hva som forventes av dem
- knytte arbeidet i nettverkene tydelig til utviklingsprosessen på den enkelte skole
- ha gjennomtenkt og planlagt struktur for samlinger/nettverksmøter med forhåndsdefinert innhold og forpliktende og gjensidig deltakelse. Det vil si at alle deltakere stiller forberedt og bidrar med erfaringer fra praksis på samlinger/nettverksmøter
- ha jevnlig samlinger med krav om arbeid/utprøving i klasserommet mellom samlinger/nettverksmøter
- vektlegge erfaringsdeling og refleksjon over egen praksis. En del av dette handler også om å utvikle en kultur i nettverket for å lære av hverandre og for å reflektere over og stille spørsmål ved egen og andres praksis
- ha faglige innlegg og litteratur som utfordrer egen praksis og bidrar til kompetanseutvikling
- innhente ekstern kompetanse ved behov

Nettverksstrukturer vil bli etablert på ulike nivåer for å gi rom for felles refleksjon om teori og praksis:

- Nasjonale og regionale nettverk for utviklingsveiledere. Nettverkene organiseres på tvers av fylkesgrenser der dette er ønskelig. Prosjektledere GNIST bistod skoleeierne i arbeidet våren 2014.
- Regionale nettverk for skoleeiere og skoleledere organiseres av skoleeierne inntil utviklingsveilederne er på plass og kan overta ansvaret. Alle skoleeiere og skoleledere i regionen deltar.
- Nettverk for skoler organiseres av skoleeiere, som eventuelt delegerer ansvaret til utviklingsveiledere eller ressurslærere. Det er opp til skoleeier å etablere nettverkene med bare skoler som deltar i en pulje, eller med en kombinasjon av skoler som deltar/ikke deltar i en pulje.
- Nettverk for kompetansemiljøer (UH, nasjonale sentre og andre fagmiljøer). NTNU har ansvar for å legge de faglige rammene for og lede samlingene i disse nettverkene.

5. Faglige innholdselementer i kompetanseutviklingen

Denne delen av rammeverket beskriver hva som kjennetegner god kvalitet i klasseledelse og i de grunnleggende ferdighetene regning, lesing og skriving. Beskrivelsene bygger på forskning, erfaringer fra

praksis, opplæringsloven og læreplanverket. Bakgrunnsdokumentene gir fyldigere beskrivelse, også av hvordan undervisningen kan gjøres mer variert. Kapittelet er skrevet i samarbeid med en forskningsgruppe i klasseledelse, Matematikksenteret, Lesesenteret og Skrivesenteret.

Klasseledelse

Å forstå sitt lederansvar og klassen som sosialt system

En positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev

Etablering av en god læringskultur og et læringsfellesskap

Etablering av struktur, regler og rutiner

Tydelige forventninger og motivering av elevene

Klasseledelse er en integrert kompetanse

Å forstå sitt lederansvar og klassen som et sosialt system

Klasseledelse handler om evnen til å skape et positivt læringsmiljø, hvor elevene kan konsentrere seg og bli motiverte for læring og utvikling. Vi kan si at klasseledelse handler om å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring i skolen (Hattie, 2009). Det innebærer å utvikle og lede et læringsmiljø der elevene lærer å ta ansvar for både egen og fellesskapets læring, og der de får lære om demokrati og forpliktelse gjennom å oppleve det i praksis. Denne ledelsen er svært kompleks og krevende. For å kunne håndtere denne lederoppgaven, er det vesentlig at lærere og ledere utvikler en felles forståelse for god klasseledelse, og at lærere støtter hverandre og blir støttet av ledelsen i utøvelsen av klasseledelsen.

En forutsetning for god klasseledelse er en forståelse av klassen som et sosialt system. Elevene har ulike sosial og kulturell bakgrunn. De har ulike mestringserfaring og ulike forventninger til hva skolen skal være for dem, og hvordan de selv skal bidra i egen læring og i et læringsfellesskap. Skolen skal bygge på mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger. Opplæringen skal blant annet fremme demokrati og allsidig utvikling av evner og egenart (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det er derfor viktig at opplæringen på ungdomstrinnet blir mer praktisk og variert (Meld. St. 22 Motivasjon-Mestring-Muligheter, 2010-11).

Klasseledelse skal realisere et sentralt pedagogisk paradoks: Hvordan skal læreren lede eleven til å lede seg selv? Hvordan skal eleven gjennom medvirkning bidra til sin egen utvikling? Å kunne lede seg selv på sikt er kun mulig gjennom en ytre påvirkning eller gjennom en oppdragelse (von Ottingen, 2003). Klasseledelse innebærer dermed en asymmetrisk relasjon mellom elev og lærer der elevene trekkes med og får ansvar tilpasset alder og utviklingsnivå. En relasjon som ikke er likestilt, men likeverdig. Læreren må utøve en form

for myndighet eller ha en viss kontroll, samtidig som læreren må være støttende, anerkjennende og nær den enkelte elev. Nedenfor er det presentert fire grunnleggende premisser eller arbeidsoppgaver for læreren i utøvelse av en hensiktsmessig klasseledelse (Stensmo & Harder, 2009).

En positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev

Å etablere og opprettholde en positiv relasjon til hver enkelt elev kan beskrives som hjørnesteinen i klasseledelse (Marzano, 2009). Forskning har vist at lærer-elev-relasjonen har betydning for elevers læringsresultat (Hattie, 2009) og for elevers atferd (Marzano, 2009). En positiv relasjon bygger på lærerens vilje til å bry seg om alle elever, vise interesse for den enkelte og hans/hennes situasjon, være støttende og ha forventninger om utvikling (Hattie, 2009). Dette er viktig for alle elever, og særlig viktig for elever som av ulike grunner strever på skolen (Bru, 2011). Fordi foreldre er elevenes viktigste voksne, må en relasjonsbygging til den enkelte eleven også omfatte foreldrene.

Etablering av en god læringskultur og et læringsfellesskap

Læringskulturen på en skole og i en klasse handler om at det eksisterer en kultur som støtter læring (Hattie, 2009). I enhver klasse vil det utvikle seg normer for hva som er viktig, hvordan en skal forholde seg til medelever og lærere, og hvilken arbeidsinnsats som forventes eller er akseptabel. Denne prosessen som styres av forventninger, tolkninger og vurderinger, starter med en gang gruppen samles (Vaaland, 2011). I dette sosiale systemet skapes sosiale strukturer som har betydning for elevers konsentrasjon (Thuen mfl, 2007), for deres deltakelse (Buhs mfl, 2006 og Ladd mfl, 2008) og for motivasjonsklimaet i klassen (Stornes mfl, 2008).

Hendelser i klasserommet skjer i offentlighet, og de er med på å bestemme posisjonen til den enkelte, samspillet og forståelsen for hva som er viktig i gruppen. Læreren er leder av klassen og vil med sine valg og handlinger ha sterk påvirkning på utviklingen av normer og verdier i kulturen (Roland, 1995). Lærerens oppgave er å lede dette sosiale systemet slik at det fremmer læring, trivsel, demokratiforståelse og helse.

Etablering av struktur, regler og rutiner

Å etablere regler og rutiner er et virkemiddel for læring og effektivitet i gruppen (Doyle, 2006). Det har også betydning for gruppen som sosialt system ved at det gir en felles referanse, skaper integrasjon og gir signaler om ønsket sosialt samspill (Evertson & Weinstein, 2006 og Roland, 1995). På den måten bidrar regler og rutiner til å skape normer for samhandling. En tydelig leder som er opptatt av elevers læring og utvikling, vet at det er nødvendig med regler og rutiner for en forutsigbar og god arbeidsdag. De reglene og rutineene en velger å innføre, må øves på dersom de skal innarbeides i klassen. Det krever årvåkenhet, tydelighet og

tålmodighet hos læreren (Doyle, 1986).

Regler uttrykker standarder for hvordan vi vil ha det, mens rutiner er en beskrivelse av forventet atferd (Marzano, 2009). Lærere og elever må ha en forståelse for at standarden er nødvendig, og lære rutinene for å leve opp til standarden. Derfor bør elevene også trekkes med i arbeidet med å sette standarder og beskrive rutiner (Marzano, 2009 og Nordenbo mfl, 2008). For å oppnå en konsistent praksis på skolen er det nødvendig å etablere regler og rutiner som er like på tvers av klasser. Slike regler kan være knyttet til lærerens rolle som klasseleder. En konsistent praksis på skolen har vist seg å ha betydning for skolens effektivitet (Reynolds & Teddlie, 2000). Det er skolelederens ansvar å være en tydelig leder for utviklingen av konsistent praksis.

Tydelige forventninger og motivering av elevene

Om elevene i en klasse skal realisere sitt potensial for læring, er det avgjørende at læreren har tydelige forventninger til elevene og kan motivere elevene til arbeidsinnsats. Studier har vist at å tydeliggjøre hensikten med aktivitetene er viktig for elevenes læringsutbytte (Hattie, 2009). Ved at læreren viser til hensikten med aktiviteten og samtidig klargjør forventninger til elevene, får de hjelp til å ha et metablikk på sin egen læring.

Lærerne bør ha både høye og realistiske forventninger til elevene, og det må være utfordringer og variasjon i læringsaktivitetene. Disse forventningene må være relatert til elevenes forutsetninger, men relativt sett skal alle elever oppleve høye forventninger (Marzano, 2009). Dette er særlig viktig i forhold til elever som har et svakt læringsutbytte, eller som har problemer på andre måter i og utenfor skolen. Læreren må likevel ikke bare ha forventninger til elevene, men også stille krav og ha forventninger til seg selv som leder og lærer (Nordahl, 2012). Ledelse av læringsaktivitet innebærer å legge til rette for mestring hos alle elever. Å være i en situasjon som man ikke mestrer, kan svekke egne forventninger om mestring og dermed bidra til lav motivasjon.

Klassene har elever som lærer på ulike måter, og variasjon i bruk av undervisningsformer påvirker læringsresultatene positivt. God klasseledelse innebærer derfor å kunne beherske et variert sett av metoder som også inkluderer praktiske arbeidsmåter i alle fag, og evnen til kritisk å vurdere hvilke situasjoner der de metodene og arbeidsformene er beste egnet.

Klasseledelse er en integrert kompetanse

Klasseledelse består ikke av enkeltfaktorer. Det er hvordan enkeltfaktorene utøves sammen, som har betydning. Det er en integrert kompetanse som trengs. Når Nordenbo med flere (Nordenboe m.fl, 2008) peker på at lærere må ha relasjonskompetanse, regelleddelseskompetanse og didaktikkkompetanse, er det ikke nok å øve opp disse kompetansene hver for seg. Det er kombinasjonen av dem som virker på det sosiale systemet

og på enkeltelevne. God klasseledelse kjennetegnes av at denne integrerte kompetansen i tillegg har en merverdi, noe som ofte benevnes som mindfulness (Marzano, 2009). Det krever en lærer som er årvåkent til stede, som forstår klasserommets dynamikk, og som har ferdigheter til å løse hendelser på en måte som bidrar til å skape en mestringskultur med fokus på læring, trivsel og helse for alle elevene.

