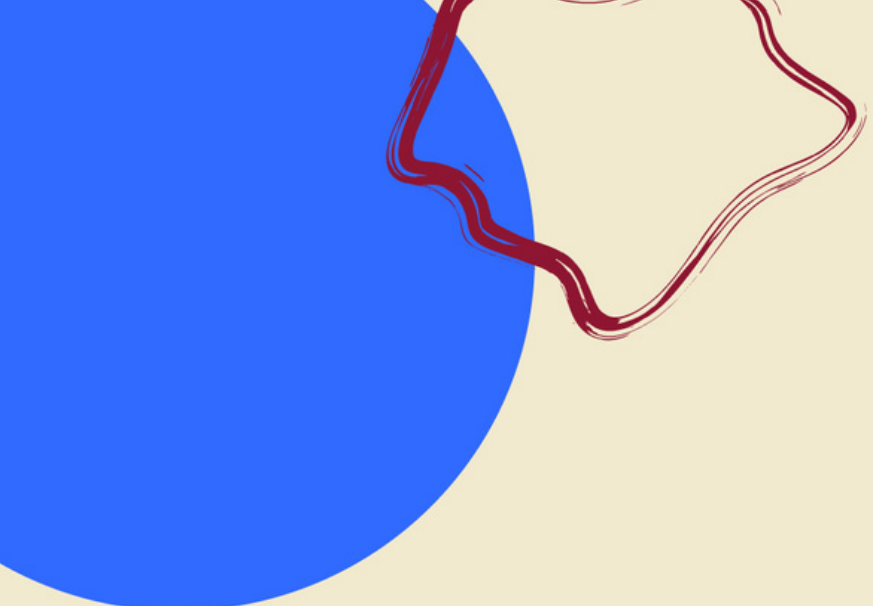




DJES

DANISH JOURNAL OF EDUCATION STUDIES

BÆREDYGTIG SKOLEUDVIKLING

Erfaringer fra udviklingsprojekter på erhvervsskoler

Katrine Puge, DPU, Aarhus Universitet

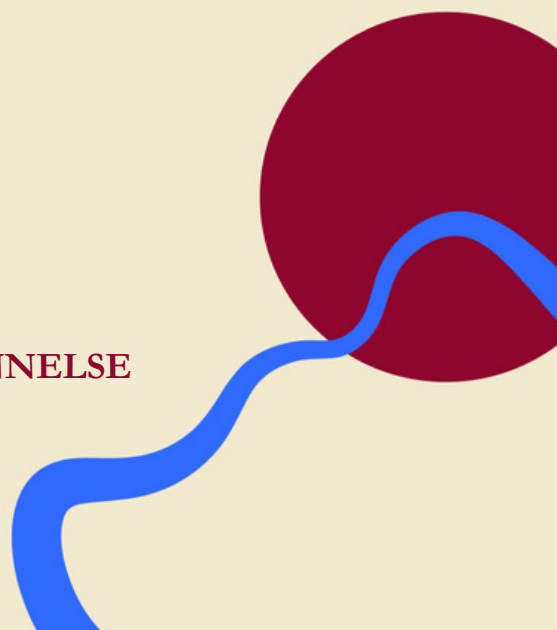
Bjarne Wahlgren, DPU, Aarhus Universitet

FORSKNINGSARTIKEL (FAGFÆLLEBEDØMT)

TEMANUMMER: BÆREDYGTIGHED OG UDDANNELSE

MAJ 2025

PUBLICERET ONLINE



Kolofon

Temanummerets redaktion

Ulrik Brandi, Jonas Andreassen Lysgaard, Daniel Kardyb

Nummer

Årgang 4, nr. 1/2025, publiceret fortløbende

Artikeltype

Forskningsartikel (fagfællebedømt)

Adresse

Afdeling for Uddannelsesvidenskab

DPU, Aarhus Universitet

Tuborgvej 1642400 København NV:

djes@edu.au.dk

<https://tidsskrift.dk/tidsskriftforuddannelsesvidens/index>

ISSN: 2794-3445

Dette værk er licenseret under en Creative
Commons Kreditering 4.0 International-licens



BÆREDYGTIG SKOLEUDVIKLING

ERFARINGER FRA UDVIKLINGSPROJEKTER PÅ ERHVERVSSKOLER

Katrine Puge, DPU, Aarhus Universitet

Bjarne Wahlgren, DPU, Aarhus Universitet

Abstract

Artiklen beskriver erfaringerne fra udviklings- og forskningsprojektet Sustainable Culture for Change, hvor en forskergruppe¹ har støttet otte erhvervsskoleledelser i at gennemføre bæredygtig skoleudvikling. Først defineres bæredygtig skoleudvikling. Dernæst beskrives et koncept til at udvikle bæredygtig skoleudvikling. Vi viser, at konceptet styrker de faktorer, som ifølge forskningen kan fremme skolernes forandringskapacitet, idet det udvikler ledernes kapacitet til at handle reflekteret i forhold til udviklingsprocesser og til at inddrage lærerne i dette arbejde.

Keywords: skoleudvikling; implementering; forandringskapacitet; læring; evaluering.

Introduktion

Artiklen beskriver erfaringerne fra et projekt, hvor der afprøves et koncept på otte erhvervsskoler, med det formål at kvalificere udviklingsarbejderne og bidrage til bæredygtige forandringer på de enkelte skoler. Hovedformålet med udviklingsarbejder er at skabe en forbedret praksis, der rækker ud over de igangsatte aktiviteter. Såvel erfaringer som forskning peger imidlertid på, at udviklingen ikke varer ved, når projektperioder afsluttes (Koh & Askell-Williams, 2021, p. 281). Det sker, at skolers udviklingsaktiviteter fører til positiv udvikling, som herefter stagner (Fullan, 2006, p. 121). Det sker, at udviklingsprojekter ikke når deres mål, eller at de ansatte efterfølgende ikke husker, hvad målene drejede sig om (Ertsås & Irgens, 2023). Det sker, at skolernes driftslogikker overskygger udviklingslogikkerne, sådan at udviklingen ikke gennemføres som ønsket (Hersom & Sørensen, 2019). Det sker, at vi kan læse "bekymrende rapporter om ringe programbæredygtighed, når opstarts-entusiasmen og ressourcerne er opbrugt" i skoleudviklingsprojekter (Askell-Williams & Koh, 2020, p. 661, vores oversættelse). Det er derfor en grundlæggende udfordring at sikre, at de udviklingsprojekter, som sættes i gang, skaber positive og varige forandringer. Det er denne udfordring, vi har arbejdet med på erhvervsskolerne i Sustainable Culture for Change projektet, og som vi beskriver resultaterne af i denne artikel.

