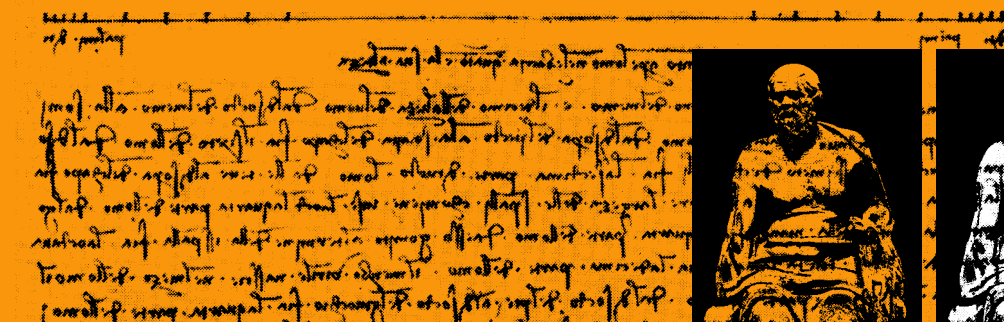




Rapport nr 184


Den europeiska dimensionen i svensk skola

En utvärderingsstudie ur ett skolutvecklingsperspektiv



Den europeiska dimensionen i svensk skola

En utvärderingsstudie ur ett skolutvecklingsperspektiv



Sammanfattning: Rapporten är en utvärdering utförd på uppdrag av Utbildningsdepartementet och genomförd i ett antal urvalskolor inom tre regioner i landet. Studien har ett skolutvecklingsperspektiv med syfte att ta reda på vad som sker vid skol-samverkan finansierad med EU-medel inom EU:s två stora utbildningsprogram Sokrates och Leonardo da Vinci. Utvärderingen är en intervjustudie som även bygger på dokumentgenomgång av EU-programmen och av beslutsprocedurer och urvalsprinciper på nationell och europeisk nivå.



Beställningsadress:

Liber Distribution
Publikationstjänst
162 89 Stockholm
Tel 08-690 95 76
Fax 08-690 95 50

E-post:

skolverket.lidi@liber.se

Rapport nr:

184

Beställningsnummer:

00:541

Skolverkets**diarienummer:**

1999:505

ISRN SKOLV-R--184--SE

ISSN 1103-2421

Formgivning:

Misse Nygård Josefsson / 2 ST AB

Tryck:

Lenanders Tryckeri, Kalmar 2000

Sökord/Ämnesord: Utvärdering, Sokrates, Leonardo da Vinci, skol-
utveckling, EU-samverkan, grundskolan, gymnasieskolan.

Innehåll

Förord	7
Utvärderingsstudien i korthet	9
Rapportens upplägg	9
Bakgrund och syfte	10
Metod	11
Intervjufördelning (omfattar både gymnasieskolor och grundskolor)	12
Urval	13
EU-programmen - inriktningar och intentioner	15
Sokrates	15
Leonardo da Vinci	19
Visioner för framtiden	21
Beslutsprocedurer och urvalsprinciper	23
En nationell förvaltningsmyndighet	23
Mötet mellan den nationella och den europeiska beslutsnivån	24
Urvalskriterier	26
Exempel på prioriteringar på programnivå	27
Utslagsgivande faktorer	28
Utvärdering och resultatspridning	28
Sammanfattande kommentar	30
Resultat - några kritiska punkter i det europeiska skolsamarbetet	31
Från politiska intentioner till lokala aktioner	33
EU som fredsprojekt och internationaliseringsprocess	33
Eldsjälar, deras betydelse och begränsningar	34
Att våga och att kunna	35
EU-koordinatorer	36
EU-engagemang - också en prioriteringsfråga	36
Förändringens paradoxer	37
Sammanfattande kommentar	39
Val av partnerskolor i regionernas europa	41
Diagram nr. 1 Svenska skolors partners i Leonardoprojekt åren 1995-1998 Redovisning ländervis. Antal.	41
Ett utvidgat Europa	42
Regionalisering	42

Att ansöka om EU-medel	47
Tidskrävande och byråkratiskt	47
Urvalsprincipen som dilemma	48
Informationsbehov	49
Obalans i systemet	49
Sammanfattande kommentar	51
Vad betyder det europeiska mötet för de berörda?	53
Inspiration, utblick och personlig utveckling	53
Eleven i centrum	54
Virtuella möten och direkta	54
Vad är bäst för våra elever?	55
Vikten av den gemensamma reflektionen	56
Vem bryr sig?	57
En europeisk identitet	57
Lokal support	58
Föräldraattityder provas	58
Att inte veta något	59
Skolresa eller studieresa	59
Sammanfattande kommentar	60
Behov av särskilda kunskaper och särskilt stöd	61
EU-guider som resurs	61
EU-projekt och elever med icke-europeisk bakgrund	62
"Den mångkulturella parken "	63
Det pedagogiska uppdraget	64
Elever i behov av särskilt stöd - möjligheter i svårigheter	64
Borta bra men hemma bäst?	65
Den europeiska dimensionen	65
Sammanfattande kommentar	66
Hur påverkar det europeiska skolsamarbetet den lokala skolans utveckling?	69
Glädje och växande	69
Europasamverkan som lockbete	70
Tid och råd	70
Att prova nytt	71
Mellan tillförsikt och uppgivenhet	71
Att omsätta i skolans vardag	72
Ringar på vattnet	73
Skolutveckling i lyxförpackning	74
Avtryck i undervisningen	74
Särskilda skolutvecklare	75
Sammanfattande kommentar	77

Fallstudieskolorna och ekonomin	81
En dyr erfarenhet	81
Politiken och pengarna	82
Att berika sig	82
Diagram nr 3. Länsfördelning av Leonardo da Vinciprojekt 1995-1998.	83
Nätverk - en ekonomisk utväg för små kommuner	83
EU-medel - bistånd eller stöd för skolutveckling?	83
Riskkapital	84
En ljuspunkt trots lite resurser	84
Sammanfattande kommentar	85
Summering	87
Avslutande diskussion	93
Internationalisering i samtiden	93
Skolutveckling behöver finansieras	95
Den eviga frågan om kunskap och lärande	95
Skolutveckling och förändring	96
Skolans uppdrag inför 2000-talet	97
Nätverk för möten, problemlösning och lärande	98
Förslag på åtgärder och informationsinsatser	101
Internationella Programkontoret	101
Skolverket	103
Europeiska Kommissionen	104
Referenslista	106
Opublicerade källor	108
Offentligt tryck	108
Webbreferenser	108
Bilaga 1	109
Studiens intervjuram	109
Bilaga 2	111
TEMO-studien i sammanfattning	111
Bilaga 3	113
Diagram nr 4. Användning av EU-medel fördelat på kostnadsslag	113
Tabell 1: Fördelning av Leonardoutbyten på gymnasieskolans program	
Bilaga 4	114
Valdeltagandet vid EU-valet i juni 1999	114
Fotnoter	115

Förord

Ett regeringsuppdrag från Regleringsbrevet budgetåret 1999 om påverkan på svensk skolutveckling vid europeiskt skolsamarbete har resulterat i denna utvärderingsrapport som presenterar resultat från några urvalsskolor i landet. Skolor på ett antal orter belägna i tre regioner med sinsemellan mycket olika inställning till EU har varit föremål för utvärderingsstudien som också grundar sig på dokumentgenomgång från EU-nivån. Både innehåll i EU:s stora utbildningsprogram Sokrates och Leonardo da Vinci och urvalsgrunder och beslutsproceduren har varit föremål för dokumentgenomgången.

Uppdraget har genomförts i samverkan mellan Skolverket och Internationella Programkontoret för utbildningsområdet (namnbyte 1/1 2000 från Svenska EU Programkontoret). Projektdeltagare från Skolverket har varit undervisningsråden Gudrun Ahlin och Barbro Wennerholm. I projektgruppen har även ingått FD docent Inger M. Andersson från Umeå Universitet. I arbetets slutskede har professor em. Erik Wallin medverkat.

Svenska EU Programkontoret har inledningsvis representerats av handläggare Marianne Skardéus, senare efterträdd av enhetschefen Bertil Bucht.

