

Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017

Innholdsfortegnelse

Innledning.....	2
Kap 1 Erfaringer fra implementering av statlige satsinger.....	3
Kap 2 Skolebasert kompetanseutvikling	5
Kap 3 Prinsipper for skolebasert kompetanseutvikling.....	6
Kap 4 Organisering av skolebasert kompetanseutvikling	7
Kap 5 Faglige innholdselementer i kompetanseutviklingen	8
Referanser:	15
Vedlegg:.....	18

Innledning

Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling 2012-2017 tar utgangspunkt i Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring - Muligheter. Ungdomstrinnet*¹ og i Innst. 145 S² som ble behandlet i Stortinget i januar 2012. Stortingsmeldingen påpeker at ungdomstrinnet på mange måter fungerer godt og at elevene trives og har gode relasjoner til lærerne. Mange elever er imidlertid ikke godt nok motivert til å yte sitt beste, og få elever går ut av grunnskolen med svært gode lese- og regneferdigheter.

Meldingen om ungdomstrinnet skisserer en rekke tiltak som er nødvendig for å øke kvaliteten på opplæringen til elevene, og påpeker at innsatsen spesielt må rettes inn mot å utvikle god læring og et godt læringsmiljø gjennom bedre klasseledelse, og å videreutvikle opplæringen i lesing og regning. Tiltakene skal gi grunnlag for en mer motiverende, praktisk og variert opplæring. Det er laget bakgrunnsdokumenter med utfyllende stoff om fagtemaene som vedlegg til dette rammeverket. Det er også laget et bakgrunnsdokument om vurdering siden vurdering vil inngå som tema i kompetanseoppleggene for klasseledelse, regning og lesing.

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling 2012-2017* som bygger på *Strategi for ungdomstrinnet – motivasjon og mestring for bedre læring*³. Rammeverket informerer om nasjonale rammer, prinsipper, roller og organisering av skolebasert kompetanseutvikling i klasseledelse, regning og lesing. I tillegg presenterer vi i rammeverket definisjoner og beskrivelser av god klasseledelse, regning, lesing og vurdering for læring.

Rammeverket skal ligge til grunn for en pilotering av skolebasert kompetanseutvikling skoleåret 2012-13. Piloteringen vil omfatte et utvalg skoleeiere, skoler, universiteter og høyskoler, og den vil bli evaluert av NTNU. Vi vil bruke erfaringene fra piloteringen til å justere rammeverket slik at det foreligger i endelig versjon skoleåret 2013-14. Endelig versjon vil også omtale skrijving som nasjonalt prioritert område. Høsten 2013 og fram til 2018 vil vi legge til rette for skolebasert kompetanseutvikling for alle skoler med ungdomstrinn.

Rammeverket har to målgrupper:

- De som skal tilby kompetanseutvikling (universiteter, høyskoler, nasjonale sentre og andre fagmiljø)
- De som har ansvar for å legge til rette for at skolene med ungdomstrinn når nasjonale mål for ungdomstrinnet (skoleeiere og skoleledere)

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

I arbeidet med den skolebasert kompetanseutviklingen er det viktig at alle nivåer målretter innsatsen. Mål for ungdomstrinner er at:

¹ Kunnskapdepartementet (2011)

² Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen (2011)

³ Kunnskapsdepartementet (2012)

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

For å kunne vurdere måloppnåelse og følge opp resultatene på alle nivåer, vil det bli utviklet indikatorer som skal gi informasjon om:

- elevenes motivasjon for å lære bedres
- opplæringen blir mer praktisk og variert, og oppleves utfordrende og relevant
- elever med svake grunnleggende ferdigheter i lesing og regning blir færre
- elever med gode grunnleggende ferdigheter i lesing og regning blir flere
- guttenes grunnleggende ferdigheter i lesing heves
- gjennomføringen av tiltakene i strategien

Nasjonale myndigheter skal på ulike måter bidra til å støtte arbeidet som gjøres på skolene. Vi vil bidra med pedagogiske ressurser, blant annet støtte- og veiledningsmateriell, og 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 en mer praktisk og variert opplæring som kan motivere alle elever til å lære i alle fag.