Grunnleggende ferdigheter

Kunnskapsløftet (LK06) beskriver fem grunnleggende ferdigheter som er integrert i kompetansemålene og som er en del av kompetansen i faget, ut ifra fagets egenart og formål. Ferdighetene er redskap for læring og utvikling i fag, og er samtidig en forutsetning for at elevene skal kunne vise sin kompetanse i faget. De grunnleggende ferdighetene i LK06 tilsvarer en utvidet forståelse av literacy, som dreier seg om å kunne lese, skrive, regne, snakke og anvende digitale ferdigheter i ulike kontekster. Ferdighetene er redskaper man trenger hele livet på forskjellige måter i ulike sammenhenger. De grunnleggende ferdighetene handler ikke om ferdigheter på et elementært nivå, men om ferdigheter som er grunnleggende og nødvendige redskaper for læring i alle fag på alle trinn.

Privatliv, arbeid og samfunnsliv stiller også krav til grunnleggende ferdigheter. Vi leser, skriver, snakker på ulike måter i ulike sammenhenger dagen lang, livet igjennom. I skolen er det først og fremst fagene som er de forskjellige kontekstene hvor ferdighetene kommer ulikt til uttrykk og til ulik anvendelse. Etter Kunnskapsløftet har lærere i alle fag et felles ansvar for å støtte elevenes læring når det gjelder de grunnleggende ferdighetene, og ivareta dette i opplæringen i sine fag.

Se også [Rammeverket for grunnleggende ferdigheter](#) (Utdanningsdirektoratet 2012)

Regning

Å kunne regne er en del av kompetansen i alle fag. Regneferdighet er en viktig forutsetning for egen utvikling og for å ta hensiktsmessige avgjørelser på en rekke områder i dagliglivet og arbeidslivet. Ferdigheten er også nødvendig for å kunne vurdere og ta stilling til samfunnsspørsmål på en reflektert og kritisk måte. Alle lærere har ansvar for å legge til rette for at elevene møter regning i alle fag slik at elevene utvikler regneferdighetene sine.

Regning som grunnleggende ferdighet

Kunnskapsløftet (LK06) beskriver fem grunnleggende ferdigheter som er integrert i kompetansemålene og som danner grunnlaget for læring i alle fag. Grunnleggende ferdigheter i regning handler om å kunne formulere, bruke og tolke matematikk i forskjellige kontekster. Videre gir regneferdigheter et grunnlag for å kunne kommunisere og samhandle med andre. En slik forståelse av regning ligger til grunn for blant annet Rammeverket for grunnleggende ferdigheter.

Den grunnleggende regneferdigheten omfatter alt fra enkel bruk av de fire regneartene til problemløsning og anvendelse i forskjellige situasjoner. Elevene skal utvikle regneferdigheten gjennom hele opplæringsløpet. Ferdigheten er en del av kompetansen i alle fag. Dette er tydeliggjort i eget avsnitt i læreplanene for fag og i kompetansemålene. Alle fag har ansvar for å synliggjøre behov for og bruk av regneferdigheter. Dette kan bidra til at elevene får økt forståelse av lærestoffet i det aktuelle faget og utvikler regneferdighetene sine.

Helhetlig problemløsningsprosess

Å kunne regne består av fire ferdighetsområder. De tre ferdighetsområdene, *Gjenkjenne og beskrive*, *Bruke og bearbeide*, og *Reflektere og vurdere*, er prosesser elevene må arbeide seg gjennom når de regner i fagene. De tre ferdighetsområdene utgjør til sammen en helhetlig problemløsningsprosess som vi kaller matematisk modellering (se for eksempel Lesh & Zawojewski, 2007; Niss, Blum & Galbraith; 2007; OECD, 2013; Polya, 1957). *Kommunisere*, som er det fjerde ferdighetsområdet, er et sentralt element i hver av de tre ferdighetsområdene.

Gjenkjenne og beskrive

Elevene skal lære hvordan de kan gjenkjenne situasjoner fra ulike fag hvor det er hensiktsmessig å bruke regning. Dette kan være situasjoner som involverer for eksempel tallstørrelser, diagrammer, tabeller, geometriske former og måleenheter. De skal videre lære å analysere og formulere problemstillinger på en hensiktsmessig måte slik at de kan løses ved hjelp av regning.