Förutom att studien riktar sig till uppdragsgivaren dvs. Regeringen och de bägge medverkande myndigheterna själva, Skolverket respektive Internationella Programkontoret för utbildningsområdet, är det en förhoppning att resultaten ska kunna nyttjas av alla som är berörda av europeisk skolsamverkan inom EU:s utbildningsprogram Sokrates och Leonardo da Vinci. Vi som har skrivit den här rapporten hoppas att den blir läst av de som arbetar inom, eller står i begrepp att starta, olika former av europeisk skolsamverkan finansierad med EU-medel. Rapporten berör alla de som arbetar i skolor och kommuner men även EU-nivån i form av handläggare och andra ansvariga främst inom Generaldirektoratet för Utbildning och Kultur (Education and Culture DG) inom Europeiska Kommissionen i Bryssel.

Stockholm i januari 2000

Mats Ekholm
Generaldirektör

Gudrun Ahlin
Projektledare

Utvärderingsstudien i korthet

Rapportens upplägg

Resultaten presenteras som en problematiserande syntes av processen och resultaten i berörda skolor och kommuner. Studiens syfte är inte att i första hand värdera om måluppfyllelse skett enligt uppställda mål även om aktuella mål på olika nivåer globalt, nationellt och lokalt berörs i texterna.

Kapitel 1 ger mycket kortfattat en introduktion till studien och innehåller information om bakgrund, syfte, metod och urval.

Kapitel 2 behandlar översiktligt inriktningar och intentioner för EU:s olika utbildningsprogram inom Sokrates och Leonardo da Vinci.

Kapitel 3 tar upp beslutsprocedurer och urvalsprinciper inom EU och Internationella Programkontoret vid ansökningar om EU-medel.

Kapitel 4 ger en presentation av studiens resultat grupperade efter centrala aspekter ur empiri och frågställningar, således ingen systematisk redovisning av alla de projekt respektive individuella program som ingår i Leonardo da Vinci respektive Sokrates.

I kapitel 5 finns en summering av studiens resultat

Kapitel 6 innehåller en avslutande diskussion

Kapitel 7 ger förslag på åtgärder och informationsinsatser aktualiserade av studiens resultat.

Bilagedelen innehåller studiens intervjuar, vissa hårddata, och en sammanfattning av den enkätundersökning, TEMO-studien, som varit en föregångare till studien. Bilagan avslutas med data om valdeltagandet i 1999 års EU-val.

För läsare som vill få en snabb översikt av hela rapporten rekommenderas läsning av resultatsammanfattningen i kapitel 5 sid. 87 samt sammanfattande kommentarer efter varje delavsnitt i anslutning till studiens alla resultatdelar på sid. 30, 39, 46, 51, 60, 66, 77, 85.

Bakgrund och syfte

I föreliggande rapport redovisas en utvärderingsstudie som genomförts på uppdrag av Utbildningsdepartementet. I regleringsbrevet för budgetåret 1999 formuleras uppdraget på följande sätt:

I syfte att förbereda inför det svenska ordförandeskapet skall Skolverket följa och kartlägga hur skolsamarbetet inom EU påverkar svensk skolutveckling och i samråd med Svenska EU Programkontoret bl.a. värdera om det finns behov av informationsinsatser.¹

Den aktuella utvärderingsstudien har föregåtts av en enkätundersökning som i samråd med Skolverket och Internationella Programkontoret (namnbyte 1/1 2000 från Svenska EU programkontoret) genomförts av TEMO.² Syftet med enkätundersökningen, som redovisades i december 1998, var att få fram en bild av hur lärare och annan skolpersonal uppfattar effekterna av att ha medverkat i olika former av EU-finansierad skolutveckling. Undersökningen omfattar både skolprojekt inom Comenius 1, Leonardo samt Lingua E och individuella program inom Comenius 1 och Leonardo samt Arion, Lingua B och Comenius 3.2. Samtliga dessa projekt och program har förmedlats genom Internationella Programkontoret som också tagit fram den urvalsram från vilken Temo dragit sitt urval av intervjupersoner. Resultaten baseras på totalt 250 intervjuer.

De mest centrala frågorna i enkäten är de som berör påverkan på det vardagliga arbetet i skolan, spridning av erfarenheter, kompetenshöjning, personliga kontakter på både nationell och internationell nivå samt frågor om europeisk samverkan. Den allmänna resultatbilden är att deltagarna i projekten i hög grad betraktar deltagandet i och utfallen av projekten som lyckat, medan deltagarna i de individuella programmen ger en något mindre positiv bild av deltagandet och utfallen. Enligt TEMO kan skillnaden mellan de båda resultatbilderna förklaras av att de individuella programmen pågått kortare tid än projekten och att de dessutom har en helt annan omfattning vad gäller både innehåll och faktiska skolkontakter.

I TEMO-rapportens sammanfattning påpekas de begränsningar som gäller urvalet av deltagare och undersökningens uppläggning. Det framhålls samtidigt att en mindre enkätundersökning med fasta svarsalternativ, som brukats i detta sammanhang, lämpar sig väl som en första barometer på hur skolpersonal uppfattat sin medverkan i olika former av EU-finansierad verksamhet. För att tränga in mer på djupet i undersökningen och granska komplicerade frågeområden krävs dock en mer kvalitativt inriktad studie.³

Den utvärderingsstudie, som här redovisas, har gjort det möjligt att mer på djupet tränga in i den EU-finansierade skolutvecklingen så som

den bedrivs i ett urval kommuner och skolor samt mer ingående belysa kritiska punkter i det europeiska skolsamarbetet. Syftet med utvärderingen är enligt uppdraget att följa och kartlägga hur skolsamarbetet inom EU påverkar svensk skolutveckling. Avgränsningen till ett mindre antal kommuner och skolor gör det möjligt att nå en ökad förståelse om förutsättningar för, processer inom och effekterna på svensk skolutveckling av EU-finansierade samarbetsprojekt. Följande frågor är därvid av intresse att söka besvara:

- Hur arbetar skolor med internationalisering inom EU-finansierade skolutvecklingsprojekt?
- Fungerar EU-medlen som ekonomiska styrmedel för deltagande skolor?
- Vilka motiv finns på skolnivå att ansöka om EU-medel?
- Hur resonerar aktörer på olika nivåer angående EU-verksamhet?
- Hur ser lokala beslutskulturer ut inom området?
- Vilka förutsättningar ges till dem som driver skolors EU-arbete?
- Påverkas det vardagliga arbetet av europeiska skolkontakter?
- Vilka resultat uppnås vid europeisk skolsamverkan?

Metod

Skolverkets uppdrag är som framgått att följa och kartlägga hur skolsamarbetet inom EU påverkar svensk skolutveckling. Formuleringen är kortfattad men kan ändå tolkas så att det europeiska skolsamarbetet förutsätts leda till en svensk skolutveckling. Vilken utveckling som är tänkt att komma till stånd anges inte i detta sammanhang men kan utläsas i de officiella dokument som inom Europeiska Kommissionen formulerats för utbildningsområdet och i målen för respektive program. De intentioner som kommer till uttryck i dessa dokument liksom de principer som vid Internationella Programkontoret tillämpas för urval bland inkomna ansökningar är viktiga som utgångspunkter för den aktuella utvärderingsstudien. En analys av de dokument som bedömts vara centrala i detta sammanhang redovisas i avsnitt 2 och 3 (sid. 15 respektive sid. 23). Avsikten med dessa redovisningar är att klargöra vilka intentioner och vägledande principer som gäller för de olika EU-programmen och för Internationella Programkontorets urval av projekt.

För att tränga ner på djupet och granska vad som faktiskt sker i kommuner och skolor som tilldelats medel för europeiska samarbetsprojekt avgränsas studien till att gälla ett begränsat antal kommuner och skolor. Uppgifter om samarbetsprojektets förutsättningar, process och resultat har inhämtats genom intervjuer med ett begränsat urval strategiskt utvalda informanter som huvudsakliga källor. Materialet omfattar totalt 96 individuella intervjuer och 10 gruppintervjuer (elever) fördelade på följande sätt.