Læreplanen med den generelle delen og prinsippene for opplæringen med læringsplakaten er viktige grunnlagsdokumenter som kompetanseutviklingen skal bygge på. Utdanningsdirektoratet vil spesielt framheve at det er viktig at elevene deltar i utviklingsprosessene på alle skoler med ungdomstrinn.

Kap 1 Erfaringer fra implementering av statlige satsinger

Skole-Norge har over tid arbeidet med implementering av grunnleggende ferdigheter i alle fag, bedre læringsmiljø og vurderingspraksis, tydelig ledelse og utvikling av skolen som lærende organisasjon. Hovedvekten av statlige tilbud har vært etter- og videreutdanning i form av kurs 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 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.

2003-2007 **Gi rom for lesing!** 2004 – 2009 **Lærende nettverk** 2006-2010 **Kunnskapsløftet – fra ord til handling** 2007 – 2009 **Bedre vurderingspraksis**, 2010-2014 **Vurdering for læring** 2009 -2014 **Bedre læringsmiljø** 2010 – 2013 **NyGIV** 2010 – **Veilederkorps** og **Skole- og kommuneutviklingsprogrammet**

Erfaringer fra de statlige satsingene som gir retning for satsing på skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet⁴:

- Vurdering og analyse av situasjonen før endringsarbeid settes i gang øker sannsynligheten for at tiltakene fører til målet. Dette gjelder både på skole-, kommune/fylkeskommune- og statlig nivå.
- Bruk av analyseverktøyene (Ståstedanalysen, Organisasjonsanalysen og Tilstandsrapporten) skaper arenaer for refleksjon og utvikling av 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 øverste leder kommuniserer tydelige forventninger til medarbeiderne og til resultatet, er det større sannsynlighet for at medarbeiderne er motivert og målrettet i sin innsats.
- Der ny praksis kan supplere eller erstatte tidligere tanke- og handlingsmønstre, skjer utvikling raskere.
- Der flere aktører samarbeider, blir resultatet best dersom innhold og prosess reforhandles gjennom hele perioden, og det 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, skoleeier og faglige veiledere. Refleksjonen på samlingene gir også mulighet til å vurdere kompetansebehov og kursjusteringer underveis i utviklingsløpet.

⁴ Rambøll (2008)
Buland, T m fl (2008) Synnevåg, Marit m fl (2009)a
Synnevåg, Marit (2009)b
Utdanningsdirektoratet (2009)
Rambøll (2010)
Blossing, Ulf m fl (2010)
Ekholm, Mats m fl (2010)
Helgøy og Homme (2010 og 2011)
Lund, T (2011)
Utdanningsdirektoratet (2011)

Kap 2 Skolebasert kompetanseutvikling

Skolebasert kompetanseutvikling kan defineres på ulike måter. Direktoratet 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.

Skolebasert kompetanseutvikling har i denne satsingen som mål å utvikle skolenes praksis innenfor klasseledelse, regning og lesing, jfr indiaktorene på side 3. Hensikten er varig virkning og å videreutvikle skolen som organisasjon, slik at alle ledere og ansatte bedre kan støtte arbeidet med 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 skoleeiers planer og målsettinger for skoleutviklingen i egen kommune. Dette må inngå som et sentralt element i skoleeiers styring, dialog og støttende tiltak rettet mot skolene.
- samarbeid mellom elever, lærere, ledere, og eksterne kompetansemiljøer for å utvikle god klasseledelse, god vurderingspraksis, god samhandlingspraksis og styrke lese- og regneopplæringen på skoler med ungdomstrinn.

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. Forskningen viser også at det er vesentlig for medlemmene i en lærende organisasjon å ha en felles visjon, og slik jobbe i felleskap og dele erfaringer for å nå ulike målsettinger. Forbedring av undervisning bør dessuten være bygget på forskningsbasert kunnskap, direkte observasjon, analyse, tilbakemeldinger og ny erkjennelse. 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 blir skolelederens oppgave å legge forholdene til rette for læring i et kollegium og at kunnskapen blir en del av organisasjonen. Skolelederne vil derfor få eget tilbud om kompetanseutvikling innenfor pedagogisk utviklingsarbeid og organisasjonsutvikling.