Bruke og bearbeide

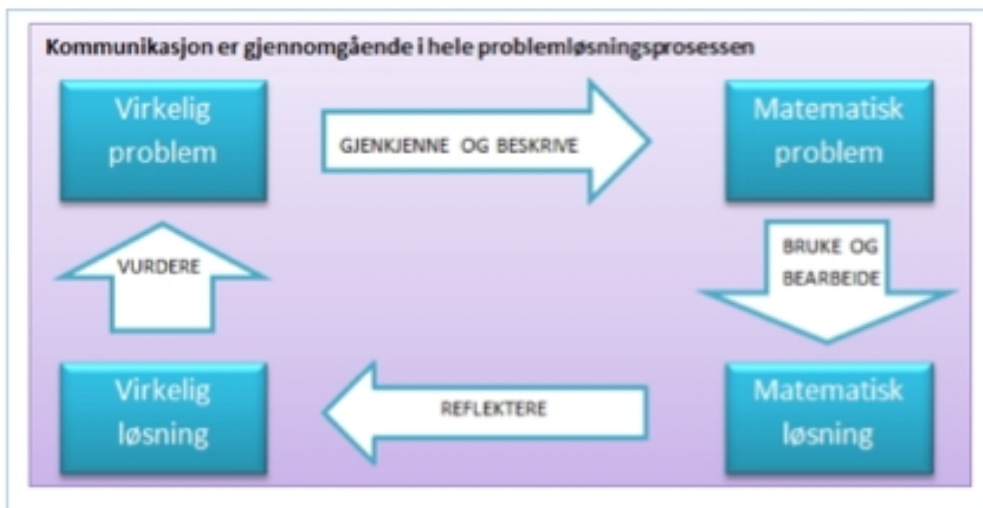
Elevene skal lære å anvende matematisk kompetanse for å løse problemstillinger i ulike faglige kontekster. For å løse problemene må elevene bruke matematiske begrep, fakta og verktøy. Underveis må de resonnerer, velge gode strategier og bruke hensiktsmessige verktøy.

Reflektere og vurdere

Elevene skal lære hvordan de kan reflektere over, tolke og vurdere løsninger. Både løsningen og resonnementet må vurderes, og elevene må avgjøre om resultatene som de har funnet er fornuftige og logiske ut fra den opprinnelige situasjonen. Vurderingen blir gjort på bakgrunn av den opprinnelige problemstillingen, den faglige konteksten og kunnskapen eleven har i faget.

Kommunisere

Elevene skal lære å formulere problemstillinger, uttrykke fremgangsmåter, resonnement og resultater på ulike måter og diskutere dette med medelever og lærere. De må også kunne begrunne valg av strategier og verktøy. Kommunikasjon kan skje både skriftlig og muntlig.



Figur 2: Helhetlig problemløsningsprosess – matematisk modellering

Å regne for å lære i fagene innebærer for eksempel å stille opp en modell for befolkningsvekst, finne ut hvilket mål en meisekasse skal ha, eller vurdere en grafisk framstilling av valgresultatene fra siste stortingsvalg. Når elevene regner i fag arbeider de seg gjennom ett eller flere i trinn i modelleringsprosessen slik den er fremstilt i figur 2.

I enkelte tilfeller kan en av prosessene være mer krevende enn de andre, og det kan også være slik at elevene ikke er innom alle prosessene. Hvis elevene får presentert en ferdig modell, for eksempel en grafisk framstilling av valgresultater, vil det være naturlig at de går direkte til prosessen *Bruke og bearbeide*.

Hvordan utvikles ferdigheten?

Utviklingen i ferdigheten kan beskrives som en utvikling langs to akser. Den ene akse handler om kompleksiteten i situasjonen, mens den andre handler om bredden av matematiske begreper og metoder som tas i bruk for å løse problemet. Utviklingen i regning går fra å kjenne igjen og løse problemer i enkle situasjoner ved hjelp av noen enkle metoder til å kunne løse problemer i komplekse situasjoner ved hjelp av et bredt spekter av strategier og metoder.

Elevene utvikler gode regneferdigheter gjennom en variert undervisning som tar utgangspunkt i både praktiske og teoretiske situasjoner. Dette er nærmere beskrevet i bakgrunnsdokumentet for regning.

Elevene trenger matematisk kompetanse for å kunne regne i fag. Denne kompetansen kan vi beskrive ved hjelp av fem komponenter: forståelse, beregning, anvendelse, resonnering og engasjement (Kilpatrick et al., 2001). En grundig gjennomgang av de fem komponentene, med eksempler, finnes i bakgrunnsdokumentet for regning.

Lesing

Lesekompetanse defineres gjerne som å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, for å utvikle sine kunnskaper og evner, og for å delta i samfunnet (OECD 2007, s 12). En slik forståelse av lesing ligger også til grunn for planer, dokumenter og undersøkelser som er sentrale i norsk skolekontekst, for eksempel Kunnskapsløftet, PISA, nasjonale prøver i lesing og rammeverk for grunnleggende ferdigheter.

Lesing som grunnleggende ferdighet

I Kunnskapsløftet blir lesing beskrevet som en av fem grunnleggende ferdigheter. Lesing som grunnleggende ferdighet innebærer at lesing er et redskap for tekstbasert læring i alle fag, og er slik tett knyttet til læring i fagene. Lesing er både en forutsetning for å utvikle fagkunnskap og en del av fagkompetansen i ulike fag (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010).

Å lære et fag handler om å bruke fagspråk og sjanger på en måte som er i tråd med fagets tekstkultur og skriftpraksis – med andre ord om å bli fortrolig med fagets literacy (Berge, 2007). På den måten får eleven en posisjon i forhold til faget og fagets tekster; eleven blir i stand til å forstå faglig innhold og opptre på en faglig adekvat måte. Tekstbasert læring kjennetegnes ved at språklige ferdigheter – talt og skrevet verbalspråk – er tett innvevd i hverandre. Elevene lytter og taler, og de leser og skriver – elevenes læring foregår for en stor del i og med språket.

