



Ledelse av læreres læring og utvikling av inkluderende praksiser

Ledelse som en kollektiv aktivitet

Eskil Braseth, 12. april 2024



MATEMATIKKSENTERET

Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

1. **Gi rom for lesing!** (2003-2007)
2. **Lærende nettverk** (2004-2009)
3. **Kunnskapsløftet – fra ord til handling** (2006-2010)
4. **Bedre undervisningspraksis** (2007-2009)
5. **GNIST** (2009-2013)
6. **Kompetanse for kvalitet** (2009-2013)
7. **Bedre læringsmiljø** (2009-2014)
8. **Veilederkorpset** (2009-2018)
9. **Kompetanse for kvalitet** (2009-2025)
10. **Skole- og kommuneutviklingsprogrammet** (2010-2017)
11. **Ny GIV** (2010-2013)
12. **Vurdering for læring** (2010-2017)
13. **Lesesatsingen** (2010-2014)
14. **FYR** (Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring) (2011-2017)
15. **Regelverk i praksis** (2013 (forprosjekt) -)
16. **Ungdomstrinn i utvikling** (2012-2017)
17. **Lærerløftet** (2014 -)
18. **Tett på realfag** (2015-2019)
19. **Språkløyper** (2016-2019)
20. **...Fagfornyelsen, Ny overordnet del, Desentralisert kompetanseutvikling (DEKOM), osv...**



Skoleleders rolle som leder av læreres læring

Hva gjør vi når vi lykkes?



MATEMATIKKSENTERET

Hva sier forskning om skoleledere som lykkes?

Gjennom sin ledelse arbeider de med å:

- Stake ut retning for skolen
- Bygge relasjoner og utvikle medarbeidere
- Utvikle organisasjonen slik at den støtter ønsket praksis
- Forbedre undervisningen

Hva vet vi er viktig i utviklingsarbeidet?

- Et godt forankringsarbeid
- Utvikling av eierskap og felles mål for utviklingsarbeidet
- Ledelse som tilrettelegger og støtter lærerne i utviklingsarbeidet, både underveis når forståelsen for nye ideer skal utvikles, og senere når nye ideer skal realiseres
- Når gode strukturer, praksiser og kulturer for utviklingsarbeid videreføres eller etableres i arbeidet med utviklingsarbeidet øker sjansen for varig endring
- Og! utviklingsarbeidet må ledes



Hvor utviklingsarbeidet foregår har betydning

- Utviklingsprogrammer, kurs eller andre tiltak som foregår utenfor skolen begrenser sammenhengen mellom læreres læring og deres praksis (Desimone, 2009; Villegas-Reimers, 2003)
- Læreres profesjonelle utvikling må være nært knyttet til, og kontekstualisert i lærernes egen praksis (e.g. Ball & Bass, 2003; Ball & Even, 2009; Kennedy, 2016)
- Utviklingsarbeidet må skje i konteksten lærerne befinner seg i, og ta utgangspunkt i et reelt utviklingsbehov!



Med læreren som utgangspunkt

- Forskning viser at vellykkede resultater av læreres profesjonelle utvikling skjer når utviklingsarbeidet gjøres *sammen med* lærerne i stedet for å være utformet som å gjøre ting *for* lærere (Clarke & Hollingsworth, 2002; Nilsson, 2014)
- Utviklingsarbeid initiert av eksterne kan fremme en deprofesjonalisering av læreren (Roseler & Dentzau, 2013)



“What if, and I know this sounds kooky, we communicated with the employees.”



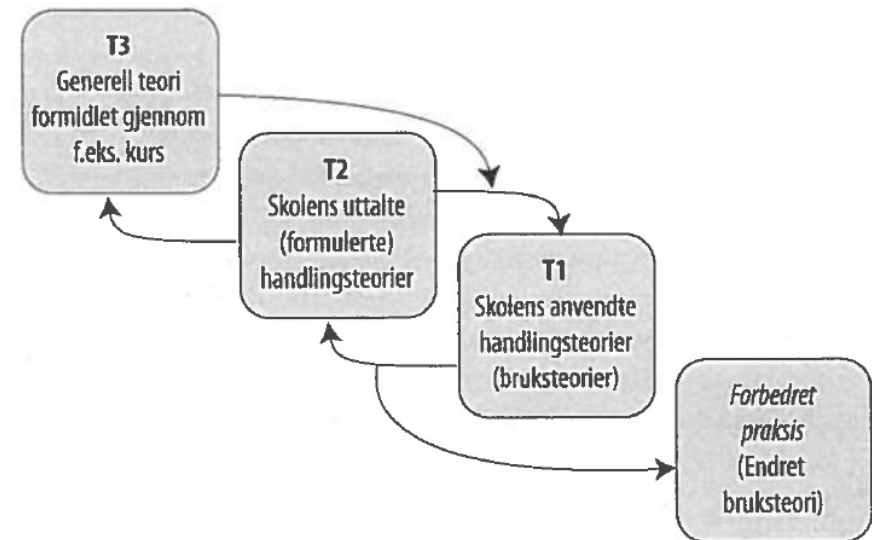
Med utgangspunkt i eksisterende kunnskap