Seks faktorer med positiv innvirkning på læreres profesjonelle utvikling⁵:

- 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

⁵ Timperley, H., Wilson, A. Barrar, H., & Fung, I. (2007)

Kap 3 Prinsipper for skolebasert kompetanseutvikling

Skoleeiere og skoler har stor frihet til å utforme arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling. Vi gir under en oversikt over hva som er prinsipielt viktig og forpliktende i denne nasjonale satsingen.

Kompetanseutvikling på både organisasjons- og individnivå

Skolebasert kompetanseutvikling i klasseledelse, regning og lesing 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 ha innholdselementer som retter seg mot skoleeier som pådriver og støtte, mot rektor og skoleledelsen som skal lede arbeidet på egen skole, og mot en kunnskapsbasert utvikling av ungdomsskolelærernes kompetanse for å bedre elevenes læring.

Innsats over tid

Arbeidet med å forbedre egen klasseledelse og lese- og regneopplæring krever tålmodighet og langsiktighet. I perioden 2012-2017 vil alle skoler med ungdomstrinn få tilbud om støtte til å drive skolebasert kompetanseutvikling. Nasjonale myndigheter vil som et minimum bidra med støtte over tre semestre. Nasjonal støtte forutsetter en langsiktig plan fra skoleeiers side.

Et differensiert tilbud til skolene

Skoler med ungdomstrinn er ulike og har kommet ulikt i sin utvikling. Noen har arbeidet lenge med klasseledelse, andre med regning og/eller lesing. Innholdet vil bli tilpasset lokale behov. Alle tilbud om kompetanseutvikling innenfor regning og lesing vil inneholde elementer av temaene klasseledelse og vurdering for læring. På samme måte vil tilbud om klasseledelse inneholde temaet vurdering for læring og bli eksemplifisert med hva lærere som arbeider godt med regning eller lesing gjør – både i opplæringen i norsk og matematikk og i andre fag. Arbeidet med fagområdene skal være knyttet opp mot de nasjonale målene for ungdomstrinnet (se innledningen).

Likeverdige tilbud i alle lærerutdanningsregionene

Universiteter, høyskoler og andre fagmiljø i alle lærerutdanningsregionene vil bli utfordret til å utvikle differensierte og likeverdige tilbud og bidra i gjennomføringen av skolebasert kompetanseutvikling. Øvrige regionale og lokale ressurspersoner vil bli utfordret til å støtte skoleeiere og skoler til å identifisere behov og nødvendige tiltak. Alle tilbydere av kompetanseutvikling er forpliktet til å følge grunnlagsdokumentene og rammeverket i arbeidet sitt.

Lett tilgjengelig materiell

Pedagogiske ressurser skal i all hovedsak være nettbaserte og dermed tilgjengelig for alle.

Kunnskapsutvikling på alle nivåer

Skolebasert kompetanseutvikling skal organiseres slik at den bidrar til utvikling av kunnskap på skole-, kommune-, fylkes- og nasjonalt nivå, og blant tilbydere av kompetanseutvikling. Det betyr at alle involverte må observere, dokumentere, dele og reflektere over praksis. Nettverk vil være en av flere viktige arenaer for kunnskapsutvikling.

Kap 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 25 UH-institusjoner med godkjent lærerutdanning. I tillegg er det mange andre kompetente miljøer som kan bistå skoler med ungdomstrinn de neste fem årene.

Satsingen på ungdomstrinnet har mange aktører på ulike nivåer slik det er beskrevet i *Strategi for ungdomstrinnet – Motivasjon og mestring for bedre læring*. I organisering av den skolebaserte kompetanseutviklingen har Utdanningsdirektoratet, NTNU, Lesesenteret, Matematikksenteret, regional GNIST, Fylkesmannsembetene og skoleeiere i alle fylker en sentral rolle.

Pilotering

I piloteringsperioden høsten 2012-våren 2013 vil Utdanningsdirektoratet i samarbeid med NTNU organisere og tilrettelegge tilbudene om skolebasert kompetanseutvikling. NTNU skal koordinere piloteringen av ulike modeller for skolebasert kompetanseutvikling, og følge piloteringen i seks lærerutdanningsregioner. De skal også innhente og evaluere erfaringer og dokumentasjon fra alle institusjonene som gir tilbud høsten 2012 - våren 2013.