Vi undersøger først, hvordan vi kan forstå bæredygtig skoleudvikling. Dernæst beskrives erfaringerne fra forsknings- og udviklingsprojektet, Sustainable Culture for Change (SCFC), hvor et koncept for bæredygtig skoleudvikling er udviklet og afprøvet. Erfaringerne fra projektet viser, at konceptet kan bidrage til at gøre skoleudviklingsprojekter bæredygtige. Artiklen er et bidrag til skoleudviklingsfeltet, hvor der de seneste år har været stigende interesse for bæredygtighedsbegrebet². Artiklen bidrager til viden om, hvordan vi kan forstå bæredygtig skoleudvikling, og hvordan vi kan udvikle en sådan.

[1] Forskergruppen består af fire forskere fra DPU, Aarhus Universitet. Artiklens forfattere er en del af forskergruppen.

[2] Bæredygtighed er for eksempel temaet på den nordiske erhvervsuddannelseskongress, NordYrk, 2025.

Bæredygtig skoleudvikling

Inden for skoleudviklingsforskningen bruges begrebet bæredygtighed på forskellige måder, og ofte uden en klar definition. I nogle sammenhænge bruges begrebet til at beskrive, at igangsatte aktiviteter varer ved og bliver implementeret på skoler – de 'bærer ud over sig selv' (Koh & Askill-Williams, 2021). I andre sammenhænge bruges begrebet til at beskrive, at skolen vil være i stand til at følge med udviklingen gennem løbende forandringsinitiativer (Puge et al., 2023; Fullan & Pinchot, 2018), for eksempel gennem lederudvikling (Fullan, 2002). I andre sammenhænge ses bæredygtighed som et strategisk tiltag på institutionsniveau (Lysgaard & Haase, 2023). Igen i andre ses bæredygtighed i et didaktisk perspektiv (Christensen & Larsen, 2023) eller i et globalt perspektiv med udgangspunkt i UNESCO's verdensmål.³

I denne artikel taler vi om bæredygtigt udviklingsarbejde, hvis det fører til, at skolen udvikler forandringskapacitet. Denne forståelse er i tråd med skoleudviklingsforskningen, som beskriver bæredygtig skoleudvikling som en løbende proces frem for et initiativs endemål (Koh & Askill-Williams, 2021, p. 282).

Udvikling af skolens forandringskapacitet

Udvikling af skolens forandringskapacitet bidrager til, at skolen kan gennemføre løbende kvalitetsudvikling efter udviklingsprojektets afslutning. Med andre ord at skolen opnår en skoledrift, hvor løbende forandring og forbedring i forhold til skolens mål er en del af den daglige praksis. Forandringskapacitet og bæredygtighed er to sider af samme sag indenfor skoleudviklingsforskningen (Stoll, 2006). Vi anser styrkelse af skolens kapacitet til forandring som den vigtigste del af skoleudviklingsprojekter. Det gør vi, fordi skoler, erhvervsskoler i særdeleshed, i stigende grad mødes af krav om hastig forandring (Bell, 2008). Det sker, når erhvervslivet stiller nye kompetencekrav til eleverne, når udvikling i teknologi betyder, at arbejdsgange og samarbejdsformer i virksomheder forandres, når skolernes samarbejdsflader til virksomheder og lokalsamfund udvides, og når politiske tiltag ændrer rammerne for skolernes drift.

Skolen må være i stand til at optage disse krav, og være i stand til at ændre sig i forhold dertil. Det indebærer blandt andet, at skolens ansatte skal være i stand til at reflektere over forandringsprocessen, og være bevidst om, hvorfor forandringen er nødvendig, og hvordan den kan gennemføres. Forskningen om skoleudvikling peger på, at det er denne kapacitet til forandring, som skal sikre en dynamisk og løbende udvikling i takt med at nye krav stilles til skolerne.

Det varierer, hvilke begreber som bruges til at beskrive denne evne til forandring. Hos Fullan kan skoler kaldes change savvy (forandrings kyndige), have en høj change capacity (forandringskapacitet), eller udvikle organization capacity (organisationskapacitet) (Fullan, 2020). Forståelsen af skolernes kapacitet til forandring har rødder i teorier om organisatorisk læring. Skolers forandringskapacitet forventes at sikre, at skolerne udvikler sig løbende, og i takt med, at nye krav stilles udefra og opstår indefra. I Fullans perspektiv er det skoleledernes opgave at lede skolen, så kapaciteten til forandring øges. Han peger på ni strategier til skoleledelse som kan opbygge skolers kapacitet (Fullan, 2020, p. 46).

[3] For eksempel Grønne erhvervsskoler, der sætter fokus på bæredygtig udvikling og produktion, der bidrager med viden og kompetencer til den grønne omstilling.

Blandt disse fremhæves, at lederen både må fokusere på selv at lære og på at hjælpe ansatte til at lære (Fullan, 2020, pp. 60-61). Lederen må være opmærksom på, at forandring ofte hænger sammen med modstand, at forandringsprocesser ofte begynder ujævnt, og ofte med at man arbejder på at forstå "the nature of change itself" (Fullan, 2020, pp. 49-51). Her forbindes opbygning af skolens kapacitet til forandring altså med udviklingsprocesser som læreprocesser. Skolens ledere og lærere skal lære af de udviklingsinitiativer, de giver sig i kast med. Læring er et centralt element i opbygning af forandringskapacitet (Bowen et al., 2006; Ertsås & Irgens, 2023; Karagiorgi et al., 2018; Lai, 2015; Nygaard & Hørsted, 2016; Stoll, 2006, 2009, 2020).