Gjennom ungdomstrinnet vil kravene til elevenes leseferdighet øke. Tekstene som elevene skal lese og forstå, blir vanskeligere. Fagtekstene inneholder nye emner med ukjent terminologi, setningene blir mer komplekse, og informasjonstettheten i tekstene øker. For å møte denne kompleksiteten må elevene kunne veksle mellom hensiktsmessige posisjoner i forhold til teksten (Langer, 2011). Særlig viktig blir det å oppøve kritisk og selvstendig vurderingsevne. I arbeidet med skjønnlitteratur møter elevene både ungdomslitteratur og voksenlitteratur, og i samtaler og skriftlige tekster om litterære emner øker forventningene om at elevene skal kunne distansere seg fra sine egne umiddelbare opplevelser, og vise forståelse for helhetlige betydnings- og verdistrukturer i tekstene (Skaftun, 2010).

God lesing på ungdomstrinnet

En god leser på ungdomstrinnet er en aktiv og engasjert leser. En engasjert leser er motivert for å lese for å oppnå personlige mål, er strategisk ved at han/hun bruker ulike tilnærminger for å forstå, konstruerer ny forståelse fra en tekst på en kyndig måte basert på tidligere erfaring, og deltar i sosial interaksjon omkring teksten (Guthrie & Wigfield, 2000 og Roe, 2011).

God leseferdighet på ungdomstrinnet innebærer sikker og automatisert ordlesing og god leseflyt. God leseforståelse henger tett sammen med begrepsforståelse (Baumann, 2009 og Nagy & Townsend, 2012).. Den gode leseren har strategier for å avkode ukjente ord, og forsøker å finne forklaring på ukjente ord og uttrykk i teksten.

God leseferdighet på ungdomstrinnet innebærer at man kan lese på ulike måter. Leseren kan finne fram til informasjon som er direkte, tydelig, eller eksplisitt uttrykt i teksten, kan lokalisere og kombinere elementer fra ulike steder i teksten og skille relevant informasjon fra sterkt konkurrerende informasjon. Leseren kan forstå og tolke teksten. Forståelse og tolkning spenner fra å kunne trekke enkle slutninger mellom innholdet i to setninger som følger etter hverandre, til å kunne trekke kompliserte slutninger vi vanligvis forbinder med å "lese mellom linjene". Leseren kan også reflektere over og vurdere form og innhold i teksten. Dette innebærer at leseren forholder seg selvstendig til teksten, noe som spenner fra å kommentere innholdet i teksten med utgangspunkt i egne meninger, til å forholde seg til teksten som helhet og begrunne egne synspunkter, analyser eller vurderinger på en adekvat måte.

God leseferdighet på ungdomstrinnet innebærer at leseren kan innta ulike posisjoner i forhold til teksten, alt etter hva som er formålet med lesingen (Langer, 2011). En god leser kan både bevege seg inn i teksten for å etablere forståelse av ukjent innhold, og ut av teksten for å vurdere ulike aspekter ved teksten. Å bevege seg inn i teksten kan innebære å se over teksten før man begynner å lese, legge merke til hvordan teksten er strukturert og aktivere forkunnskap om emnet. Underveis i lesingen orienterer en god leser seg i teksten og beveger seg slik mellom ulike deler og ulike nivåer. Dette kan innebære å finne sammenhenger, trekke slutninger, lese selektivt, skille ut viktig informasjon, oppsummere og sammenfatte det leste (Dole mfl, 2009). En god leser overvåker forståelsen sin underveis i lesingen, og har strategier for å gjenopprette forståelsen dersom den blir brutt. Å lære fra en tekst innebærer at leseren sammenholder det han/hun har lest med det han/hun vet fra før. Ved å ta et steg vekk fra teksten og vurdere den kritisk og analytisk, beveger en god leser seg ut av teksten. Dette kan innebære å gi en begrunnet vurdering av om teksten er relevant og pålitelig.

God leseferdighet på ungdomstrinnet innebærer kunnskap om og erfaring med et mangfold av tekster og sjangere – både papirbaserte og digitale (Fox & Alexander, 2009). Leseren kan forholde seg til tekster hvor innholdet er strukturert på ulike måter, for eksempel kan tekstene være ikke-sammenhengende, dynamiske eller interaktive. God leseferdighet innebærer også at man kan forstå og integrere informasjon fra ulike semiotiske ressurser, for eksempel illustrasjoner, symboler, tabeller, kart, grafer og diagrammer. Lesing skal kunne brukes til å tilegne seg kunnskap innenfor ulike andre skolefag.

Skriving

Skrivekompetanse kan defineres som det å kunne ytre seg i skrift på en forståelig og hensiktsmessig måte tilpasset ulike situasjoner og ulike formål. Definisjonen legger til grunn en funksjonell forståelse av skrijving og tar utgangspunkt i hva vi bruker skrijvingen til (Evensen, 2010). Å skrive er å utføre en *handling* som oppfyller ett eller flere formål. Vi skriver for å *samhandle* med andre, for å *reflektere*, *beskrive*, *utforske*,

overbevise eller for å forestille oss noe (Evensen, 2010, Utvalgsprøven i skrivning, 2012). Skrivning er et viktig redskap for samhandling med andre, for å lære og for å utvikle egne tanker. Slik er skrivekompetanse også sterkt knyttet til faglig og personlig utvikling. Å utvikle god skrivekompetanse er viktig for å nå sine mål, utvikle kunnskaper og evner og for å kunne delta i samfunnet. Denne forståelsen av skrivekompetanse ligger til grunn for sentrale planer og dokumenter som er viktige i norsk skolesammenheng: Kunnskapsløftet (LK06 Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Udir.no), Rammeverket for grunnleggende ferdigheter (Rammeverk for grunnleggende ferdigheter, Utdanningsdirektoratet, 2012) og Utvalgsprøven i skrivning (Evensen, 2010, Utvalgsprøven i skrivning, 2012).