I piloteringen må skoleeier vurdere omfang og organisering, også på den enkelte skole. Institusjoner og skoleeiere som deltar i piloteringen vil få tildelt midler fra direktoratet til dette arbeidet.

Fullskala

I perioden fram mot gjennomføring i fullskala blir det etablert funksjoner lokalt som skal støtte skoleeiere og skoler i gjennomføringen av satsingen. Siden arbeidet er skolebasert og skal ledes av rektor selv, forutsetter det en aktiv skoleeier som støtter og hjelper rektor til å lede arbeidet på egen skole, og legge til rette for samarbeid mellom skoler. Kommuner med liten kompetanse eller ressurser kan samarbeide med andre kommuner for å få til et godt støttesystem for skolelederne. Dette vil ofte være små kommuner, men kan også gjelde andre med særskilte utfordringer. Større kommuner kan være tjent med å avsette ressurser til ledelse og oppfølging av satsingen. Det er skoleeier som avgjør hvilke skoler som skal delta, når og hvor lenge.

Skoleeier skal sammen med Fylkesmannen, KS og regional GNIST sette sammen hensiktsmessige lokale nettverk. For noen vil det dreie seg om å bruke allerede godt fungerende nettverk som er etablert i for eksempel satsingene NYGiv og Vurdering for læring. Nettverk handler om å etablere strukturer og arbeidsformer lokalt som bidrar til forbedring av praksis. For å understreke at hensikten er læring og varig endring av praksis, bruker vi begrepet "lærende nettverk". Det viktigste er ikke nettverksstrukturene i seg selv, men måten man jobber på i nettverkene. Nettverkene skal være arenaer for faglig utvikling, erfaringsutveksling og refleksjon. Arbeidet skal ta utgangspunkt i konkrete praksiseksempler som støttes opp med teori og forskning. Det må avsettes tid til slikt samarbeid.

Utdanningsdirektoratet skal stå for faglig oppfølging og nettverk for tilsatte i nyopprettede Gnist stillinger som vil bistå skoleeiere og skoleledere i arbeidet med den

skolebaserte kompetanseutviklingen. Skoleeierne, gjerne flere i samarbeid, avgjør hvilket kompetansemiljø de vil søke støtte hos.

Lærende nettverk⁶

Det er viktig å:

- avklare felles forståelse, forventninger, rollefordeling og avgrensninger av samarbeidet, dvs. 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

Lærerutdanningsinstitusjoner og andre fagmiljøer vil tilby skolebasert kompetanseutvikling til alle skoler med ungdomstrinn i strategiperioden. Institusjonene/fagmiljøene og skoleeierne vil få tildelt midler fra nasjonale myndigheter til finansiering av kompetanseutviklingen. Vi forutsetter imidlertid at skoleeier bidrar med egne ressurser til utviklingsarbeidet.

Regionale GNIST-partnerskap er etablert i alle fylker, og vil sette satsingen på ungdomstrinnet på agendaen. Nye stillinger for regional GNIST vil i løpet av 2012/2013 bli opprettet i tråd med partnerskapsmodellen. Prosjektlederne får et ansvar for å koordinere arbeidet i denne satsingen rettet mot institusjoner/fagmiljøer, skoleeier og skoler i fylket, og vil kunne bidra i arbeidet i sin region etter hvert som de kommer på plass.

Kap 5 Faglige innholdselementer i kompetanseutviklingen

Denne delen av rammeverket beskriver hva som kjennetegner god kvalitet på klasseledelse, regning og lesing. Beskrivelsene bygger på forskning, erfaringer fra praksis, Opplæringsloven og læreplanverket. Bakgrunnsdokumentene gir en fylligere beskrivelse, se vedlegg.

1. Klasseledelse

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

⁶ Utdanningsdirektoratet (2011)

om å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring i skolen⁷. Lærere som forstår sin lederposisjon og tar det ansvar som tilhører ledelsen, framstår som dyktige lærere. Denne ledelsen er svært komplisert.

En forutsetning for å beskrive god klasseledelse er en forståelse av klassen som et sosialt system. Elevene har ulik sosial og kulturell bakgrunn. De har ulik mestringserfaring og ulike forventninger til hva skolen skal være for dem og hvordan de selv skal bidra i egen læring og i et læringsfelleskap. Skolen skal bygge på mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger. Opplæringen skal blant annet fremme demokrati, samt allsidig utvikling av evner og egenart⁸. Det er derfor viktig at opplæringen på ungdomstrinnet blir mer praktisk og variert⁹.