- Utviklingsarbeidet bør ta utgangspunkt i lærernes eksisterende kunnskap og praksis (Smith & Lindsay, 2016)
- Læreres læring og utvikling bør starte med en forståelse av og basere seg på lærernes utviklingsbehov (Engeström & Sannino, 2010; Watson, 2015)
- Erfarne lærere har gjennom flere år utviklet egne erfaringer og teorier om læring og undervisning (Timperley et al., 2007)
- Kunnskapen er ofte taus og vanskelig for lærere å sette ord på
- Lærerne må gis mulighet til å undersøke og bli bevisst egen praksis (Postholm, 2020)



Grunnlaget for forankring

- Data kan danne grunnlaget for forankring, men skal praksis endres må vi søke «sterke» teorier!
- Vi må bryte ut av «erfaringstyranniet»
- Kunnskapsutviklingen kan ikke kun baseres på primærerfaringer og ved å kopiere kolleger



Figur 2. Teoretisering for å forbedre praksis^{1,2}

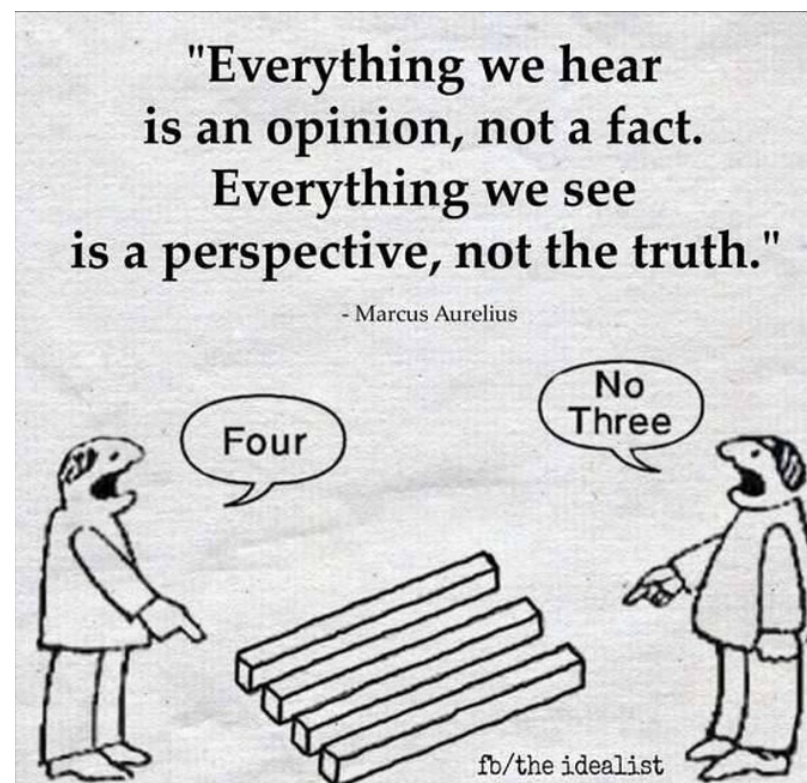
Ertsås & Irgens, 2014

Målsetting

- Det må utvikles et felles mål for utviklingsarbeidet som aktørene retter sine aksjoner og sitt arbeid mot (Postholm, 2020)
- Delmål må være kjent for alle involverte, både hva, hvorfor og hvordan!