Intervjufördelning

(omfattar både gymnasieskolor och grundskolor):

Europeiska Kommissionen Bryssel	
Handläggare	1
North Sweden European Office Bryssel	
Ansvarig chef	1
Övergripande kommunal nivå	
Politiker	5
Tjänstemän	14
Skolnivå	
Rektorer	15
Lärare	52
Elever (individuellt)	7
Elever (antal gruppintervjuer)	10
Övriga	
Föräldrar	1

Intervjumaterialet har kompletterats med information som funnits tillgänglig i dokument som samlats in från aktuella kommuner och skolor. En del statistik från aktuella regioner har också utnyttjats som källor. Utvärderingsstudien baserar sig även på vissa sekundärkällor, huvudsakligen aktuella undersökningar och studier inom det område som här är aktuellt.

Intervjumaterialet har först skrivits ut och därefter analyserats. I analysarbetet har vissa kritiska punkter i det europeiska samarbetet kunnat urskiljas. I resultatdelen lyfts endast undantagsvis enskilda projekt eller program fram trots att villkoren för de transnationella projekten och de olika individuella programmen är mycket olika. Både inom och mellan dessa grupper finns stora variationer, när det exempelvis gäller budget, omloppstid, mål, målgrupper, antal berörda personer etc.

Den grupp som genomfört den fördjupade utvärderingsstudien är väl medveten om de stora variationer som gäller för exempelvis ett individuellt program på några veckor inom Comenius jämfört med ett Leonardo-projekt som kan pågå i flera år. Men när det gäller möjligheterna till överlevnad efter projektperioden och sett ur ett skolutvecklingsperspektiv är det mer som förenar än som skiljer de olika projekten och programmen och därför ges en sammanhållen resultatredovisning med fokus på mer generellt giltiga problemområden eller kritiska punkter. Studiens ramar i form av begränsade resurser och gällande tidsramar har även bidragit till valet av resultatredovisning.

Eftersom utvärderingsarbetet utförts under i många fall pågående EU-aktiviteter, är det inte enkelt att dra slutsatser om resultaten blir bestående. Inte heller för de fallstudieskolor, vars projekt avslutats, har särskilt lång tid gått sedan projektverksamheten upphörde. Sveriges förhållandevis korta tid som EU-medlemsstat gör, det dessutom svårt att finna skolor som deltagit i europeisk skolsamverkan och där det förflutit några år sedan projektslutet. Uppdragets tidsramar är sådana att studien ändå måste genomföras. Ideala förutsättningar för en studie om insatsers påverkan på skolutveckling är att göra en utvärdering efter några år för att se vilka spår som kan finnas kvar av den ursprungliga projektverksamheten⁴.

Urval

Den fördjupade studien omfattar skolprojekt som inryms i något av EU:s två stora utbildningsprogram, Leonardo da Vinci och Sokrates, vilka båda presenteras i nästa avsnitt (2) av denna rapport. Urvalet av kommuner och skolutvecklingsprojekt baseras bl.a. på resultaten från EU-omröstningen i november 1994 om Sveriges inträde i den Europeiska Unionen. Studien har velat fånga situationen på skolor i tre regioner med sinsemellan olika inställningar till ett inträde i EU så som de avspeglas i valresultaten. Berörda kommuner och skolor finns därför i två områden i landet som kan karakteriseras som EU-vänliga respektive EU-skeptiska. Det tredje området karakteriseras i sin tur av en mer neutral inställning till EU. Valresultat från 1994 i de kommuner som valts ut i vår utvärderingsstudie visar på följande fördelning:⁵

• Malmö	66 procent ja	33 procent nej
• Skövde	54 procent ja	45 procent nej
• Storuman	27 procent ja	72 procent nej
• Robertsfors	38 procent ja	62 procent nej

Urvalet har även gjorts med avsikten att få med kommuner och skolor i

olika delar av landet då förutsättningarna för skolutveckling varierar starkt såväl mellan olika delar av landet som mellan kommuner⁶ Med hänsyn till studiens begränsade resurser och bemanning har slutligen skolor inom tre helt olika regioner i landet valts ut, nämligen:

- Västerbotten - *Robertsfors* och *Storumans* kommuner, dvs. kustland och inland inom Västerbotten, en glesbygd där folkomröstningen i november 1994 visade på en EU-skepsis i regionen i stort.
- Skåne - *Malmö* storstad i en region med mycket EU-positiv hållning och med hög aktivitet när det gäller medverkan i EU-finansierade projekt.
- Västsverige - *Skövde* en mellanstor svensk stad med en blandad hållning till Sveriges EU-medlemsskap.

EU-programmen - inriktningar och intentioner

Det urval av kommuner och skolor som ingått i utvärderingsstudien har erhållit medel från EU-programmen Leonardo da Vinci och Sokrates. Båda dessa program, liksom delprogrammet Comenius inom Sokrates, har lånat sina namn från några av historiens klassiker inom konst, vetenskap och teknik och deras namn tjänar i detta sammanhang som "ingång" eller portal till respektive program.

Leonardo, som bl. a beskrivs som en renässansingenjör och som efterlämnat texter som tyder på en unik teknisk förmåga, står som portal för EU:s yrkesutbildningsprogram. Sokrates, lärare och filosof med ett stort inflytande på eftervärlden, ville bl.a. få människor att tänka självständigt och finna egna lösningar. Comenius slutligen var tjeckisk teolog, pedagog och reformivrare inom utbildningsområdet, och har bl.a. lämnat sin Stora uppfostringslära (*Didactica magna*) till eftervärlden. Dessa klassiker kan i detta sammanhang också sägas ha en symbolisk funktion som brobyggare mellan dåtid och nutid och som formare av en imaginär europeisk identitet. Genom att EU använder deras namn inom europeisk skolsamverkan idag kan man ana en övergripande idé, en vision som också avspeglas i de intentioner som formulerats för de olika EU-programmen inom skolområdet. I den följande framställningen fokuseras dessa.

Sokrates

Programmet, som startade 1995, är EU:s samlade europeiska utbildningsprogram. Det syftar till att främja den europeiska dimensionen, förbättra utbildningens kvalitet och samtidigt uppmuntra till samarbete mellan medverkande länder⁷. Programmet är tillgängligt för EU:s femton medlemsländer samt för såväl associerade länder i Central- och Öst-Europa som för EFTA/EES-länderna; Norge, Island och Lichtenstein.

Sokrates-programmet är tänkt att nå alla åldrar inom utbildningsområdet. Tonvikt läggs vid att få med underprivilegierade grupper och regioner som är mindre ekonomiskt bärkraftiga och/eller regioner med låg eller obefintlig aktivitet inom europeisk skolsamverkan. Inom Sokrates läggs särskild vikt vid språkinläring, kännedom om andra länder, mobilitet och studerandeutbyten samt den europeiska dimensionen.

Artikel 126 i Maastrichtfördraget, som antogs 1992, anger utvecklingen inom utbildningsområdet.⁸ Sammanfattningsvis anges här följande syften med Sokratesprogrammet och dess olika delprogram:

- *To develop the European dimension in education at all levels so as to strengthen the spirit of European citizenship, drawing on the cultural heritage of each Member State.*
- *To promote a quantitative and qualitative improvement of the knowledge of the languages of the European Union.*
- *To promote the intercultural dimension of education.*
- *To promote cooperation between institutions in the Member States at all levels of education, thereby enhancing their intellectual and teaching potential.*
- *To encourage the mobility of teachers, so as to promote a European dimension in studies and to contribute to the qualitative improvement of their skills.*
- *To encourage mobility for students, enabling them to complete part of their studies in another Member State.*
- *To encourage contacts among pupils at all types of schools.*
- *To encourage the academic recognition of diplomas, periods of study and other qualifications, with the aim of facilitating the development of an open European area for cooperation in education.*
- *To foster exchanges of information on education systems and promote exchange of experience among educational policy makers in the Member States.*⁹

Lingua

Lingua är ett språkprogram inom Sokrates och består av följande aktivitetsområden:¹⁰

- Action A: European Cooperation Programmes for Language Teacher Training.
- Action B: In-service training grants in the field of foreign language teaching
- Action C: Lingua Assistantships

- Action D: Development of instruments for language-teaching and assessment
- Action E: Joint Educational Projects for Language-Learning.¹¹

Lingua kan således gälla såväl samarbetsprojekt som studerandeutbyten och målgrupperna kan omfatta såväl elever som lärare. Lingua finns inom alla sektorer och utbildningsnivåer av utbildningssystemet. Samtliga officiella språk inom EU omfattas, och de språk som används och lärs ut i minst utsträckning, dvs. minoritetsspråken, har högsta prioritet inom Linguaprogrammet.