Læreres og leders individuelle læring i forhold til de sociale, organisatoriske, politiske, og kulturelle betingelser for forandring er en forudsætning for udvikling af skolens kapacitet til forandring (Lai, 2015). Nygaard & Hørsted (2016) beskriver tilsvarende, hvordan skolers evne til løbende at forandre sig skabes gennem læringsorienterede aktiviteter, hvor lærere og ledere afprøver og evaluerer initiativer i for eksempel reflektive teams og gennem kollegial supervision. Bowen et al. (2006) fremhæver, at en tilgang med fokus på organisatorisk læring styrker bæredygtigheden af skolers forandringsinitiativer. En sådan tilgang indebærer at skolen opnår en læringskultur, hvor ansatte identificerer udfordringer og afprøver løsninger, som evalueres, og derved skaber ny viden løbende (Bowen et al., 2006, p. 99). Ertsås & Irgens (2023) viser, at opbygning af forandringskapacitet er et spørgsmål om skolens udvikling af viden. Det kræver fælles refleksion og systematisk udviklingsarbejde, hvis skolens ansatte skal lære af deres erfaringer. Ifølge Fullan er der behov for at arbejde med 'reculturing', altså tilgange til at lærere kan udfordre de overbevisninger og vaner, som de handler ud fra, hvis udviklingen skal lykkes (2016, p. 23). Karagiorgi et al. (2018) fremhæver, at skoler må lære af afprøvninger og refleksion over erfaringer med afprøvningerne. Ifølge forfatterne kan processen støttes af aktionsforskningsinitiativer, hvor skoler og forskere i samarbejde undersøger, planlægger, beslutter, implementerer, og evaluerer initiativer. Stoll (2020) lægger vægten på kollektive læreprocesser, hvor lærere for eksempel deler undervisningserfaringer og hjælper hinanden med at oversætte erfaringerne, så de bliver brugbare i andre læreres undervisning.

Kools et al. (2020) har udviklet et redskab til måling af skoler som lærende organisationer. Det er skoler som (1) udvikler en fælles vision om alle elevers læring, (2) skaber løbende læringsmuligheder for alle ansatte, (3) beforder teamlæring og samarbejde mellem alle ansatte, (4) skaber en kultur for afprøvning, innovation og udforskning, (5) sikrer systemer til indsamling og deling af viden og læring, (6) lærer med og af skolens omgivelser og bredere læringssystemer og (7) praktiserer og udvikler lærende ledelse (Kools & Stoll, 2016, p. 63; Kools et al., 2020). Skolen som lærende organisation defineres som skolen, "som har kapaciteten til løbende at forandre og tilpasse sig til nye omgivelser og omstændigheder, mens medarbejderne individuelt og sammen lærer vejen til at realisere deres vision." (Kools et al., 2020, p. 26, vores oversættelse).

I flere studier argumenteres der for, at vejen til at opnå denne læring kræver, at skolens ansatte planlægger, afprøver og evaluerer initiativer (Bowen et al., 2006, p. 99; Karagiorgi et al., 2018, p. 252; Nygaard & Hørsted, 2016). Evaluering, feedback og refleksion over udviklingsprocesser ses her som nøglerne til at udvikle og forbedre aktiviteter og til at lære af de indhøstede erfaringer.

Koh & Askill-Williams fremhæver sammenfattende, at flere studier beskriver skoleudviklingsinitiativers manglende fokus på evaluering, feedback og dokumentation som problematisk (2021, p. 285). Evaluering, feedback og refleksion skal bidrage til, at udviklingsaktiviteterne tilpasses løbende, at skolernes udviklingsperspektiv fastholdes, at skolerne opnår indsigt i virkningen af deres aktiviteter, og i sidste ende, at skolerne lærer af det, de gør.

På baggrund af den forskning, som vi her har gengivet, kan vi forstå forandringskapacitet som evnen til løbende at kunne gennemføre handlinger, som bidrager til, at institutionen kan nå sine mål i forhold til ændrede interne eller eksterne betingelser. Det forudsætter, at institutionen er i stand til at igangsætte, gennemføre og evaluere handlinger som bidrager til målopnåelsen i forhold til de ændrede betingelser. Institutionen skal således være i stand til at *reflektere* over den samlede forandringsproces, for at den kan gennemføres med kvalitet. Samtidig skal institutionen have en *organisering*, hvor ledelse og medarbejdere indgår i denne forandringsproces. Skolens forandringskapacitet styrkes således i den udstrækning ledelse og medarbejdere er i stand til at reflektere over forandringerne – og til at arbejde sammen om deres gennemførelse. Vi vil i artiklen argumentere for, at et udviklingsarbejde, der gennemføres efter det koncept, som vi har udviklet og afprøvet i samarbejdet med skolerne, kan udvikle institutionens forandringskapacitet, idet det både styrker skolens evne til at reflektere og skolens samarbejdskultur. Vi vil på den baggrund argumentere for, at gennemførelsen af konceptet, bidrager til en bæredygtig udvikling på skolerne.

Skoleudviklingsprojekterne

SCFC-projektet har som nævnt til formål at støtte en række erhvervsskoler i kvalitetsudvikling og samtidig skabe viden om, hvordan skoler kan opnå bæredygtig skoleudvikling.

Projektet er en del af et kvalitetsudviklingsprogram finansieret af Villum Fonden, der har igangsat udviklingsprojekter på en række skoler i Polen, Ungarn, Slovakiet og Tjekkiet. Formålet er at kvalitetsudvikle erhvervsuddannelserne i de fire lande på baggrund af erfaringerne fra de forskellige udviklingsprojekter (Velux, 2018). På de enkelte skoler igangsættes projekter, der har til formål at forbedre kvaliteten af skolen. Det er de enkelte skoler, som – efter aftale med fonden – fastsætter, hvilke mål de vil opnå med projektet, og hvilke aktiviteter de vil sætte i gang. Formålet med aktiviteterne er, at de bidrager til udvikling af kvalitet i den konkrete skolekontekst. Skolernes projekter indeholder aktiviteter, som drejer sig om:

- Kompetenceudvikling af lærere
- Implementering af nye undervisningsformer
- Ændring af ledelsesstrukturer
- Udadvendte aktiviteter til virksomheder
- Udadvendte aktiviteter til lokalsamfund
- Anskaffelse af ny teknologi til brug i undervisningen
- Istandsættelse og indretning af undervisningslokaler
- Opsøgende virksomhed for tiltrækning af elever

De enkelte skoler har hver igangsat projekter, som består af forskellige kombinationer af disse aktiviteter. Det er ikke SCFC-projektets opgave at udvælge og gennemføre disse aktiviteter. Projektets opgave er at bidrage til, at erfaringerne fra aktiviteterne implementeres på skolen, og at skolerne i denne proces udvikler en forandringskapacitet. Formålet med samarbejdet er således at udvikle et koncept for, hvordan skoleudviklingsindsatser kan blive bæredygtige.