MATEMATIKKSENTERET



Utviklingsprogram vs. skolebasert kompetanseutvikling

- To tilnærminger til utviklingsarbeid som utfordrer vår forståelse av forankring og eierskap
- Når utviklingen er skolebasert så utvikler skolen og de involverte personene både mål og tiltak (formativt)
- Når utviklingen skjer gjennom deltakelse i ferdige utviklingsprogram er målet og tiltaket ofte forhåndsdefinert (lineært)



DEKOM

- Justering av referanserammer til flere aktører
- Forventinger til ledelsen, lærerne og elevene
- Forankringsfasen, en fase som vil vare godt ut i første år av gjennomføring
- Identifisere, tydeliggjøre og forene ulike mål
- Tydeliggjør at god prosessledelse handler om muligheter til dialog og samhandling
- Tydeliggjør viktigheten av at skoleleder har den nødvendige kompetansen til å støtte og lede lærers læring



Overordnet satsningsområde for skolene på Fosen

«Inkluderende praksiser skal bidra til at potensialet for læring og utvikling realiseres, for alle elever innenfor rammen av felleskapet. Arbeidet skal gjennom kompetanseutvikling og praksisutvikling bidra til at elever kan lære sammen, og delta aktivt i skolens fellesskap. Det betinger at alle opplever trygghet og trivsel i hverdagen, og samtidig blir møtt med positive forventninger. Elevene må også bli sett og hørt, og slik få medvirkning. Demokratisk dannelse og medborgerskap kan ikke påtvinges, det må erfares.»





De bærekraftige tiltakene

- Hva ligger til grunn for tiltakene vi setter i gang?
- Hvilke «sterke» teorier bringer vi inn i diskusjonene, som videre skal sette oss i stand til å identifisere og velge de riktige tiltakene?



Marius Henriksen



MATEMATIKKSENTERET

Hva vektlegges i læreplanen?

Ulike uttrykksmåter (representasjoner): skrift, bilder, lyd, tegninger, grafer, tall og andre uttrykksformer

Anerkjenne ulikskap og inkludere alle, uavhengig av føresetnader

Sosiale arenaer for utforskning, samarbeid og samskaping

Kunne ta andres perspektiv, utvikle egne synspunkter og holdninger, reflektere over og diskutere likheter og forskjeller

Utvikle nysgjerrighet, kreativitet, mot, skaperglede, utholdenhet og evne til å løse problemer

Ta i bruk ulike teknikker, verktøy og metoder.
Lytt aktivt

Opplevelse, undring, utforskning og erfaring



Matematikkfaget

Kjerneelementer

- Utforskning og problemløsning
- Modellering og anvendelse
- Resonnering og argumentasjon
- Representasjon og kommunikasjon
- Abstraksjon og generalisering
- Matematiske kunnskapsområder

Eksempler

- Elevane skal leggje meir vekt på strategiane og framgangsmåtane enn på løysingane
- Elevane oppdagar samanhengar og strukturar og ikkje blir presenterte for ei ferdig løysing
- Kommunikasjon i matematikk handlar om at elevane bruker matematisk språk i samtalar, argumentasjon og resonnement
- Elevane må få høve til å bruke matematiske representasjonar i ulike samanhengar gjennom eigne erfaringar og matematiske samtalar



Ser ikke skogen for bare trær?



MATEMATIKKSENTERET

Hva ser vi?



Trærne?

- Bruke kommutative, assosiative og distributive egenskaper til å utforske og beskrive **strategier i multiplikasjon**
- Utvikle og bruke ulike strategier for **regning med positive tal og brøk** og forklare tenkemåtene sine
- Utforske **algebraiske regneregler**

Skogen?

- Bruke kommutative, assosiative og distributive egenskaper til å **utforske og beskrive strategier** i multiplikasjon
- **Utvikle og bruke ulike strategier** for regning med positive tal og brøk og **forklare tenkemåtene sine**
- **Utforske** algebraiske regneregler

Hva ser vi?



Trærne?

- Utforske og beskrive generelle egenskaper ved **partall og oddetall**
- Utforske, bruke og beskrive ulike **divisjonsstrategier**
- Utforske sammenhengen mellom **konstant prosentvis endring, vekstfaktor og eksponentialfunksjoner**

Trærne?

- **Utforske og beskrive generelle egenskaper** ved partall og oddetall
- **Utforske, bruke og beskrive** ulike divisjonsstrategier
- **Utforske sammenhengen** mellom konstant prosentvis endring, vekstfaktor og eksponentialfunksjoner



Tretthet og stagnasjon

- Hvorfor er ny kunnskap så vanskelig å realisere?
 - Nye teorier utfordres av gamle
 - Ny kunnskap må transformeres til egen praksis
 - Hvem sørger for at det er mulig for lærere å trene?
 - Hvem sørger for at innholdet i treningen blir bra?