I utvärderingsstudien ingår skolor med projekt i första hand inom *Action E* och *Action B*. Som framgått är projekt inom *Action E* främst inriktade på transnationell samverkan kring språkundervisning. På grund av åldersgränserna berörs främst gymnasieskolans elever av elevsamverkan. Elever inom gymnasieskolans yrkesinriktade program är prioriterade då deras språkundervisning är betydligt mindre omfattande än språkundervisningen för elever inom de teoretiskt inriktade programmen. Syftet med *Action E* är att öka ungdomars intresse för och förmåga att använda ett främmande språk.

Action B gäller individuell fortbildning för språklärare och syftar till att främja kunskaperna i EU:s språk. Vår studie har även omfattat någon skola berörd av s.k. Lingua-assistent (*Action C*). Denna aktivitet rör blivande språklärare som ges möjlighet att praktisera i andra länder Lingua som helhet berör i övrigt även läromedel, metodik och bedömning inom språkundervisningen. För 1997 utgick 6 miljoner SEK i EU-stöd för Lingua¹². I och med övergången till en ny programperiod vid millennieskiftet för Sokrates sker en viss omstrukturering. Försättningsvis kommer det mesta av dagens Lingua¹³ att finnas inom Comenius.

Comenius

Comenius är EU:s skolprogram. Som sådant är det en del av Sokratesprogrammet och riktar sig till det offentliga skolväsendet från förskola till och med gymnasieskolan. Syftet med Comenius är att stärka känslan av europeiskt medborgarskap, att främja samarbetet mellan skolor på olika nivåer och att öka rörligheten hos den undervisande personalen.¹⁴ Partners från minst tre EU/EES-länder måste ingå i samarbetsprojekt inom Comenius.

I vår studie ingår skolor som i huvudsak arbetat inom den del av Comenius-programmet som benämns *Comenius 1* (skolpartnerskap), vilket är inriktat på tematiskt samarbete mellan skolor i minst tre länder och ger ett maximalt EU-stöd på cirka 27000 kronor. *Comenius I* i form av lärarutbyte och studiebesök för skolledare ger maximalt ett EU-stöd på mellan 4500 och 14000 kronor. Därutöver finns även det s.k. *Comenius 3.2* som ger ett maximalt EU-stöd på 25000 kronor. Det sistnämnda är

inriktat på fortbildningskurser för undervisande personal.

Comeniusprojekt har ingen finansiering för elevutbyten, men sådana utbyten kan bekostas av skolorna själva i den mån medel finns att tillgå. Nivån på de EU-medel som beviljas inom Comenius är förhållandevis låg jämfört med andra delar av EU:s utbildningsprogram. Comenius 1-projekten bedrivs i hög grad inom grundskolan.

De olika aktiviteter som återfinns inom skolprogrammet Comenius formuleras på följande sätt:

- Action 1: School Partnerships/ European Education Projects: Transnational partnerships for the purpose of developing "European Education Projects" (EEP) which focus on the cultural heritage, environmental issues, science and technology and other topics of mutual interest to pupils in different European countries.
- Action 2: Education of the children of migrant workers, occupational travellers, Travellers and Gypsies/intercultural education (to combat the twin processes of racism and xenophobia)
- Action 3: In-service training of teachers and other educators: Promoting the European dimension of teaching through exchange of information and experience on approaches to achieving this objective; Raising levels of school achievement and participation by enhancing the skills of educational staff directly involved in improving school performance in general.¹⁵

Arion

Arion, som också ingår i Sokrates-programmet, är ett veckolångt studiebesöksprogram för skollärare och experter inom utbildningsområdet. Programmet syftar till att ge ökad kunskap om värdlandets skolsystem och att sprida kunskap om deltagarnas skolsystem. Ett primärt mål är personliga kontakter och samarbete på internationell nivå. Arion är ett skolformsövergripande program och ett primärt mål är personliga kontakter och samarbete på internationell nivå.

Arion är ett av de tidigaste formerna för EU-samverkan inom utbildningsområdet. Cirka 150 studiebesök arrangeras årligen inom Arion, och under en 20-årsperiod har cirka 15.000 personer deltagit i dessa studiebesöksveckor. Finansieringen sker via ett EU-bidrag vars storlek täcker resa samt logi. Fokus finns alltid på ett särskilt tema som kan variera år från år¹⁶.

I och med år 2000 går Sokrates-programmet in i en ny programperiod och får då benämningen Sokrates II. Förberedelser pågår med förändringar innebärande bl.a. en övergång från två ansökningstillfällen till

ett ansökningstillfälle per år. Förändringarna avses ge utrymme för mer av utvärdering och uppföljning samt spridning av information från de projekt som bedrivits med EU-medel.¹⁷ Vikten härav understryks också av den nytillträdde EU-kommissionären för utbildningsområdet, Viviane Reding, som formulerar kravet på en förändring på följande sätt¹⁸. *I framtiden bör man också eftersträva ett större mervärde och långsiktiga effekter genom att resultaten utvärderas, utnyttjas och sprids på ett bättre sätt genom att införlivandet i medlemsstaternas politik förbättras.*

Sammanfattningsvis kan nämnas att Sokratesprogrammet regleras av ett antal artiklar från mars 1995, som gäller för den första programperioden fram till millennieskiftet. I artikel 6 talas bl.a. om en viss koordinering mellan Sokrates- och Leonardo da Vinciprogrammen. I artikel nr 8 sägs beträffande kontroll och utvärdering följande:¹⁹.

The Commission, in partnership with the Member States, shall ensure regular monitoring and evaluation of this programme with the objective, if necessary, of readjusting the programme in the light of needs arising during its implementation. The results of Community measures shall be evaluated by external bodies at regular intervals on the basis of the objectives referred to in Article 3, and the findings of those evaluations shall be submitted to the committee, and also to the European Parliament and the Council.

Leonardo da Vinci

Leonardo är EU:s program för yrkesutbildning och kompetensutveckling. Artikel 127 i Maastrichtfördraget, från november 1993, anger de bärande principerna för programmet som syftar till att höja kvaliteten inom grundläggande yrkesutbildning och kompetensutveckling i företag²⁰. En av de centrala principerna är det livslånga lärandet som bl.a. innebär att programmet ska söka ge individer en andra chans till utbildning. Samarbetspartner kan vara skolor, företag, universitet och högskolor, myndigheter, parter på arbetsmarknaden m.fl. Vår studie inrymmer ett flertal intervjuer med personer som medverkar eller deltar från gymnasieskolans program med yrkesämnen.

Leonardoprogrammet omfattar i huvudsak två typer av projekt, nämligen pilotprojekt och s.k. mobilitetsprojekt. Med pilotprojekt avses utvecklingsprojekt inom yrkesutbildningsområdet med minst tre deltagande länder. Leonardos pilotprojekt avser att förnya yrkesutbildningen och uppmuntra till samverkan även utanför skolområdet. Budgeten för Leonardoprojekt understiger aldrig 100000 kronor och varaktigheten är minst ett år, ofta två år eller tre år. Transnationellt samarbete är en primär målsättning. Liksom de flesta av EU:s utbildningsprogram är Leonardo öppet för de 15 medlemsstaterna, för EFTA/EES-länderna (Norge, Island, Lichtenstein) samt för associerade länder i Central- och Östeuropa.