SCFC-projektet er tilrettelagt som et udviklings- og forskningsprojekt, hvor forskergruppen har samarbejdet med otte erhvervsskoler. De forskellige dele af samarbejdet beskrives senere i denne artikel. Projektet henter sin inspiration i aktionsforskningstilgange, hvor forskere både undersøger og interagerer med skolerne. Aktionsforskningstilgange egner sig godt til projektet, fordi det fokuserer på at styrke læringen på de enkelte skoler (McIntosh, 2010).

Datagrundlaget

Som en del af udviklingsarbejdet er der i projektet indsamlet data, som giver baggrund for at vurdere skolernes udvikling, og som kan give viden om forhold, der har betydning for projekternes bæredygtighed.

Datamaterialet omfatter:

- Skriftlig dialog mellem skoleprojektledelserne og forskergruppen om udarbejdelsen af skolernes kvalitetsudviklingsplaner
- Skolernes endelige kvalitetsudviklingsplaner
- Interview med skolelederne om deres opfattelse af samarbejdet og deres opfattelse af kvalitetsudviklingsplanerne
- Systematiske skriftlige tilbagemeldinger fra lærerne i forbindelse med kompetenceudviklingsdagene
- Erfaringsopsamlingsnotater (Reflection Papers) udarbejdet af skolerne.
- Skolernes forberedelsesnotater til de to evalueringsmøder, der er gennemført med hver skole.
- Systematiske notater fra skolernes fremlæggelser på evalueringsmøderne.
- Data fra en spørgeskemaundersøgelse med skole- og projektledere om deres opfattelser af interventionerne.

På baggrund af det samlede datamateriale har vi mulighed for systematisk at beskrive indholdet i samarbejdsprocessen mellem skolerne og forskergruppen. Vi har samtidig mulighed for at beskrive de aktiviteter, den enkelte skole gennemfører, og hvordan disse aktiviteter implementeres på skolen. Vi kan beskrive, hvordan skolerne opfatter de gennemførte aktiviteter som forbedringer. Vi kan beskrive, hvilken betydning skolerne tillægger forskergruppens intervention. Vigtigst i denne artikelsammenhæng er, at vi kan beskrive udviklingen og resultatet af vores koncept for bæredygtig skoleudvikling.

Det samlede datamateriale har, på trods af dets omfang og systematiske skriftlighed, den klare begrænsning, at det er forskergruppen, som har stået for indsamlingen og tolkningen af det. Resultatet af analyserne er imidlertid validitetstestet i samtaler med skolelederne og er blevet eksternt valideret (se senere).

Konceptet til bæredygtig skoleudvikling

For at styrke skolernes forandringskapacitet har vi arbejdet med fire grundlæggende forhold, som et koncept, der udvikler skolens evne til at håndtere forandringer. Vi har arbejdet med fire interventioner: klarlæggelse af udviklingsprojekternes mål, inddragelse af medarbejdere, udvikling af formativ evaluering og sammenfatning af erfaringer. Vi beskriver disse fire interventioner i det følgende.

Klarlæggelse af mål

En forudsætning for at kunne gennemføre et skoleudviklingsprojekt er, at der er klarhed over målet med udviklingen. Den første intervention i konceptet drejer sig om den forståelse af udviklingsprojektet, som såvel ledelse som lærere handler ud fra. De skal være bevidste om forandringsbehovet, de skal være motiverede for at forbedre arbejdet i hele institutionen, og de skal forstå forbedring af arbejdet som målet for deres aktiviteter (Joroff et al., 2003). Den første del af konceptet drejer sig derfor om at kvalificere ledelsen, så den bliver bedre i stand til at lokalisere behovene for kvalitetsudvikling, og hvilke processer, som forventes at føre til denne. Vi arbejder ud fra antagelsen, at jo mere ledelsen er bevidst om sammenhængen mellem kvalitetsmål og aktiviteter, der fremmer målopfyldelsen, des større er deres kapacitet til at igangsætte og gennemføre løbende forandringer (Kenney et al., 2019; Schein, 2010). I denne proces mødes forskergruppen med skolerne for at udarbejde en kvalitetsudviklingsplan. Planen indeholder målene for de forskellige aktiviteter og overvejelser over, hvordan de kan forankres i skolens organisering. Formålet er at sikre, at skolerne bliver klar over, hvad de mener med kvalitetsudvikling, og hvordan de selv opfatter sammenhængen mellem de igangsatte aktiviteter og kvalitetsmålene. Skolen skal tænke i udvikling i relation til den daglige drift. På dette trin lægges vægten på, at skoleledelserne ser aktiviteterne som en del af en udviklingsproces.

Medarbejderinddragelse

Den anden intervention drejer sig om inddragelse af skolens ansatte i udviklingsprocesserne. Ledelsens opgave er at give lærerne større kontrol over de processer, som skal føre til løbende forandring. Lærerne skal inddrages i planlægning, gennemførelse, evaluering og implementering af projektaktiviteter. Både fordi lærerne har den nødvendige indsigt i, hvordan små forandringer kan få betydning for andre dele af arbejdet, og fordi lærerne motiveres, når de høster frugten af egen udviklingsindsats (Joroff et al., 2003, pp. 294, 308). Øges motivationen for at indgå i skoleudviklingsaktiviteter, øges skolens kapacitet til forandring. Jo mere medarbejderne deltager i forandringerne og jo mere, de er bevidste om behovet for forandring og deres rolle i den sammenhæng, des større er sandsynligheden for, at de er motiverede for at indgå i den løbende udvikling på længere sigt (Hersom & Sørensen, 2019; Joroff et al., 2003).