Klasseledelse skal realisere et sentralt pedagogisk paradoks: Hvorledes 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 oppdragelse¹⁰. Klasseledelse innebærer dermed en asymmetrisk relasjon mellom elev og lærer der elevene trekkes med og gis ansvar tilpasset alder og utvikling. 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 klasseledelse¹¹.

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 klasseledelse¹². Forskning har vist at lærer-elev relasjonen har betydning for elevers læringsresultat¹³ og for elevers atferd¹⁴. 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 utvikling¹⁵. Dette er viktig for alle elever, og særlig viktig for elever som av ulike grunner strever på skolen¹⁶. Fordi foreldre er elevenes viktigste voksne, vil en relasjonsbygging til den enkelte elev, også omfatte foreldrene.

Etablering av en god læringskultur og et læringsfelleskap

Læringskulturen i en skole og en klasse handler om at det eksisterer en kultur som støtter læring¹⁷. 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 samles¹⁸. I dette sosiale systemet skapes

⁷ Hattie (2009)

⁸ Utdanningsdirektoratet (2006)

⁹ Meld.St.22 Motivasjon-Mestring-Muligheter (2010-11)

¹⁰ von Ottingen (2003)

¹¹ Stensmo & Harder (2009)

¹² Marzano (2009)

¹³ Hattie (2009)

¹⁴ Marzano (2009)

¹⁵ Hattie(2009)

¹⁶ Bru (2011)

¹⁷ Hattie (2009)

¹⁸ Vaaland (2011)

sosiale strukturer som har betydning for elevers konsentrasjon¹⁹, deres deltakelse²⁰ og motivasjonsklimaet i klassen²¹.

Hendelser i klasserommet skjer i offentlighet og er med på å bestemme enkeltpersoners posisjon, samspillet og forståelsen for hva som er viktig i gruppen. Lærer er leder av klassen og vil med sine valg og handlinger ha sterk påvirkning på utvikling av normer og verdier i kulturen²². Lærers oppgave er å styre dette sosiale systemet slik at læring, trivsel og helse fremmes.

Etablering av struktur, regler og rutiner

Etablering av regler og rutiner er et virkemiddel for læring og effektivitet i gruppen²³. Det har også betydning for gruppen som sosialt system ved at det gir en fellesreferanse, skaper integrasjon og gir signaler om ønsket sosialt samspill²⁴. 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 læreren²⁵.

Regler uttrykker standarder for hvordan vi vil ha det, mens rutiner er en beskrivelse av forventet atferd²⁶. Lærere og elever må ha en forståelse for at standarden er nødvendig, og lære rutineene for å leve opp til standarden. Derfor bør elevene også trekkes med i arbeidet med å sette standarder og beskrive rutiner²⁷. 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 lærers rolle som klasseleder. En konsistent praksis på skolen har vist seg å ha betydning for skolens effektivitet²⁸. Det er skoleleders ansvar å være en tydelig leder for utvikling av en slik konsistent praksis.

Tydelige forventninger og motivering av elevene

Om elevene i en klasse skal realisere sitt potensial for læring, er det avgjørende at lærer har tydelige forventninger til elevene og kan motivere elevene til arbeidsinnsats. Studier har vist at læreres tydeliggjøring av hensikten med aktivitetene er viktig for elevenes læringsutbytte²⁹. Ved å vise til hensikten med aktiviteten og samtidig klargjøre forventninger til elevene, hjelpes elevene 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 høyt driv i læringsaktivitetene. Disse forventningene må være relatert til elevenes forutsetninger, men relativt sett skal alle elever oppleve høye forventninger³⁰. Dette er særlig viktig i forhold til elever som har et svakt læringsutbytte eller har problemer på andre måter i og utenfor skolen. Læreren må imidlertid ikke bare ha

¹⁹ Thuen, Bru, & Ogden (2007)

²⁰ Buhs, Ladd, & Herald (2006) og Ladd, Herald-Brown, & Reiser (2008)

²¹ Stornes, Bru, & Idsøe (2008)