Ledelse av læreres læring og utvikling

- Utviklingsarbeid må ledes!
- Er det etablert strukturer, praksiser og kultur for utviklingsarbeid ved din skole?
- Setter vi oss i posisjon til å få innsikt i utviklingsarbeidet?
- Hvordan vurderer vi utviklingsarbeidet underveis?



Management/styring

Transaksjon

- Gjøre ting rett
- Kontrollere ansatte
- Drifte det bestående
- Styre ved hjelp av regler
- Gi ordre og informasjon
- Rigid
- Autoritær
- Reaktiv
- Trygghetssøkende
- Planer og mål
- Utvikle ytre motivasjon hos ansatte

Lederskap

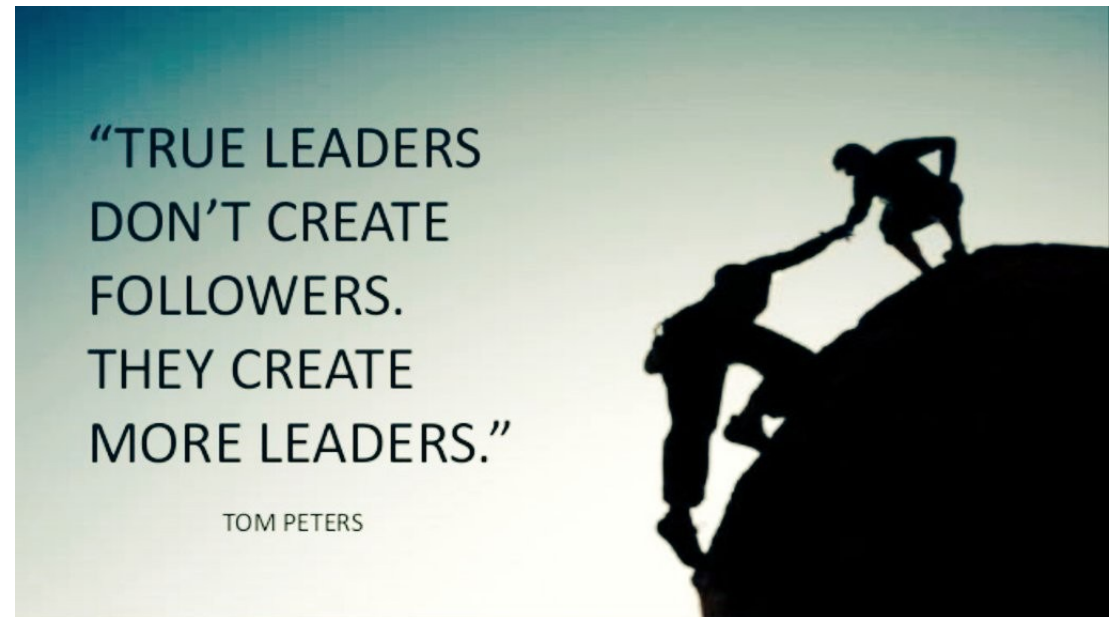
Transformasjon

- Gjøre de rette tingene
- Gi ansatte handlingsrom
- Utvikle ansatte og organisasjonen
- Lede ved hjelp av verdier
- Kommunisere og veilede
- Fleksibel
- Demokratisk
- Proaktiv
- Søke utfordringer
- Visjoner
- Utvikle indre motivasjon hos ansatte



Mange former for ledelse...

- Tillitsbasert ledelse
 - Relasjonsorientert ledelse
 - Verdibasert ledelse
 - Transformasjonsledelse
 - Desentralisert ledelse
 - Instructional leadership
-
- Former for distribuert ledelse



Distribuert ledelse

- Gronn (2002) definerer distribuert ledelse som en egenskap som vokser fram når individer interagerer med hverandre i en gruppe eller i et nettverk – noe som kan forstås holistisk
- Spillane (2005) mener at ledelse involverer flere individer, og at ledelse oppnås gjennom daglig samspill mellom flere ledere
- Uhl-Bien (2006) definerer distribuert ledelse som en kollektiv og sosial prosess som vokser fram når aktører samhandler
- Spillane (2012): Handler først og fremst om det felles ansvar en organisasjon, en gruppe eller en enhet har for å fatte beslutninger og gjennomføre de i praksis