Skriving som grunnleggende ferdighet

I Kunnskapsløftet er skrivning løftet fram som én av fem grunnleggende ferdigheter. Det innebærer at skrivning er et redskap for kunnskapsutvikling i alle fag, samtidig som det å kunne skrive er en viktig del av fagkompetansen i de ulike fagene. Å lære seg et fag er å lære seg å uttrykke seg om og i faget på en måte som oppfattes som relevant. Med andre ord å bli fortrolig med fagets literacy (Berge, 2005).

Tekstbasert læring kjennetegnes ved at språklige ferdigheter – talt og skrevet verbalspråk – er tett innvevd i hverandre. Elevene lytter og taler, og de leser og skriver, og deres læring foregår for en stor del i og med språket. Slik henger lesing og skrivning tett sammen. Å lære å skrive forutsetter at man kan vurdere kvaliteter og forbedringspotensial i egne tekster, det vi på fagspråk kaller å ha revisjonskompetanse. For å utvikle denne kompetansen må man ha lest og diskutert en rekke tekster, ikke bare med blick for innholdet, men også for å få en forståelse for hvordan tekstene virker (Graham, 2007 og Pressley, 2006). Det å skrive er å gå inn og ut av rollene som leser og skriver, og denne vekslingen er en viktig evne i tekstskapingsarbeidet.

Gjennom ungdomstrinnet møter elevene større faglige krav og større krav til skriveferdighet. Skrivning blir et viktig redskap i elevenes læring, og det er gjennom skrivning elevene ofte synliggjør sine kunnskaper. Elevene utfordres til å skrive om nye emner og problemstillinger. Kravene til elevenes tekster øker både med hensyn til innhold og form, og skrivningen er ofte tett knyttet til det å formidle et fagstoff. Elevene forventes å ta i bruk fagbegrep og å skrive i fagspesifikke sjangrer. God skriveferdighet på ungdomstrinnet er derfor tett knyttet til faglig utvikling, hvor skriveferdigheter og faglige ferdigheter utvikles parallelt (Rammeverk for grunnleggende ferdigheter, Utdanningsdirektoratet, 2012).

Elevene møter skolen med svært ulike erfaringer med samfunnets skriftkultur. Skolens skriveopplæring skal gi alle, uavhengig av bakgrunn, mulighet for deltakelse i samfunns- og yrkesliv gjennom å utstyre elevene med den tekstkompetansen som samfunnet krever (DeSeCo, 2005). Skolen har et ansvar for å forberede elevene på de skrivesituasjonene de vil møte senere i livet, utenfor skolen.

Motivasjon for å skrive er nødvendig for å utvikle elevenes skriveferdigheter. Derfor må elevene få skriveoppgaver som oppleves som meningsfulle og relevante (Solheim, 2011). Det handler om å gi skriveoppgaver med klart definerte formål: elevene må vite hvorfor de skriver, hvem som skal lese teksten og

hva den skal brukes til.

God skriving på ungdomstrinnet

Planlegge og bearbeide

God skriveferdighet på ungdomstrinnet innebærer at eleven har god kjennskap til, og kan overvåke, sin egen skriveprosess. En forutsetning for at elevene skal kunne overvåke sin egen skriveprosess, er at de har en forståelse for hva vi kan bruke tekst og skrift til. En slik forståelse opparbeides over tid i klasserom der elever og lærer leser, skriver og diskuterer tekster både med hensyn til innhold, form og formål. En god skriver på ungdomstrinnet vet at skriving er en prosess i flere faser og kan ta i bruk ulike strategier i de ulike fasene av skriveprosessen. Det innebærer at eleven kan velge hensiktsmessige strategier når det gjelder planlegging, for å komme i gang med skriving og for å bearbeide det han har skrevet. En god skriver har teknikker og prosedyrer han kan bruke, bevisst eller ubevisst, når han skal skrive.

Utforme

God skriveferdighet på ungdomstrinnet innebærer evne til å bygge opp en tekst med god struktur og sammenheng, samt å uttrykke seg gjennom et variert og godt språk. En god skriver på ungdomstrinnet kan bygge opp tekstene sine på en formålstjenlig måte ved å dele tekstene inn i funksjonelle hoveddeler og avsnitt. Han kan også skape sammenheng i tekstene gjennom å ta i bruk ulike former for tekstbinding, og han bruker et stadig mer presist og variert ordforråd, med fagbegreper der det er nødvendig. God språkbruk på ungdomstrinnet handler også om at skriveren bruker en språklig stil som er tilpasset formålet for skrivingen. En god skriver på ungdomstrinnet har god ortografi og tegnsetting.

God skriveferdighet på ungdomstrinnet innebærer god bruk av skriftmediet. En god skriver på ungdomstrinnet skal ha utviklet en funksjonell, personlig og godt lesbar håndskrift, og han mestrer tekstsikaping på tastatur. Han kan også nyttiggjøre seg de verktøyene som ligger i tekstbehandlingsprogrammenene.

God skriveferdighet på ungdomstrinnet innebærer også å kunne ta i bruk ulike uttrykksmidler i tekstsikapingen sin. En god skriver på ungdomstrinnet har kunnskap om og kan integrere meningsressurser som bilder, illustrasjoner, tabeller, kart, grafer og diagrammer i tekstene sine på en hensiktsmessig måte.