²² Roland (1995)

²³ Doyle (2006)

²⁴ Evertson & Weinstein (2006); Roland (1995)

²⁵ Doyle (1986)

²⁶ Marzano (2009)

²⁷ Marzano (2009) og Nordenbo, Søgaard, Tifticki, Wendt, & Østergaard (2008)

²⁸ Reynolds & Teddlie (2000)

²⁹ Hattie (2009)

³⁰ Marzano (2009)

forventninger til elevene, men også stille krav og ha forventninger til seg selv som leder og lærer³¹. Ledelse av læringsaktivitet innebærer å legge til rette for mestring hos alle elever. Å være i en situasjon som man ikke mestrer vil kunne 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.

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 flere³² peker på at lærere må ha relasjonskompetanse, regelleddelseskompetanse og didaktikkompetanse, 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, noen kaller det *mindfulness*, andre snakker om et *mindset*³³. Det krever en lærer som er årvåkent til stede og 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.

2 Regning

Å kunne regne er en viktig forutsetning for egen utvikling, og for å ta hensiktsmessige avgjørelser på en rekke områder i eget daglig- og arbeidsliv. Det å forstå kvantitative sammenhenger er også nødvendig for å kunne vurdere og ta stilling til samfunnsspørsmål på en reflektert og kritisk måte.

Regning som grunnleggende ferdighet

Kunnskapsløftet (K06) beskriver fem grunnleggende ferdigheter som er integrert i kompetansemålene og danner grunnlaget for læring i alle fag. Grunnleggende ferdigheter i regning handler om å kunne formulere, bruke og tolke matematikk i forskjellige kontekster. Regneferdigheter er nødvendige for å løse praktiske situasjoner i dagliglivet og i arbeidslivet. Videre gir regneferdigheter et grunnlag for å kunne kommunisere og samhandle med andre. En slik forståelse av regning ligger også til grunn for blant annet rammeverk for grunnleggende ferdigheter³⁴.

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, og ferdigheten er integrert i læreplaner for alle fag på fagets premisser. Matematikkfaget har hovedansvaret for å gi elevene mulighet til å utvikle regneferdighetene sine.

³¹ Nordahl (2012)

³² Nordenboe m fl (2008)

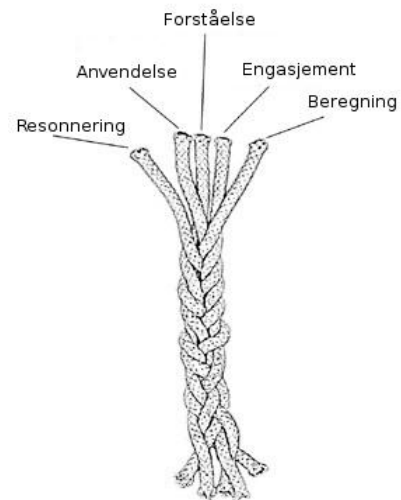
³³ Marzano (2009)

³⁴ Utdanningsdirektoratet (2012)

God regning

God regning består av fem komponenter:

1. **Forståelse:** Forstå matematiske begreper, representasjoner, operasjoner, prosedyrer og relasjoner
2. **Beregning:** Utføre prosedyrer som involverer tall, størrelser og figurer, effektivt, nøyaktig og fleksibelt
3. **Anvendelse:** Formulere problemer matematisk og utvikle strategier for å løse problemer ved å bruke passende begreper og prosedyrer
4. **Resonnering:** Forklare og begrunne en løsning til et problem, eller utvide fra noe kjent til noe som ikke er kjent
5. **Engasjement:** Være motivert for å lære matematikk, se på matematikk som nyttig og verdifullt, og tro at innsats bidrar til økt læring i matematikk



Figur 1: God regning kan betraktes som et rep flettet sammen av fem tråder (oversatt utgave, hentet fra Kilpatrick, Swafford & Findell, 2001, s. 117). I denne modellen er hver tråd like viktig, og det er sammenflettingen som gjør tauet sterkt.