Et gjensidig avhengighetsforhold

- Ledere både påvirker og blir påvirket av sine medarbeidere
- Et samspill mellom ledere og medarbeidere, betinget i situasjonen det handles i
- En ambisjon om å skape et større handlingsrom, slik at oppgavene løses med større fleksibilitet og tilpasset kontekst
- Er med på å styrke det profesjonelle læringsfellesskapet



En lederstil som avhenger av flere

- Spillane et al (2004) argumenterer for at ledelse forstås best som en praksis fordelt på flere ledere og medarbeidere betinget av situasjonen framfor å se på ledelsespraksis som utelukkende basert på et individs evner, ferdigheter og karisma.
- I et distribuert ledelsesperspektiv spres og delegeres derfor lederoppgaver til flere personer, formelle og uformelle ledere på skolen, avhengig av kompetanse og situasjon. På den måten tilrettelegges det for synergieffekter på skolen der gevinsten ligger i summen av den enkeltes bidrag.



Sosiale relasjoner, samarbeid og kunnskapsdeling

- Formelle og uformelle sosiale relasjoner
- Organisasjonsmessige forhold
- Kunnskap kan være taus og erfaringsbasert, ubevisst, og kan dermed ikke enkelt forklares med ord



Barrierer

- Organisatorisk nivå
- Individuelt nivå
- Mellommenneskelig nivå



Motstand

- Motstand er en relasjonell reaksjon
- Noen typiske reaksjonsfaser (Jacobsen & Thorsvik, 2019)
 - Overrasket/sjokkert – er det mulig?
 - Benekte – dette går ikke, dette ønsker vi ikke!
 - Depresjon/avmakt – melde seg ut av prosessen
 - Motvillig aksept – innser at det ikke er noen vei utenom. Det er noe vi bare *må* gjøre
 - Man tilpasser seg og aksepterer endringene – endringer som fungerer i praksis etableres i strukturer og prosesser



Motstand

- Hva når situasjonen gjør det utfordrende å lede?
 - For eksempel når skolekulturen preget av mistillit
 - Når det er motstand mot endring
 - Kollektiv inkompetanse



Strategier som kan bidra til å endre skolekulturer

- Kommunikasjon og åpenhet
- Tydelig visjon og mål
- Delaktighet og medbestemmelse
- Opplæring og støtte
- Feire suksesser
- Endringsagenter
- Tålmodighet og kontinuitet
- Evaluer og tilpass

Referanser

- Ball, D. L., & Bass, H. (2003). Toward a practice-based theory of mathematical knowledge for teaching. In B. Davis, & E. Simmt (Eds.), *Proceedings of the 2002 annual meeting of the Canadian Mathematics Education Study Group* (pp. 3–14). Edmonton, AB: CMESG/GCEDM.
- Ball, D. L., & Even, R. (2009). Strengthening practice in and research on the professional education and development of teachers of mathematics: Next steps. In R. Even &
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947-967.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24.
- Ertsås, T.I. & Irgens, E.J. (2014) Fra individuell erfaring til felles kunnskap: Når kompetanseutvikling er virkemiddel for å skape bedre skoler. I M.B. Postholm (red.), *Ledelse og læring i skolen* (s. 155-174). Oslo. Universitetsforlaget.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The leadership quarterly*, 13(4), 423–451
- Jackobsen, D. I & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Kennedy, M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945–980.
- Knowles, M.S., Holton, E.F., & Swanson, R.A. (2005). *The adult learner* (6th ed.). Elsevier.
- Nilsson, P. (2014). When teaching makes a difference: Developing science teachers' pedagogical content knowledge through study. *International Journal of Science Education*, 36(11), 1794–1814.
- Postholm, M.B. (2020). The importance of the start-up phase in school-based development for learning and enduring change. *European Journal of Teacher Education*, 1–15.
- Smith, K., & Lindsay, S. (2016). Building future directions for teacher learning in science education. *Research in Science Education*, 46(2), 243–261.
- Spillane, J. P., Halverson, R., og Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(1), 3–34.
- Spillane, J. P. (2005, June). Distributed leadership. In *The educational forum* (Vol. 69, No. 2, pp. 143–150). Taylor & Francis Group.
- Spillane, J. P. (2012). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: JosseyBass.
- Roseler, K., & Dentzau, M.W. (2013). Teacher professional development: A different perspective. *Cultural Studies of Science Education*, 8(3), 619-622.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Ministry of Education.
- Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory: exploring the social processes of leadership and organizing. *Leadership Quarterly*, 17, pp. 654–676.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Watson, C. (2015). *Quality in education: Teacher education and Professional development*. Danish Education Network.