Kommunisere

God skriveferdighet på ungdomstrinnet innebærer at skriveren kan kommunisere med kjente og ukjente lesere og tilpasse teksten ut fra skrivingens formål og den konteksten skrivingen foregår i. En god skriver på ungdomstrinnet utformer teksten sin på en relevant måte med tanke på leseren, og han henvender seg til ulike lesere på ulike måter. Han velger ut et relevant innhold, tilpasser mengden etter leser og formål og skriver i et bredt utvalg av sjangre. Skriveren kan uttrykke egne erfaringer, tanker og meninger i tekstene sine, begrunne synspunkter i argumenterende tekster og nyttiggjøre seg andres synspunkter i oppbygging og

utforming av egne tekster. En god skriver på ungdomstrinnet kan bruke kilder som grunnlag for egen skriving og kan referere til kildene.

Reflektere og vurdere

God skriveferdighet på ungdomstrinnet innebærer å kunne bruke skriving som verktøy i kunnskapsutviklingen og som verktøy for å reflektere over seg selv og sin plass i verden. En god skriver på ungdomstrinnet bruker uformell skriving i sin egen læringsprosess. Samtidig er det å skrive en måte å reflektere over egne erfaringer og meninger på. Å skrive er å konkretisere tanker og erfaringer, og derfor blir skriving en viktig del av refleksjonen rundt egen identitet for ungdomsskoleeleven.

Referanser

Baumann, J. (2009). Vocabulary and reading comprehension: The nexus of meaning. Handbook of research on reading comprehension. New York: Routledge, 323-346.

Baumfield, V.M., Hall, E., Higgins, S. & Wall, K. (2009). Catalytic tools: Understanding the interaction of enquiry and feedback in teachers' learning. European Journal of Teacher Education, 32(4), 423-435.

Berge, K. L. (2005). Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (red.), Det Nye norskfaget (s. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget.

Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. In H. Hølleland (Ed.), På vei mot Kunnskapsløftet: begrunnelser, løsninger og utfordringer, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Blossing, U. m fl.(2010): Kunnskapsløftet – fra ord til handling. Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling. Fafo.

Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. In U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Eds.), Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge. Oslo: Universitetsforlaget.

Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Process that mediate the relation between the peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? American Psychological Association.

Buland, T mfl (2008): «Det er nå det begynner! Sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen Gi rom for lesing!», SINTEF.

Clausen, K.W., Aquino, A-M. & Wideman, R. (2009). Bridging the real and ideal: A comparison between learning community characteristics and a school-based case study. Teaching and Teacher Education, 25(3), 444-452.

Dale, E.L. (2001). Den profesjonelle lærer, I: Trygve Bergem (red.), Slipp elevene løs! Artikler med søkelys på lærerrollen. Gyldendal Akademisk. ISBN 82-417-1167-0. s 281-292

DeSeCo (2005). The Definition and Selection of Key Competencies.

<https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

Dole, J. A., Nokes, J. D., & Dritis, D. (2009). Cognitive strategy instruction. Handbook of research on reading comprehension, 347-372.

Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In M. Wittrock (Ed.), Handbook on Research on Teaching (third ed.). London: MacMillan Publishing Company.

Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), Handbook of classroom management (pp. 97-126). USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Ekholm, M. m fl (2010): Skoleutvikling i praksis. Universitetsforlaget

Eraut, M. (1994). Developing Professional Knowledge and Competence. London: The Falmer Press

Ertsås, T.I. & Irgens, E.J. (2012): Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I Postholm, M.B.: Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag (2012).

Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I. Folkvord & A. J. Aasen (red.), Rammer for skriving: om skriveutvikling i skole og yrkesliv (s. 13-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of enquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Fox, E., & Alexander, P. A. (2009). Text comprehension: A retrospective, perspective, and prospective. Handbook of research on reading comprehension, 227-239.

Graham, S., Perin, D (2007). Writing Next. Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. A Report to Carnegie Corporation of New York. Alliance for Excellent Education. Lastet ned oktober 2012.

Graham, S. (2008). Effective Writing Instruction for All Students. Renaissance learning. Advanced Technology for Data-Driven Schools <http://doc.renlearn.com/KMNet/R004250923GJCF33.pdf>. Lastet ned oktober 2012.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. Handbook of reading research, 3, 403-422.

Hattie, J. (2009). Visible learning - A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Ne Work:

Routledge.

Helgøy og Homme (2010 og 2011) «Evaluering av satsingen Bedre læringsmiljø» delrapport 1 og 2, Uni Rokkan, Bergen.

Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad & A. Turmo (red.), Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis (s. 111-126). Oslo: Universitetsforlaget.

Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (2001). Adding it up: Helping children learn mathematics. Washington, DC: National Academy Press.

Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen (2011). Innst. 145 S Motivasjon – Mestring – Muligheter.

Kunnskapsdepartementet (2011). Meld. St. nr. 22 Motivasjon – Mestring – Muligheter (2010 – 2011).

Kunnskapsdepartementet (2012). Strategi for ungdomstrinnet – Motivasjon og mestring for bedre læring. .

Ladd, G. W., Herald-Brown, S. L., & Reiser, M. (2008). Does chronic classroom rejection predict the development of children's classroom participation during the grade school years? *Child Development*, 79(4), 1001-1015.

Langer, J. A. (2011). *Envisioning Knowledge: Building Literacy in the Academic Disciplines*: Teachers College Press.