Komponentene kan forstås som deler av et tau som er flettet sammen og er avhengige av hverandre (se figur 1). Elever blir gode i regning når de arbeider med å utvikle alle komponentene samtidig. De styrker da forbindelsen mellom de ulike delene og utvikler kunnskap som er solid, varig, tilpasningsdyktig, nyttig og relevant. I en kortere periode kan fokuset være på en eller to av komponentene, for eksempel forståelse og resonnering, men størsteparten av tiden skal elevene arbeide med å utvikle alle de fem komponentene samtidig (Kilpatrick, Swafford & Findell, 2001).

Slik modellen er utformet er den nær knyttet til faget matematikk. Den grunnleggende ferdigheten å regne er knyttet til regning i alle fag. Det innebærer at alle fag skal bidra til å øke elevenes ferdigheter i regning gjennom å arbeide med noen eller alle komponentene. En grundig gjennomgang av modellen og de fem komponentene, inkludert eksempler, finnes i bakgrunnsdokumentet for regning.

God regning på ungdomstrinnet

I løpet av ungdomstrinnet øker kravene til elevenes regneferdigheter. Elever på ungdomstrinnet skal kunne tolke, forstå og løse sammensatte problemer i forskjellige kontekster. Det kan for eksempel være å anvende matematikk i praktiske situasjoner i dagliglivet og i ulike faglige sammenhenger. Videre skal de kunne vurdere løsningene kritisk og presentere strategier og løsninger skriftlig og muntlig.

Elever på ungdomstrinnet med gode regneferdigheter har en grunnleggende forståelse av matematiske begreper og ideer og forstår sammenhengen mellom dem. I tillegg kan de se mønster og systemer i forskjellige problemer som tar utgangspunkt i praktiske situasjoner og problemer av teoretisk art i de ulike fagene. Videre forstår og anvender elevene ulike matematiske representasjoner og kan bruke representasjoner som er hensiktsmessige i en gitt situasjon. Mange elever forstår matematikk bedre gjennom å konkretisere oppgaver eller problemstillinger eller ved å løse praktiske oppgaver.

Elever på ungdomstrinnet med gode regneferdigheter behersker forskjellige prosedyrer i matematikk og andre fag. De kan utføre prosedyrene effektivt, nøyaktig og fleksibelt, og velge prosedyrer som er mest hensiktsmessige i en gitt situasjon. Elevene kan utføre

prosedyrene ved å bruke "hoderegning", papir og blyant, digitale verktøy eller andre hjelpemidler.

Elever på ungdomstrinnet med gode regneferdigheter har utviklet varierte strategier for å løse ulike problemer, og kan utvikle nye strategier ved behov. De sammenligner forskjellige strategier for å løse et problem, og vurderer hvilken som er mest hensiktsmessig i en gitt situasjon. Problemene vil avhenge av faget, og kan være rent matematiske eller anvendte. Elevene bruker tid på å forstå et gitt problem og finne ut hvordan de kan angripe problemet, og ikke bare på hvilke beregninger som skal gjøres.

Elever på ungdomstrinnet med gode regneferdigheter reflekterer over og vurderer prosessen fra problem til løsning. I tillegg vurderer de gyldigheten til løsningen(e) på et problem. Elevene kan presentere, forklare, begrunne, diskutere og stille spørsmål av matematisk karakter. Videre kan de tolke og forstå tekster og utsagn som inneholder matematikk.

Elever på ungdomstrinnet med gode regneferdigheter er motiverte for å lære å regne både i matematikk og i andre fag. De ser på regning i alle fag som nyttig og verdifullt og som noe de kan lære dersom de gjør en innsats. I tillegg er de villig til å gjøre arbeidet som trengs for å lære regning i alle fag. Å være engasjert i en matematisk aktivitet er nøkkelen til å bli god i regning.

Elevene utvikler gode regneferdigheter gjennom å arbeide variert og ta utgangspunkt i både praktiske og teoretiske situasjoner. Dette beskrives nærmere i bakgrunnsdokumentet for regning.

3 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*. En slik forståelse av lesing ligger også til grunn for planer, dokumenter og undersøkelser som er sentrale i norsk skolekontekst som for eksempel Kunnskapsløftet, Pisa, nasjonale prøver i lesing og rammeverk for grunnleggende ferdigheter³⁵.