Ledelsen skal sikre, at alle ansatte kender til og deler visionen for arbejdet, før de kan indgå konstruktivt i udviklingsprocesserne (Seo et al., 2004). Det sikrer, at de ansatte kan bidrage til, at de aktiviteter, som igangsættes, udvikler skolen i retningen af målopnåelsen. Det styrker skolers forandringskapacitet, når udviklingsprojekter understøtter ansattes læring i forløbet (Kools et al., 2020). Gennem udviklingsprocessen flyttes fokus fra drift – for eksempel indkøb af materiel eller udvikling af undervisningsmateriale – til læring, hvor erfaringerne, som gøres gennem aktiviteterne i projektet, kan omsættes til ny viden om udviklingsprocesser og til kompetencer til at tilrettelægge og gennemføre nye udviklingsprocesser, når behovet opstår. For at styrke forandringsbevidstheden gennemfører forskergruppen en kompetenceudvikling af lærergruppen.

Kompetenceudviklingen fokuserer ikke på lærernes faglige kompetence, men på deres kompetence til deltagelse i udvikling og til at kunne reflektere over denne udvikling. Formålet er at sikre en bred forståelse på skolen af, at den – og lærerne – er med i et udviklingsarbejde, og at det er vigtigt, at de indgår aktivt i aktiviteterne og i erfaringsindsamlingen. På dette trin lægges vægten på, at lærerne gøres bevidste om og bliver engagerede i udviklingsprocessen.

Formativ evaluering

Udviklingsprocesser er ikke lineære og forudsigelige. Udviklingsprocesser er kontekstafhængige, foranderlige og uforudsigelige. Hvad der virker et sted, virker ikke nødvendigvis et andet. Gennem forløbet vil aktiviteterne forandre sig, og der vil komme nye til. Man kan opleve, at de aktiviteter, som man forventede ville have en bestemt virkning, ikke virker efter hensigten. Derfor beskriver flere studier behovet for at arbejde med udviklingen i iterative processer, hvor skolens ansatte planlægger, afprøver og evaluerer initiativer løbende (Callan et al., 2007; Fullan, 2016). Evaluering støtter læringen, når skolens ansatte reflekterer over de erfaringer, som er opnået gennem afprøvningen. Evalueringen sikrer, at skolens ansatte bliver bevidste om forløbet i udviklingsprocessen.

Den tredje intervention drejer sig derfor om, hvordan formativ evaluering kan bidrage til læring og bevidstgørelse om udviklingsprocessen. Først og fremmest skal udviklingen forstås som processuel. Udviklingen skal foregå løbende og som en del af skolens almindelige drift. Det er ikke formålet at tilrettelægge udviklingsprocessen ud fra på forhånd veldefinerede udviklingstrin, som kan gennemføres og afsluttes én efter én. Udviklingen foregår gennem utallige runder af forsøg, hvor ledelse og lærere eksperimenterer med og lærer af forskellige aktiviteter (Joroff et al., 2003, p. 302). Den løbende forbedring sker i et systematisk samspil mellem problemforståelse, idéudvikling af løsningsmodeller, afprøvning, evaluering og implementering (Joroff et al., 2003, p. 308). Den processuelle udviklingstilgang skal sikre, at arbejdet kan forbedres løbende og at der gøres brug af de erfaringer, som medarbejderne gør sig i udviklingsprocessen. På projektskolerne skal lærere og ledelser udarbejde, afprøve, evaluere og implementere projektaktiviteterne i fællesskab.

Det væsentlige element i denne sammenhæng er en løbende evaluering af de aktiviteter som gennemføres (Wahlgren & Puge, 2022; Stufflebeam & Coryn, 2014). Evalueringen af aktiviteter og forløb synliggør, at man lærer noget, at man bliver bedre. Evalueringen giver en indsigt i forandringsprocessen, som er central for opbygning af forandringskapacitet (Fullan, 2020; Gillon, 2018; Palmer et al., 2017).

SCFC-konceptets intervention drejer sig her om en løbende erfaringsopsamling på de enkelte skoler. Skolerne fastholdes i at opsamle erfaringer gennem systematisk at reflektere over projektets progression. De udfylder kontinuerligt og med faste mellemrum refleksionsnotater (Reflection Papers) i projektledelsen og med inddragelse af lærere. Indholdet i disse notater er indsamlet viden om, hvad der sker i udviklingsarbejdet, og hvad de har lært siden sidst. Skolelederne får her et redskab til opsamling og refleksion over de gjorte erfaringer. De støttes i at reflektere systematisk og skriftligt over udviklingsprocessen, når de skal udfylde refleksionsnotaterne.

Skolens vurdering af, hvad der gøres, og hvad der kommer ud af det, som gøres, tydeliggør udviklingen for skolens lærere og ledere. Samtidigt bidrager refleksionen over erfaringerne til at styrke skolens forandringskapacitet. Lederne og lærerne bliver klogere på, hvad der driver skoleudviklingen og på, hvordan den kan planlægges og gennemføres. Når man er i stand til at reflektere over sin egen læreproces, er man i stand til at styre den og til at forbedre den. Når man er i stand til at reflektere over sin egen forandringsproces, er man i stand til at vide hvorfor man skal forandre, og hvordan man kan forandre. Man motiveres til forandring (Fullan, 2020). Gennem evalueringsprocessen fastholdes institutionen på, at der løbende sker en forandring og forbedring. Institutionen lærer at forandre sig gennem at forandre sig og at reflektere over denne forandring.

Evalueringsmøder

I forlængelse heraf følger konceptets fjerde intervention: afholdelse af evalueringsmøder. Her fremlægger skolerne deres erfaringer med de gennemførte aktiviteter for forskerteamet på baggrund af et skriftligt oplæg. Vi giver skolerne feedback på deres forandringsindsats. På dette trin forenes de tre perspektiver: ledelsen fremlægger de foreløbige resultater i relation til projektets mål, og lærernes erfaringer beskrives i et forandringsperspektiv: Hvad har vi gjort, hvad har vi lært, og hvad skal vi gøre fremover.