Projekt inom Leonardo samarbetar med företag, branschorganisationer m.fl. Minst två länder ska ingå i ett partnerskap. För utbytesprogram utgår maximalt 43000 SEK (5000 euro) per deltagare. Medel från Leonardo da Vinci-programmet utnyttjas främst av gymnasieskolor i Sverige men även av företag samt högskolor och universitet. En del övriga organisationer kan också delta i Leonardo-programmet som i och med år 2000 går in i en ny programperiod. Inför den gamla programperiodens slut genomförs en utvärdering av projekten inom Leonardo-programmet i samtliga länder som deltagit.²¹

För perioden 2000 - 2006 har programmet Leonardo da Vinci II en budget på totalt 1,15 miljarder euro. En nyhet är bl.a. att programmen pågår under betydligt fler år och att de förenklats och gjorts mera sammanhängande. Det blir också möjligt att länka Sokrates, Leonardo och Ungdomsprogrammen till varandra. Programmet, som är öppet och idag klart för 28 europeiska länder och för alla organisationer/institutioner som är berörda av yrkesutbildning, kommer att ha följande syften:

- *To improve the skills and competences of people, especially young people, in initial vocational training, in particular through work-linked training and apprenticeship*
- *To improve the quality of, and access to, continuing vocational training and the life-long acquisition of skills and competences*
- *To promote and reinforce the contribution of vocational training to the process of innovation, with a view to improving competitiveness and entrepreneurship*²²

För Leonardo II kommer det att finnas tre tidpunkter för förslag och prioriteringar, nämligen år 2000, år 2002 och år 2004. Vid samtliga dessa tidpunkter kommer beslut om förändringar att föregås av följande urvalsprocedurer

- *Procedure A, covering mobility, is decentralized and carried out at national level in each participating country*
- *Under procedure B, covering pilot projects, language learning and transnational networks, proposals will be evaluated both at national and at Community level*
- *Procedure C, centralized, applies to the development of reference material, to projects of all kinds submitted by European organizations, to thematic pilot projects of broad Community interest and to joint actions.*²³

Visioner för framtiden

Den utvärderingsstudie som redovisas i föreliggande rapport har ägt rum under en period av omvandling inom EU som inneburit dels förändringar inom EU:s organisation, dels innehållsmässiga förändringar vad gäller de olika programmen. I texten ovan nämns dessa förändringar endast kortfattat då de kommuner och skolor som ingått i utvärderingsstudien arbetat utifrån de riktlinjer som gällt för Sokrates I och Leonardo da Vinci I. Efter millennieskiftet förbereds för den andra generationen av EU:s utbildningsprogram, dvs. Sokrates II och Leonardo da Vinci II.

Dävarande generaldirektören för DGXXII, dvs. det direktorat som ansvarar för utbildningsområdet, kommenterar det framtida arbetet i Le Magazine²⁴ som är direktoratets tidskrift:

"Looking to the future, the prospects are bright for education, training and youth policies. There is a strong political momentum behind our policies. Investing in knowledge, skills and qualifications is now a central concern for all Member States, and the European Union has an important catalytic role to play in helping Member States to improve and adapt systems and provision to meet these challenges (...) Beyond this, we will need to work together to find ways of deepening European cooperation and developing a policy dialogue based on the identification of common challenges, the pooling of resources and the promotion of innovation and improvements in the quality of systems and provision. The arrival of the new Commission, coupled with the launch of the new programmes, will provide a sound basis on which to build this cooperation."

Även av utskottsförhören med den nytilträdde kommissionären, Viviane Reding, går det att utläsa att europeisk utbildning ska göra det möjligt att förstärka gemenskapssamarbetet med hjälp av ökad rörlighet, nätutbyggnad, främjande av god praxis och även med stöd till nyskapande inom utbildningssystemen sett från ett europeiskt perspektiv. På detta vis, menar hon, : *kan det europeiska samarbetet på ett betydande sätt bidra till att ge utbildningen inom EU högre kvalitet, vilket är vår grunduppgift enligt fördraget, genom att den europeiska dimensionen stärks och att man främjar en konkretisering av begreppet livslångt lärande för alla medborgare.*²⁵

Beslutsprocedurer och urvalsprinciper

Bedömningskriterier och urvalsprinciper är viktiga utgångspunkter för de urval som tillämpas inom de olika programmen. Även för vår utvärderingsstudie är dessa kriterier och principer viktiga att utgå från och de skall därför närmare belysas i detta avsnitt.

En nationell förvaltningsmyndighet

Internationella Programkontoret (PK), med nytt namn från 1/1 2000, är en operativ myndighet med regeringens uppdrag att förvalta EU:s program för utbildning och kompetensutveckling. Genom avtal mellan Europeiska Kommissionen och Programkontoret finns regler för de olika utbildningsprogrammen om hur bl.a. ansökningar skall beredas och hur beslut om projekt och individuella program skall gå till. Utöver ansöknings- och urvalsproceduren ingår för PK:s del även att sprida information och att svara för uppföljning och utvärdering. Det senare sker tillsammans med svenska samordnare ²⁶.

Bland EU:s medlemsstater kan man se att olika länder har valt olika sätt att organisera sig för att förvalta EU:s program. Den nationella nivån i olika EU-länder opererar således i mycket olika strukturer. Uppgiften för Internationella Programkontoret i Sverige har så som den gällt hittills varit att:

- aktivt främja och stödja utvecklingsprocesser inom utbildning och kompetensutveckling inom ramen för Europasamarbetet.
- aktivt medverka till att svenska skolor, företag och organisationer ges bästa förutsättningar för att ta tillvara de olika möjligheter som Europasamarbetet inom utbildning och kompetensutveckling erbjuder.
- verka som en sambandsorganisation mellan Sverige och EU inom områdena utbildning och kompetensutveckling. ²⁷

Under 1999 har det skett en omfattande förändring på europeisk nivå som inneburit en omorganiserad Kommission, och ny maktfördelning inom EU mellan Kommission och Parlament. För PK:s del har det även skett förändringar av skäl som kan hänföras till såväl EU-nivån som den nationella nivån.

Med början av år 2000 har PK omorganiserats och arbetet kommer fortsättningsvis att även omfatta uppgifter som tidigare hört till Högs-koleverket²⁸ och Skolverket²⁹. PK har på så vis blivit en specialistmyndighet³⁰ med stark utbildningskoncentration innehållsmässigt och med uppgift att ansvara för internationella program inom utbildningsområdet, både inom och utom den Europeiska Unionen³¹. Tidigare s.k. mål 4-delar med stark anknytning till arbetsmarknaden, som hittills hant-rats inom PK finns numera under Näringsdepartementet och sorterar under Arbetsmarknadsstyrelsen (AMS)³². En utredning³³ har arbetat under 1999 med att ge förslag på hur nya Mål 3 skall organiseras eftersom man funnit problem med att grunda den nya organisationen på de organisationsstrukturer som gällt hittills för Mål 3 och Mål 4.

Det bör uppmärksammas att utvärderingsstudien tidsmässigt har kommit att pågå under ett skede av stora förändringar både nationellt och europeiskt. Av viss betydelse för vår studie som bl.a. försöker fånga vad som sker vid beslutskulturer lokalt är även de beslutskulturer som finns nationellt runt hanteringen av utbildningsprogram. Vi noterar därför följande ur slutbetänkandet från Kommittén som utrett PK:s framtid: *"Till de nya inslagen i den samrådsstruktur på övergripande nivå som kommittén förslår hör ett mera formaliserat bilateralt samråd på lednings-nivå"*³⁴. Vi återkommer och kommenterar detta i rapportens diskussion-savsnitt.

Mötet mellan den nationella och den europeiska beslutsnivån

De europeiska- och nationella beslutsnivåerna möts bl.a. i Sokrates- och Leonardokommittéerna som sammanträder i Bryssel ett antal gånger per år. Kommittéerna fungerar som medbestämmande organ till Europeiska Kommissionen, och representanterna i kommittéerna är tjänstemän från medlemsstaternas regeringar.

Prioritering och tilldelning av medel sker i vissa fall via en *decentraliserad beslutsprocess* som innebär att besluten tas på nationell nivå. I andra fall sker besluten på EU-nivå, ett s.k. *centraliserat beslutsförfarande*. Dessa olika beslutsprocesser gäller för såväl Sokrates³⁵ som Leonardo da Vinci-programmet. Berörda personer och organ är dels handläggare på såväl europeisk som nationell nivå, dels sker rådgivning i Sokrates- och Leonardokommittén inom EU. Även inom f.d. Svenska EU-Programkontoret (namnbytte 1/1 2000) fanns en *Rådgivande nämnd för skol- och ung-*

domsfrågor och en Rådgivande nämnd för kompetensutveckling. Dessa båda nämnder tar besluten i ett sent skede av hanteringen. Även branschexperter (gäller för Leonardo) deltar i förberedelsearbetet. PK har även arbetat via referensgrupper, och det fanns bl.a. för Leonardos del en Referensgrupp för yrkesutbildning och ett s.k. Skolnätverk.