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 utvikling av fagkunnskap og en del av fagkompetansen i ulike fag³⁶

Å lære et fag handler om å bruke fagspråk og sjanger på en måte som er i tråd med fagets tekstkultur og skriftpraksiser – med andre ord om å bli fortrolig med fagets literacy³⁷. 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 –

³⁵ Utdanningsdirektoratet (2012)

³⁶ Skjelbred & Aamotsbakken (2010).

³⁷ Berge (2007)

elevenes læring foregår for en stor del i og med språket.

Gjennom ungdomstrinnet vil kravene til elevenes leseferdighet øke. Tekstene elevene skal lese og forstå blir vanskeligere. Fagtekstene vil inneholde 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 teksten³⁸. Særlig viktig blir det å oppøve kritisk og selvstendig vurderingsevne. I arbeidet med skjønnlitteratur vil elevene møte 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 tekstens helhetlige betydnings- og verdistrukturer³⁹.

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 tekst på en kyndig måte basert på tidligere erfaring, og deltar i sosial interaksjon omkring tekst⁴⁰.

God leseferdighet på ungdomstrinnet innebærer sikker og automatisert ordlesing og god leseflyt. God leseforståelse henger tett sammen med begrepsforståelse⁴¹. 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 element fra ulike steder i teksten og skille relevant informasjon fra sterkt konkurrerende informasjon. Leseren kan forstå og tolke teksten, og dette 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 tekstens form og innhold. Dette innebærer at leseren forholder seg selvstendig til teksten og spenner fra å kommentere tekstens innhold 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 lesingen⁴². Den gode leseren 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 den gode leseren seg i teksten og beveger seg slik mellom ulike deler og ulike nivå. Dette kan innebære å finne sammenhenger, trekke slutninger, lese selektivt, skille ut viktig informasjon, oppsummere og sammenfatte det leste⁴³. Den gode leseren overvåker forståelsen sin underveis i lesingen, og har strategier for å gjenopprette forståelsen

³⁸ Langer (2011)

³⁹ Skaftun (2010)

⁴⁰ Guthrie & Wigfield (2000); Roe (2011)

⁴¹ Baumann (2009); Nagy & Townsend (2012).

⁴² Langer (2011)

⁴³ Dole, Nokes, & Drits (2009)

dersom den blir brutt. Å lære fra 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 den gode leseren seg *ut av* teksten. Dette kan innebære å gi en begrunnet vurdering av tekstens relevans og pålitelighet.

God leseferdighet på ungdomstrinnet innebærer kunnskap om og erfaring med et mangfold av tekster og sjangere – både papirbaserte og digitale⁴⁴. 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 som for eksempel illustrasjoner, symboler, tabeller, kart, grafer og diagrammer. Lesing skal kunne brukes til å tilegne seg kunnskap innenfor ulike andre skolefag.

Referanser:

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

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, Ulf 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

Dole, J. A., Nokes, J. D., & Driets, 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, Mats m fl (2010): Skoleutvikling i praksis. Universitetsforlaget

⁴⁴ Fox & Alexander (2009)

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.

Forskrift til opplæringsloven, kap 3

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

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*. New York: Routledge.

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

Innst. 145 S Motivasjon – Mestring – Muligheter

Kilpatrick, J., & Swafford, J. (2002). *Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press

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

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)

Meld. St. 22 Motivasjon – Mestring – Muligheter (2010 – 11)

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 grunnlagsdokument 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., & Jensen, T. H. (2002). *Kompetencer og matematiklæring: Ideer og inspiration til udvikling av matematikundervisning i Danmark*. København: Undervisningsministeriet.

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

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.

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

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.

Strategi for ungdomstrinnet – Motivasjon og variasjon for bedre læring

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

Synnevåg, Marit 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)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2009) «Bedre vurderingspraksis, sluttrapport fra Utdanningsdirektoratet».

Utdanningsdirektoratet (2011) *Grunnlagsdokumentet «Satsingen Vurdering for læring 2010-2014»*. Grunnlagsdokumentet ble justert 27.10.2011 på bakgrunn av erfaringer fra pulje 1 og 2 i satsingen.

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.

Vedlegg:

Vedlegg 1: Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet

Vedlegg 2: teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med regning på ungdomstrinnet (kommer)

Vedlegg 3: Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med lesing på ungdomstrinnet (kommer)

Vedlegg 4: Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med vurdering for læring på ungdomstrinnet