Lund, T (2011) «Skoler i nettverk - erfaring med dialogkonferanser som nettverkets læringsarena» i Skoleutvikling og digitale medier- kompleksitet, mangfold og ekspansiv læring Erstad, O. og Hauge, T-E (red).

Marzano, R.J. (2009). *Classroom management that works – research based strategies for every teacher*. New Jersey: Pearson Education Inc.

Nagy, W., & Townsend, D. (2012). Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91-108.

Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering (2012). Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeidet med implementering av vurdering for læring i ungdomsskolen.

NCETM (2008). *Mathematics matters*. London: National Centre for Excellence in Teaching Mathematics (NCETM). Niss, M., Blum, W., & Galbraith, P. (2007). Introduction. In W. Blum, P. Galbraith, H-W. Henn & M. Niss. (Eds.) (2007), *Modelling and Applications in Mathematics Education. The 14th ICMI Study*(pp 3–32). New York, NY: Springer Science + Business Media, LLC.

Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nordenbo, S. E., Søggaard, L., M, Tifticki, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Århus: Dans clearinghouse for udnannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Universitetet i Århus.

Normprosjektets nettside: <http://norm.skrivesenteret.no/>

Normprosjektets prosjektskisse: <http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2012/02/Prosjektskisse.pdf> Lastet ned oktober 2012.

OECD (2007). Reading Literacy: a framework for PISA 2009. Paris: OECD Publications.

OECD (2013) PISA 2012 Assessment and Analytical framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy. Paris: OECD Publishing.

Ono, Y. & Ferreira, J. (2010). A case study of continuing teacher professional development through lesson study in South Africa. South Africa Journal of education, 30(1), 59-74.

Pressley, M (2006): Expert Primary-Level Teaching of Literacy Is Balanced Teaching. Reading Instructions That Works. The Case for Balanced Teaching. New York: Guilford.

Polya, G. (1957). How to Solve It (2nd ed.). Princeton, NJ: Princeton University Press.

Postholm, M.B. (2008a). Teachers Developing Practice: Reflection as Key Activity. Teaching and Teacher Education, 24(7), 1717-1728.

Postholm, M.B. (2010) Self-regulated pupils in teaching: Teachers` experiences. Teachers and Teaching: Theory and practice 16(4), 491-505.

Rambøll (2008): "Mobilisering til Kunnskapsløftet fra ord til handling".

Rambøll (2010): "Sammenstilling og analyse av sluttrapporter fra 2007-prosjektene".

Reynolds, D. & Teddlie, C. (2000). The process of school effectiveness. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), The International Handbook of School Effectiveness Research. London: Falmer Press.

Roe, A. (2011). Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

Roland, E. (1995). Elevkollektivet. Stavanger: Rebell forlag.

Roland, E. (Eds.), Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaftun, A. (2010). Litteraturens nytteverdi. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.

Skjelbred, D. og Aamotsbakken, B. (red.) (2010). Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet. Oslo: Novus forlag.

Solheim, R. (2011). Kvifor skriv vi? Og kva brukar vi skrivinga til? I Smidt, J., Solheim, R., & Aasen, A. J. (2011). På sporet av god skriveopplæring: ei bok for lærere i alle fag. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Stensmo, C. & Harder, J. (2009). Lederstil I klasseværelset – innovation og professionalitet. Fredrikshavn: Dafolo forlag.

Stornes, T., Bru, E., & Idsøe, T. (2008). Classroom social structure and motivational climates: on the influence of teachers' involvement, teachers' autonomy support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 315-329.

Synnevåg, M. (2009)a: "Sammenfatning av sluttrapporter fra Kunnskapsløftet – fra ord til handling 2006-porteføljen".

Synnevåg, M. m fl (2009)b «Lærende nettverk gjennom fem år» i Digital kompetanse, vol 4.

Thuen, E., Bru, E., & Ogden, T. (2007). Coping styles, learning environment and emotional and behavioural problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 347-368.

Timperley, H., Wilson, A. Barrar, H., & Fung, I. (2007). Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

Utdanningsdirektoratet (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). <http://www.udir.no/Lareplaner/> Lastet ned oktober 2012.

Utdanningsdirektoratet (2011). Grunnlagsdokumentet «Satsingen Vurdering for læring 2010-2014».

Utdanningsdirektoratet (2012). Rammeverket for grunnleggende ferdigheter http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no Lastet ned oktober 2012.


Utdanningsdirektoratet (2013). Plan for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017.


Vaaland, G. S. (2011). God start - utvikling av klassen som sosialt system. In U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Eds.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.


Von Ottingen, A. (2003). *Det pædagogiske paradox*. København: Klim forlag.

Wall, K., Higgins, S., Glasner, E., & Gormally, J. (2009). Teacher Enquiry as a tool for professional development: Investigating pupils' effective talk while learning. *The Australian Educational Researcher*, 36(2), 93-117.

Bakgrunnsdokumenter

 [Vedlegg 1: Bakgrunnsdokument om klasseledelse](#)


 Vedlegg 2: Bakgrunnsdokument om regning (revidert våren 2014)

 Vedlegg 3: Bakgrunnsdokument om lesing

 Vedlegg 4: Bakgrunnsdokument om skriving

 Vedlegg 5: Bakgrunnsdokument om vurdering for læring

 Vedlegg 6: Bakgrunnsdokument om organisasjonslæring

 Vedlegg 6: Bakgrunnsdokument om organisasjonslæring (engelsk)