Vägledande för alla berörda beredningsorgan är, förutom EU:s intentioner, som anges i målen för Sokrates respektive Leonardo da Vinci (se avsnitt 2), även Sveriges operationella program för Leonardo. Det senare omformuleras efterhand. En del är prioriteras vissa områden. Andra områden ges prioritet under andra år. Dessa prioriteringar kommer att styra de beslut som fattas och hur pengarna fördelas. Vid centraliserade beslut går ärenden vidare till Europeiska Kommissionen och vid decentraliserade beslut tas det slutliga beslutet inom PK:s styrelse. Även inför s.k. centraliserade beslut sker ett visst samråd mellan EU och de nationella instanserna. Olika prioriteringar för olika år förekommer även inom Europeiska Kommissionen.

Den *centraliserade beslutsproceduren* innefattar i grova drag följande:

- Valbarhetskontroll
- Branschspecifik bedömning av externa experter (gäller för Leonardo)
- Bedömning och prioritering av ansökningar enligt kriterier (se mera utförligt nedan) från respektive program
- Upprättande av förslag till prioriteringslista och nationella rapporter
- Nämnd och styrelsebehandling
- Nationella rapporter inklusive prioriteringslista och omdömen skickas till Europeiska Kommissionen
- Kommissionens experter och nationella experter bedömer ansökningarna
- Bilateral förhandlingar mellan Europeiska Kommissionen och medlemsstaterna
- Europeiska Kommissionen upprättar förslag till urvalslista
- Leonardo- respektive Sokrateskommittén behandlar urvalslistan
- Europeiska Kommissionen fattar beslut om urval av projektansökningar

Som framgår av uppräkningsen ges i vissa fall, exempelvis vid partner-

skap mellan olika länder, möjlighet för respektive medlemsland inom EU att kommentera ansökningar som berör flera länder innan slutligt beslut tas i Bryssel. Den intervju inom Europeiska Kommissionen som genomförts inom vår utvärderingsstudie visar dock att det är svårt med opartiskheten hos företrädare från olika länder, då varje land vill prioritera just sitt lands ansökningar.

Urvalskriterier

För att förstå processen kring prioritering av ansökningar är det viktigt att veta vilka kriterier som gäller. Nedan presenteras vad som är giltigt under 1999 för Leonardos del ³⁶. Det får tjäna som modell även för utbildningsprogrammets övriga delar, trots att variationer förekommer både inom Leonardo och för de olika aktiviteter som ingår i Sokrates

För urval inom Leonardo da Vinci gäller följande bedömningskriterier:

- Leonardo da Vinciprogrammets gemensamma mål
- 1999 års prioriteringar (inom EU samt nationella)
- Nyttänkande i yrkesutbildningen
- Europeisk dimension
- Partnerskapets sammansättning
- Eventuella kopplingar till pilotprojekt
- Möjligheter till spridning av resultatet
- Möjligheter till överföring av resultatet
- Ledning av arbetsplan
- Realism i angiven budget

De svenska prioriteringarna för 1999 års omgång av projekt inom Leonardo är:

- Integrerad yrkesutbildning
- Samverkan skola-arbetsliv
- Ett kunskapslyft för vuxna
- Ny roll för yrkeslärare

Den *decentraliserade beslutsproceduren* innebär att Programkontoret både beslutar om tilldelning och administrerar berörda program. En förutsättning för detta är att kontrakt skrivits mellan PK och det Direktorat (tidigare DG XXII nuvarande DG Education and Culture) inom Europeiska Kommissionen där ansvaret för utbildningsprogrammen ligger. I

och med detta kontrakt förbinder sig PK att följa EU:s intentioner för respektive program. Bedömnings- och urvalsproceduren sker sedan enligt de kriterier som ovan berörts och följer på flertalet sätt de inledande rutinerna vid s.k. centraliserat beslutsförfarande men med den skillnaden att beslutet tas på nationell nivå, vilket innebär att det blir färre beslutsnivåer. Efter behandling av urvalslistor i PK:s rådgivande nämnder tas slutligt beslut av PK:s styrelse.

Exempel på prioriteringar på programnivå

För att så långt som möjligt konkretisera vad som vägs in vid behandling av ansökningar ges här några exempel från Sokratesprogrammet:

Comenius 1 (skolpartnerskap):

- Skolor som har ringa erfarenhet av internationellt arbete och som inte erhållit stöd tidigare
- En spridning över landet (storstadsregionerna är alltså inte prioriterade)
- En spridning över skolans olika nivåer med de lägre nivåerna prioriterade
- Projektet ska utöva inflytande på ett så stort tvärsnitt på skolan som möjligt; antal elever som deltar beaktas
- Integrering av barn med särskilda undervisningsbehov
- Användning av ny teknik i projektarbetet
- Jämställdhet mellan flickor och pojkar

Comenius 3.2 (europeisk fortbildning för lärare)

- Lärare som ej erhållit stöd tidigare
- Spridning över landet
- Lärare från skola som ej erhållit stöd tidigare
- Lärare från lägre nivåer, eftersom de oftast inte arbetar internationellt
- Att kursen verkligen kommer att ge något för framtida undervisning

Lingua B (fortbildning i språk) Kurser för tidig inlärnin-
g samt kurser som har samband med Lingua A projekt (språk-
lärarträning) och kurser i små språk

Lingua C (språkassistenter) Spridning över landet, sprid-
ning på alla nivåer från år 1 t.o.m. gymnasieåldrarna;

skolor som inte tagit emot språkassistenter tidigare prioriteras

Lingua E (samprojekt för språkutbildning) Prioritering av elevgrupper från de yrkesförberedande gymnasieprogrammen; projekt där partnerskolans modersmål tillhör de minst vanliga inom EU; strävan efter spridning av projektbidrag över hela landet; nya skolor som ej tidigare eller i liten grad sökt bidrag tidigare.

Utslagsgivande faktorer

En faktor att räkna med, vid både *decentraliserade* och *centraliserade* beslut, är partnerskapets aktörer, där presumtiva partnerländer från EU:s kandidatländer ger större möjligheter till klartecken på ansökningar. För övrigt måste det förekomma kontakt länder emellan även på nationell nivå, när skolor i olika länder planerar att ingå partnerskap inom utbildningsprogram, då det än så länge inte förekommer gemensamma ansökningar. Likaså gynnas de delar av landet där relativt få EU-projekt pågår, något som innebär att glesbygdsregioner och delar av framför allt Norrlands inlandskommuner har ökade möjligheter att få igenom sina ansökningar. Därigenom uppnås på sikt en jämnare geografisk fördelning av EU:s utbildningsprogram.

Intervjuer inom Europeiska Kommissionen angående bl.a. procedurfrågor vid ansökningar ger inga belägg för att innehållsfrågor är prioriterade på något systematiskt sätt då ansökningar behandlas. Det är dock en angelägenhet för varje medlemsland inom EU att försöka se "bakom" varje ansökan och ge medel till skolor där det gör mest nytta. Hittills tycks det dock främst ha varit en prioritering av kvantitet framför kvalitet på de högre beslutsnivåerna inom EU med ett visst motstånd på handläggarnivå mot den dominerande kvantitativa betoningen.

Utvärdering och resultatspridning

Europeiska Kommissionen har arbetat fram utvärderingsblanketter som PK:s handläggare använder vid bedömning av ansökningar. Blanketterna kan se olika ut för olika program och projekt.

För Leonardos del sker viss uppföljning redan innan man startar. Följande punkter gäller därvid:

- Regelbunden kontakt med samordnarna dvs. på lokal nivå via telefon, e-post, fax
- Besök
- En enkät som besvaras av samordnaren

- Delrapporter från samordnare som ansvarar för långa praktikprogram
- Innan EU-medel ges ut krävs deltagarförteckning samt uppgift om den period under vilken aktiviteten äger rum

Efter avslutad projektverksamhet sker utvärdering genom:

- Slutrapporter från samordnarna, inklusive ekonomisk redovisning
- Besök

Stor vikt läggs vid resultatspridning för att visa exempel på tidigare genomförda program och för att lyfta fram goda exempel. Detta sker vid spridningsseminarier på såväl nationell, som internationell nivå. Deltagare i seminarierna är då både handläggare inom PK och samordnare/koordinatorer från lokal nivå. Spridning sker även virtuellt och genom att utnyttja media på olika sätt.