Omdrejningspunktet for forskergruppens indsats i forhold til den enkelte skole er en kontinuerlig og systematisk dialog med skolerne. Kontinuerlig i den betydning, at vi følger skolernes udviklingsarbejde løbende gennem regelmæssig kontakt. Systematisk i den betydning, at processen og evalueringen sker på baggrund af værktøjer, der er udviklet af forskergruppen. Skolerne reflekterer og samler erfaringer på baggrund af systematiske spørgsmål. Dialog i den betydning, at vi giver skolerne systematiske tilbagemeldinger på de resultater, de fremlægger, såvel i refleksionsnotaterne som på evalueringsmøderne.

Samlet bidrager de fire dele af konceptet til at styrke bæredygtigheden af skoleudviklingen på de enkelte skoler. Medarbejderne lærer at udvikle gennem udviklingsprocessen. Det sker ikke af sig selv, men gennem den systematiske erfaringsopsamling, der er indlejret i konceptet: gennem den formative evaluering. Der udvikles en forandringskapacitet gennem den systematiske refleksion over forandringerne.

Skolernes udgangspunkt

Som udgangspunkt er der forandringskapacitet på de skoler, som indgår i udviklingsarbejdet, allerede inden projekterne begynder. Ledelsen på skolerne har således taget initiativ til at deltage i et udviklingsarbejde. De har erkendt, at der opstår nye behov, og at der stilles nye krav til skolen, og de ønsker at ændre skolen i forhold hertil. Skolerne har erkendt de behov – i forskellige former – og sætter på den baggrund en udviklingsproces i gang. Skoleledelserne er motiverede for forandringen forud for, udviklingsprocessen begynder. Skolerne begynder altså ikke fra ingenting, når de skal gennemføre bæredygtig skoleudvikling. Ledelserne ønsker som udgangspunkt forandring. Konsekvenserne på skolerne af de fire interventionerne skal altså ses som en styrkelse og videreudvikling af skolernes forandringskapacitet. Interventionerne bidrager til at gøre udviklingen bæredygtig.

Erfaringer med SCFC-konceptet

De data, som er indsamlet i projektet, illustrerer og dokumenterer på forskellig vis skolernes udvikling. I spørgeskemaundersøgelsen, som er foretaget i projektet efter interventionerne er gennemført, har skoleledelserne besvaret spørgsmål om, i hvor høj grad de vil vurdere at XYZ-projektet har haft en effekt på en række faktorer. De vurderer indflydelsen på en skala fra 1-5, hvor 1 er laveste effekt, og 5 er højeste effekt.

Faktorerne er udvalgt med baggrund i skoleudviklingsforskningen og med henblik på at måle, hvorvidt de faktorer, som kendetegner en forandringsparat skole, er udviklet gennem projektet.

Gennemsnitsbesvarelsene viser, at ledelserne vurderer, at SCFC-konceptet har haft betydelig effekt på skolernes arbejde. SCFC-konceptet vurderes til at have en effekt på 3,8 på samarbejdet i ledelsesgrupperne og på 3,4 på samarbejdet mellem ledelsesgruppe og lærere. Det vurderes at have en effekt på 3,8 på lærerinvolvering i skoleudviklingen.

Når det drejer sig om ledernes evne til at evaluere skoleudviklingsinitiativerne, vurderer de, at SCFC-konceptet har haft en effekt på 3,9. Lederne vurderer tilsvarende, at det har haft en effekt på deres evne til at reflektere over, hvad de har lært, på 4,3. SCFC-konceptet vurderes altså i høj grad at have bidraget til øget samarbejde på skolerne og på ledernes evne til refleksion og til at evaluere. Skolelederne vurderede, at SCFC-konceptet havde haft en effekt på skolernes forandringskapacitet på 3,9.

Opsummerende oplever skoleledelserne, at SCFC-konceptet styrker samarbejdet internt på skolerne, styrker lærerinvolvering, styrker evnen til at reflektere og evaluere og samlet set styrker skolens forandringskapacitet. Udviklingen illustreres gennem følgende citat, hvor en skoleleder skal fortælle de andre skoleledergrupper, hvordan de er lykkedes med at gennemføre evalueringer i deres udviklingsprojekt:

When we were implementing an evaluation plan, it was important that we made all our initiatives and activities measurable. Although it was not easy to bring all the members of our project team on the same boat in one meeting, we realized that it will be easier if we set up a regular meeting plan and meet regularly every two weeks to progress step by step.

Her er både tale om, at skolen arbejder med formativ evaluering, og at skolen arbejder med at samle medarbejderne om projektet, sådan at de kunne være 'i samme båd'. Skolen handlede på behovet for øget samarbejde ved at ændre skolens organisering af møder, for at kunne følge udviklingen løbende. Det øgede samarbejde sikrede, at projektteamet kunne arbejde sammen om udviklingsprocessen og den løbende evaluering.

Samarbejdet om skolernes *kvalitetsudviklingsplaner* gør det tydeligere for skolen, at de har en plan og et klart mål at arbejde ud fra. En leder beskriver dette i relation til et af de indledende møder i projektsamarbejdet: "[It] was a special day. I think that in the beginning of the day there were more than one version of understanding the project. Now it is closer to be clear". En anden leder beskriver betydningen af at have lavet kvalitetsudviklingsplanen: "It was very important for our success that we started the project with a clear project plan and project management."

We succeeded because we were able to inspire the project team with our ideas and convince all the stakeholders about our honest desire to make a change”. Planen bidrog til, at skolens ledelse kunne inddrage personale og interessenter i skolens udvikling.

Kompetenceudviklingsdagen var en intervention, som bidrog til samarbejdet mellem skolens ansatte og inddragelse af lærere i projekterne. Et projektgruppemedlem fra en af skolerne beskriver dagen: “I liked that the day were done in a very active form. Everybody was involved. And everybody was forced to communicate to be involved and sometimes it was very positive that different opinions were negotiated. And [it was] very positive that the outcome at the end of the day was a kind of consent. That they had to find a consent in the groups”.

De indsamlede data peger på, at især brugen af *formativ evaluering* i relation til udviklingsprocesserne, har bidraget til opbygning af skolernes forandringskapacitet. Den formative evalueringstilgang styrker ledere og læreres læring, netop fordi de, gennem evalueringsaktiviteterne, reflekterer over deres erfaringer. Evalueringen gør skoleledelserne bevidste om forandringsprocesserne og om, hvordan det, de gør, virker. En skoleleder fortæller: “After a couple of months, we came to the conclusion that the evaluation gives us the opportunity to measure and reflect on the progress of activities and overall improvement of the school’s appearance to the public [projektets overordnede fokus]. In the years to come: We know for sure that we will constantly keep doing evaluations (...)”. Skolens ledelse har opnået kompetencer til at evaluere projekter og oplever en værdi ved at gennemføre evalueringerne.

Ekstern evaluering af SCFC-konceptet

De positive effekter af SCFC-konceptet bekræftes af en ekstern evaluering bestilt af projektets bevillingsgiver. Evalueringen fastslår, at støtten til skolerne introducerer en ny tilgang til kvalitetsudvikling. Dette sker gennem projektets fokus på læring, samarbejde, formativ evaluering, og bæredygtig forandring. Evalueringen viser, at konceptet fører til betydelige ændringer på skolerne. Lærerne bliver mere samarbejdsvillige, dygtigere til at identificere udviklingsbehov og bedre til at planlægge forbedringsaktiviteter. Skoleledelsen erkender vigtigheden af at motivere lærerne og forbedre kommunikationen og organiseringen af teams og møder. Nogle skoler oplever ifølge evalueringen allerede, at disse ændringer har resulteret i bedre uddannelsesresultater og anerkendelse fra det lokale erhvervsliv og myndigheder. Samlet set bekræfter evalueringen, at SCFC-konceptet styrker skolernes forandringskapacitet.

Forandringsbehov eller forandringskrav?

Når fokus – som i denne artikel – sættes på skolers forandringskapacitet, er det på sin plads at forholde sig til, hvornår denne skal anvendes. Er formålet, at skolen skal være i konstant forandring? Skal skolen kaste rutiner og daglig drift over bord?

Skoler, og som tidligere nævnt især erhvervsskoler, står over for krav om hastig forandring. For erhvervsskoler opstår disse fra ændringer i erhvervslivet, teknologier og politikker på området. Svarene på kravene er ikke altid at sætte nye tiltag og projekter i gang.

Det bliver skolens, herunder særligt skoleledelsens, opgave at vurdere, hvornår krav optages i skolens udviklingsarbejde, og hvornår de afvises. Forandringen må anses for positiv og nødvendig, før igangsættes. Positiv fordi den vurderes at styrke skolens kvalitet. Nødvendig fordi den anses som en forudsætning for skolens virke.

Politikker kan anses for mindre positive, men nødvendige i den udstrækning, at skolen er underlagt kravene. Dette gjaldt, da regeringerne under corona-epidemien stillede krav om online omlægning af undervisningen. Nogle skoler forsøgte at udføre al undervisning online, andre omlagde dele af undervisningen og udskød andre. Skolerne tilpassede kravene til deres kontekster og udførte forandringsindsatser derefter.

Flere af skolerne i SCFC-samarbejdet har påbegyndt nye indsatser eller har igangsat nye projekter. Det gør de dels alene, og dels i samarbejde med skoler i og uden for samarbejdet. For eksempel er generativ AI udbredt hurtigt siden dette projekts begyndelse. En skole ønsker i denne sammenhæng at igangsætte et projekt, som skal udvikle nye GAI-praksisser i undervisningen. Forandringskravet er opstået i udviklingen af teknologien, og anses af skolen for aldeles positivt, da det kan bidrage til at styrke undervisningen. Forandringen anses for nødvendig, da skolens leder vurderer, at anvendelsen af AI vil få betydning for, at skolen klarer sig godt fremover. Her vurderer lederen udviklingen i teknologierne og skolens muligheder. Skolen løber ikke i hælene på en uundgåelig udvikling, men er i stedet medskabere af forandringskrav, som kan bidrage til skolens kvalitet.

Når skoler har opbygget forandringskapacitet, er de i stand til at følge med udviklingen, når det vurderes at være positivt og nødvendigt. Den forandringsparate skole har kapacitet til at vurdere forandringskrav, planlægge indsatser og gennemføre dem. Det betyder ikke, at skolen altid skal være i forandring. Det betyder, at skolen er i stand til at imødekomme positive og nødvendige forandringskrav.

Konklusion

I denne artikel har vi undersøgt erhvervsskolars udvikling af forandringskapacitet med henblik på bæredygtig skoleudvikling. Vi har beskrevet et koncept, som er udviklet gennem samarbejde med skoleledelser på otte erhvervsskoler. Set fra de enkelte skolars side er projektet et skoleudviklingsprojekt. Skolerne er bevidste om behovet for forandring, og de har søgt om og fået eksterne midler til denne forandring. Skolerne er således forandringsparate og er selv ansvarlige for gennemførelsen af forandringen.

I artiklen har vi argumenteret for, at en ekstern bistand kan fremme kvaliteten af forandringsprocesserne og styrke skolernes forandringskapacitet. I et flerårigt samarbejde mellem skolernes ledelse og en forskergruppe er der gennemført et udviklingskoncept, som har medført ændringer på skolerne. Konceptet omfatter fire interventioner: klarlæggelse af skolernes udviklingsmål, inddragelse af medarbejdere, udvikling af formativ evaluering og systematisk sammenfatning af erfaringer. I artiklen har vi argumenteret for, at SCFC-konceptet har styrket det interne samarbejde på skolerne, samt skolernes ledelsers og læreres refleksions- og evalueringspraksisser.

Abstract

This article presents the experiences from the research and development project 'Sustainable Culture for Change', where a group of researchers supported eight vocational school leaders in leading sustainable school improvement. The article begins by defining sustainable school improvement, followed by a description of a concept for fostering it. The concept strengthens the factors identified by research as enhancing schools' capacity for change. It emphasizes improving learning processes in schools through formative evaluation. The study concludes that external support, such as that provided by a research group, can enhance the sustainability of school improvement projects.