Vid vår studies intervju med handläggare inom Generaldirektoratet för utbildning och kultur i Bryssel, visar det sig att de uppföljande och utvärderande rapporterna varierar mycket i kvalitet länderna emellan. Det är även ont om handläggare inom Europeiska Kommissionen, vilket gör det svårt att anslå tillräcklig tid till att granska rapporterna från alla de länder som är berörda av utbildningsprogrammen. Ambitionen från EU är dock att ge berörda länder ett Europaperspektiv, något som görs bl.a. genom ett rullande besöksprogram i medlemsländerna. Inför den nya programperioden för Sokrates II övergår man från två till ett ansökningstillfälle per år för att kunna satsa mera resurser på uppföljning, utvärdering och rådgivning samt för att närmare följa vissa projekt. Detta uppges vara huvudorsaken till det nya ansökningsförfarandet.

De utvärderingar, som görs för närvarande på nationell nivå i EU:s medlemsländer, beskrivs inom EU som kvantitativt inriktade och de görs ofta i form av enkäter. Emellanåt görs externa utvärderingar beställda inom Europeiska Kommissionen. Dessa görs oftast efter halva programperioden och vid programperiodens slut. Mera djupgående uppföljning och utvärdering av enskilda projekt efter avslutad aktivitet tycks dock inte förekomma i nuläget.

Sammanfattande kommentar

När det gäller Sokrates- och Leonardo da Vinci-programmen kan det konstateras att beslutsproceduren i anslutning till ansökningsomgången är en ganska reglerad process som vilar på vissa bestämda kriterier men med visst utrymme för nationellt präglade beslut. Av Sokratesbudgeten är cirka 1/3 centraliserade medel, medan cirka 2/3 avsätts till de decentraliserade åtgärderna³⁷. De europeiska och nationella arenorna samordnas dels direkt vid centraliserade beslut, dels genom centraliserade beslut via uttalade intentioner och beslutskriterier vars tolkningar dock tycks ge utrymme för mycket nationellt präglade beslut.

I ansökningsskedet läggs mycket stor vikt vid formfrågor (budget, antal berörda, partners etc.) medan pedagogiska och komplexa förhållanden som exempelvis lokal förankring till stor del tycks förbigås. Utvärderingar av verksamheten på lokal nivå tycks också ha en mer kvantitativ och ytlig inriktning. Gemensam analys och reflektion tillsammans med berörda partnerländer verkar inte vara praxis.

Att tränga in i vilka bedömningskriterier, prioriteringar och rutiner som gäller är en svår process då avgörande beslut vilar på en mängd olika formella och ibland mera informella kontakter och prioriteringar. Med goda skäl kan det därför antas att en förstagångsökande omöjligt kan ha den överblick som krävs för att veta på vilka grunder beslut fattas och vilka nivåer och personer/kommittéer/nämnder som är involverade i beslutsproceduren. Mer öppenhet och insyn behöver präglade hanteringen och rutinerna allt från ansökningstillfället till slutredovisningen av enskilda projekt.

Resultat - några kritiska punkter i det europeiska skolsamarbetet

I följande avsnitt redovisas utvärderingsstudiens resultat. Redovisningen är en syntes utifrån vår analys av det empiriska materialet och fokuseras på vissa kritiska punkter. Dessa kritiska punkter har lyfts fram för att renodla vissa problemområden i skolsamarbetet inom EU samtidigt som framställningen avser att ge en bild av komplexiteten och variationen i de samarbetsprojekt som bedrivs med medel från EU. Bilderna är unika för de kommuner och skolor som ingått i utvärderingsstudien och gör inte anspråk på att gälla generellt för EU-finansierade skolutvecklingsprojekt. Trots denna begränsning avses studien ändå kunna tjäna som underlag för en mer inträngande diskussion om skolsamarbetet inom EU och vilka insatser som fortsättningsvis är nödvändiga.

Resultaten bygger på enskilda aktörers upplevelser, främst lärare och elever. Dessa upplevelser sätts senare i rapporten in i det större sammanhanget, där "det lilla" relateras till "det stora". Ett resonemang förs här om faktorer som underlättar respektive försvårar för projektverksamheten att leva vidare efter avslutad EU-aktivitet och integreras i skolans reguljära verksamhet. De citat som återges i den följande resultatredovisningen är inte knutna till någon särskild kommun eller skola. Citaten har funktionen av att ge substans och att exemplifiera hur skilda intervjupersoner resonerar utifrån sina olika perspektiv. I texten har skolor och nämnda personer givits fingerade namn, och när det gäller intervjupersoner anges i första hand deras funktioner, dvs. lärare, skolledare, EU-samordnare etc. Framställningen har strukturerats med hjälp av ett antal rubriker som fokuserar de kritiska punkterna i projektverksamheten.

Från politiska intentioner till lokala aktioner

Intentioner som formulerats på överstatlig och nationell nivå förväntas resultera i en konkretisering på kommunal och lokal skolnivå. Följande avsnitt tar sin utgångspunkt i intentionerna och fokuserar på frågan om vad som får kommuner och lokala skolor att agera och engagera sig i ett europeiskt skolsamarbete.

EU som fredsprojekt och internationaliseringsprocess

När Jean Monnet och Robert Schuman lade fram sin plan för Europa till Konrad Adenauer den 9 maj 1950 föddes detta århundrades stora fredsprojekt, säger utrikesminister Anna Lindh i ett tal i december 1998 ³⁸. Ekonomiskt samarbete och vardaglig sammanflätning skall, enligt ministern, kunna förhindra krig mellan EU-länder. Talet kan ses som ett exempel på hur man på nationell politisk nivå betonar fredstanken som bärande idé för det europeiska samarbetet - en tanke som genomsyrar det fundament EU vilar på. En europeisk integration, såväl ekonomiskt som socialt, ses som en möjlighet att förhindra krig och konflikter och som medel att förverkliga en vision om en internationell fredlig samlevnad. De olika EU-program, som presenterats i avsnitt 2, kan ses som ett första steg i en konkretisering av denna övergripande vision om internationalisering. Innehållet i detta avsnitt gäller nästa steg dvs. vad som sker då intentioner ska förverkligas lokalt.

Internationalisering är ett vitt begrepp som genom historien har tilldelats flera olika innebörder ³⁹. Det förknippas bl. a. med metoder ⁴⁰, attityder, kunskaper och aktiviteter ⁴¹. I de nu gällande nationella läroplanerna - Lpo 94 och Lpf 94 - anges internationalisering som ett av flera övergripande perspektiv som skall genomsyra undervisningen i alla ämnen och beskrivs samtidigt som en process som ställer höga krav på

medborgarna. I Lpo 94 formuleras det på följande sätt:

*Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i kulturell mångfald. Medvetenheten om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar.*⁴²

I Regeringens utvecklingsplan återfinns också texter som betonar vikten av utbildningens internationalisering. Här sägs bl.a. att:

*Internationalisering är en viktig likvärdighets- och kvalitetsfråga. Möjligheter till internationella kontakter bör komma alla elever till del. (...)Ingen del i utbildningssystemet kan därför undgå att på olika sätt arbeta med det internationella perspektivet.*⁴³

Intentioner återfinns även på lokal nivå bl.a. i de kommunala skolplanerna. Detta kommenteras av en lokal skolutvecklare som framhåller:

Vi har inte tyckt att det finns ett behov att ta fram en särskild EU-plan. Det finns så mycket planer. Vi har inte avstått från det för att slippa någonting utan för att läroplanen är redan väldigt tydlig, när det gäller internationaliseringen som ett övergripande ansvar.

I vår utvärderingsstudie har vi också funnit andra lokala policytexter men främst i form av skolplaner som tar upp internationalisering. På flera håll är internationalisering ett prioriterat område på den politiska nivån i kommunen. En skolchef kommenterar den kommunala policyn och framhåller att *Internationalisering var ett av tre ben som man tyckte att gymnasiet skulle stå på. Det skulle vara ett av adelsmärkena på det här gymnasiet.*

Att ge sig in i projekt är dock inte alltid ett resultat av en medveten policy och variationerna mellan olika kommuner är här ytterst stora. En rektor säger exempelvis:

Jag tror ju inte att det har varit medvetna saker, utan det har snarare varit tillfälligheter som har spelat in utifrån ett kanske önskat läge. Jag fick vetskap om vad det här egentligen handlade om först när Bert hade varit nere på första sammankomsten.