Referencer

- Askill-Williams, H., & Koh, G. A. (2020).** Enhancing the sustainability of school improvement initiatives. *School effectiveness and school improvement*, 31(4), 660-678. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1767657>
- Bell, D. (2008).** *Organisational planning and performance integration in a TAFE context*. <https://www.proquest.com/reports/organisational-planning-performance-integration/docview/764367724/se-2?accountid=14468>
- Bowen, G. L., Rose, R. A., & Ware, W. B. (2006).** The Reliability and Validity of the School Success Profile Learning Organization Measure. *Evaluation and program planning*, 29(1), 97-104. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2005.08.005>
- Callan, V., Mitchell, J., Clayton, B., & Smith, L. (2007).** *Approaches for Sustaining and Building Management and Leadership Capability in VET Providers* (192117045X).
- Christensen, J. K. & Larsen, N. (red.).** *Bæredygtig udvikling og professionsdidaktiske nedslag*. VIA University College.
- Ertsås, T. I., & Irgens, E. J. (2023).** Developing organizational knowledge in schools: The role of theory and theorizing in collective capacity building. *Journal of Educational Change*, 24(1), 25-48. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09433-3>
- Fullan, M. (2002).** Principals as leaders in a culture of change. *Educational Leadership*. http://www.michaelfullan.ca/Articles_02/03_02.htm
- Fullan, M. (2006).** The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7(3), 113-122. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-9003-9>
- Fullan, M. (2016).** *The NEW meaning of educational change* (Fifth edition. ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2020).** *Leading in a Culture of Change* (2 ed.). John Wiley & Sons, Incorporated.
- Fullan, M., & Pinchot, M. (2018).** The Fast Track to Sustainable Turnaround.(leadership strategies to transform a low-performing elementary school in California). *Educational Leadership*, 75(6), 48.
- Gillon, A. C. (2018).** *The Nature of Contemporary Organization Development*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781351106818>

- Hersom, H., & Sørensen, D.** (2019). Forhindringer for samarbejde om pædagogisk udvikling mellem skoleledere og lærere: Belyst gennem et aktionsforskningsprojekt i erhvervsuddannelserne: [Obstacles to collaboration on educational development between school leaders and teachers: Seen through an action research project on vocational education and training]. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(2), 132-155. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.1992132>
- Joroff, M. L., Porter, W. L., Feinberg, B., & Kukla, C.** (2003). The agile workplace. *Journal of corporate real estate*, 5(4), 293-311. <https://doi.org/10.1108/14630010310812145>
- Karagiorgi, Y., Afantiti-Lamprianou, T., Alexandrou-Leonidou, V., Karamanou, M., & Symeou, L.** (2018). 'Out of the Box' leadership: action research towards school improvement. *Educational Action Research*, 26(2), 239-257. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1310052>
- Kenney, M., Jordan, K., & Curnow, M.** (2019). *Five steps to achieve sustainable culture and behaviour change*. Peopletoo. <https://peopletoo.co.uk/five-steps-to-achieve-true-culture-change-and-behaviour-change/>
- Koh, G. A., & Askill-Williams, H.** (2021). Sustainable school-improvement in complex adaptive systems: A scoping review. *Review of education* (Oxford), 9(1), 281-314. <https://doi.org/10.1002/rev3.3246>
- Kools, M., & Stoll, L.** (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?* OECD Publishing.
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Gouëdard, P., & Bekkers, V.** (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European journal of education*, 55(1), 24-42. <https://doi.org/10.1111/ejed.12383>
- Lai, E.** (2015). Enacting principal leadership: exploiting situated possibilities to build school capacity for change. *Research Papers in Education*, 30(1), 70-94. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.880939>
- Lysgaard, J. A., & Haase, S.** (2023). Uddannelse for bæredygtig udvikling på danske professionshøjskoler og universiteter. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 18(35), 32-41. <https://doi.org/10.7146/TFP.v18i35.135922>
- McIntosh, P.** (2010). *Action research and reflective practice : creative and visual methods to facilitate reflection and learning*. Routledge.
- Nygaard, C., & Hørsted, A.** (2016). Den agile skole. Om strategisk kvalitetsledelse i skolen. I *Strategisk kvalitetsledelse i folkeskolen* (1. udgave ed.). Samfundslitteratur.
- Palmer, I., Dunford, R., & Buchanan, D. A.** (2017). *Managing organizational change : a multiple perspectives approach* (3. edition. ed.). McGraw-Hill Education.
- Puge, K., Lindhardt, L., & Wahlgren, B.** (2023). *Sustainable Culture for Change III*. The Velux Foundations. https://epale.ec.europa.eu/system/files/2023-06/2023_working_paper_culture_f_change_III.pdf#
- Schein, E. H.** (2010). *Organizational Culture and Leadership* (4. Aufl. ed., Vol. 2). Jossey-Bass.
- Seo, M. G., Putnam, L. L., & Bartunek, J.** (2004). Dualities and Tensions of Planned Organizational Change. In M. S. Poole, A. H. Van de Ven, & M. E. Holmes (Eds.), *Handbook of Organizational Change and Innovation*. Oxford University Press, Incorporated.
- Stoll, L.** (2006). The future of educational change: system thinkers in action: response to Michael Fullan. *Journal of Educational Change*, 7(3), 123-127. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0004-5>
- Stoll, L.** (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 115-127. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9104-3>

Stoll, L. (2020). Creating capacity for learning: Are we there yet? *Journal of Educational Change*, 21(3), 421-430. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09394-z>

Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (2nd ed., Vol. 50). Wiley.

Velux. (2018). *INTRODUCTION TO THE VELUX FOUNDATIONS' EUROPEAN VET DEVELOPMENT INITIATIVE* 2018-28.

[https://veluxfoundations.dk/sites/default/files/introduction to the velux foundations european vet development initiative 2018-2028.pdf](https://veluxfoundations.dk/sites/default/files/introduction%20to%20the%20velux%20foundations%20european%20vet%20development%20initiative%202018-2028.pdf)

Wahlgren, B., & Puge, K. (2022). The process of implementing an internal formative evaluation. *CEPRA-sriben*(31), 52-61. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n31.507>