Eldsjälar, deras betydelse och begränsningar

De drivande aktörerna bakom pågående EU-projekt finns ofta på skolnivå, men de går också att hitta på andra nivåer i systemet exempelvis på kommunal nivå eller inom externa organisationer som exempelvis North Sweden (företräder Norrbotten och Västerbotten) och som arbetar för

flera samhällssektorer. Kännetecknande för alla dessa aktörer är att de har ett mycket stort engagemang i EU-samarbetet, och de beskrivs inte sällan som "eldsjälar".

En skolchef får inleda med sin syn på eldsjälarnas villkor. *Det finns två hinder. Det första är ekonomin och det andra är att de bränner ut sig, att de kör för hårt, att de stupar på upploppet. Och så en sak till, att man kan hålla sams.* Eldsjälen tycks med andra ord föra en hård tillvaro. Skolornas EU-samverkan är i hög grad beroende av deras insatser, men deras aktioner tycks inte alltid uppskattas och inte heller tas om hand på skolorna.

Vi fortsätter med en röst från en mellanchef på kommunal nivå, för övrigt också en av de många eldsjälar vi mött. Han menar att:

Vi är för strikta i Sverige. Det händer saker även under långa luncher. Man måste inte bara skriva dialoger inne på sitt rum (...). Språkligt är det viktigt att folk får testa sig. Att man får komma till platser där man får bedöma sin hemmafront på ett helt annat sätt. Men man måste avsätta tid också för att driva projekten. Lite tråkigt med skolan att man inte får så mycket svängrum. (...) Pengasnacket är så förlamande för skolan (...) Men dåliga skolor ska vi jämma med marken!

Bilden av eldsjälarnas betydelse för skolutvecklingsprojekt men också deras begränsningar återfinner vi även i en tidigare skolverksrapport om skolutveckling. Med hänvisning till en sammanfattande rapport om skolutveckling⁴⁴ framhålls där att:

Internationaliseringsaktiviteterna har ofta karaktären av att vara något udda, något vid sidan av den vanliga skolvardagen. Ofta kräver de stora insatser av ideellt slag av särskilt engagerade lärare som riskerar att bränna ut sig.

Att våga och att kunna

Det är också det att våga menar en skolledare på en skola som anser sig ha kommit långt i sina internationaliseringssträvanden. Rektors roll att ge sanktion och förutsättningar för eldsjälens arbete är viktig. En eldsjäl löper på sikt risk att tröttnas ut om inte överliggande nivåer skapar förutsättningar och framför allt tid för Europasamarbetet som både kräver stora arbetsinsatser och är tidskrävande.

Det bygger på eldsjälar men i framtida projekt kan det inte bygga på detta. För att det ska bli något långvarigt krävs nedsättning i tjänsten, menar en eldsjäl på en skola som vet vilken tid internationaliseringsarbetet tar. En annan lärare med liknande erfarenhet säger: *Ett antal lärare engagerar sig och jobbar med det, andra bryr sig inte.*

Ett villkor när medel beviljas till europeiskt skolsamarbete är kravet på spridning och då både i en snäv och en vid mening. Hur den lokala eldsjälén kan dela med sig av sin entusiasm och sin kunskap om EU varierar. Vid intervjuerna har vi funnit att skolkoden ibland inte tillåter att något plusvärde ges till dem som är mycket aktiva i sin skolas europeiska samarbetsprojekt. En aktivitet för en enstaka lärare för inte heller automatiskt med sig något genomslag på den enskilda skolan om det inte finns ett gehör och en mottaglighet inbyggd i systemet.

EU-koordinatorer

I vår utvärderingsstudie återfinns i EU-sammanhang mycket drivande personer även på den kommunala nivån. När sådana finns gäller det i regel större kommuner med ekonomiska möjligheter att engagera specialfunktionärer. I en av våra urvalskommuner spelar de kommunala EU-koordinatorerna en avgörande roll både för kvantiteten och kvaliteten i skolornas projektverksamhet. De framstår som viktiga lokala inspiratörer med gedigna kunskaper om hur samarbetsprojekt kan initieras och drivas och har därtill ett stort europeiskt kontaktnät som de delar med sig av till skolorna.

En av EU-koordinatorerna har även ansvar för utvecklingsfrågor och ser *EU som ett väldigt bra medel, ett av många, för att utveckla skolan*. Men denna centralt placerade EU-koordinator framhåller samtidigt att: *skolledningen (på varje berörd skola) får också ta ett ansvar för att det man satsar på är en angelägen utveckling så att det inte bara är en enstaka lärares idé*. Men konkurrensen om EU-medlen hårdnar och ibland får ansökningar avslag trots goda och genomarbetade planer. Som framgår av de urvalskriterier, som redovisats i avsnitt 2, behöver andra delar av landet, som inte deltagit tidigare, också få klartecken på sina ansökningar. EU-koordinatorn kommenterar denna prioritering och uttrycker en farhåga att: *om de får nej, efter att ha varit igång med EU-projekt tidigare, så känns det inte värt att anstränga sig igen och kompetensen är färskvara*.

EU-engagemang - också en prioriteringsfråga

I vissa skolkulturer kan finnas en tradition som sätter elevers baskunskaper före andra engagemang. En skolchef beskriver komplexiteten i en skolas kultur där många faktorer måste samspela för att en projektverksamhet skall komma igång: *Få igång någonting bara för att det finns pengar tror jag inte är möjligt. Man måste också känna för saken. Samverkan, samarbete mellan de olika funktionerna är det som skapar utveckling. Att de kan påverka varandra till gemensamma mål och föra in de här sakerna. Jag tror aldrig man kan undervärdera rektorns roll i de här sammanhangen. Dessutom att blåsa på. Att stötta och entusiasmera och uppmuntra dom som prövar nya*

saker (...). Men det här att man är oerhört ambitiös och inriktad på att klara kurser, då kan det gå ut över lusten att ta risker. När man startar nya saker måste man släppa taget.

Citatet avspeglar en skepsis mot att särskilda medel skulle vara avgörande för att få igång aktioner. Ett engagemang hos dem som driver projekt, en samverkan mellan olika funktioner och ett kollektivt samarbete mot gemensamma mål är mer avgörande faktorer för en lokal skolutveckling. Därtill framhålls betydelsen av rektors stöd och vilja att understödja en kreativ utveckling som bryter en tradition och kanske också innebär ett visst risktagande.

Om befolkningen i bygden kring skolan står för en EU-skepsis finns dessutom inget yttre lokalt tryck för att etablera ett europeiskt skolsamarbete. I vissa skolor kan det också finnas en projekttrötthet, dvs. en upplevelse av att det är för många projekt, vare sig det handlar om EU-samverkan eller annan utvecklingsverksamhet. Skolans eget inre arbete, förändringar i arbetsorganisation, ekonomiska nedskärningar etc. kan i vissa perioder kräva så mycket av personalen att det inte finns någon kraft över för ett EU-engagemang i form av samarbetsprojekt eller individuell fortbildning. Ett korstryck kan också uppstå mellan kravet på goda baskunskaper för alla elever och ansvaret för de övergripande internationaliseringsmålen. Hur överlever eldsjälarna som brinner för sina Europakontakter och engagerar sig för undervisningens internationalisering i en sådan skolkultur?

Förändringens paradoxer

Drivande personer är mycket viktiga för skolans utveckling. Det visar vår utvärderingsstudie liksom tidigare studier av lokal skolutveckling.⁴⁵ En mängd olika projektidéer ryms inom de olika EU-programmen, och i dessa olika program ligger också möjligheter till förändring, vilket i sig är en viktig drivkraft. Stiwne (1998) refererar till forskning om förändring och förändringsarbete och pekar på hur meningsfullt initiativrika aktörer upplever sin medverkan och möjligheten att göra nya saker. Men....*problemet är att arbetet ofta inte leder till några grundläggande förändringar eftersom man är fast i gamla tanke- och handlingsmönster*⁴⁶ Det verkar således som om särskilt starkt engagerade aktörer får slåss mot gamla invanda mönster och kan få svårt att överleva utan stöd av andra och utan gemensamt ägda idéer i den egna skolkulturen.

Rönnerman (1993) visar att lärare ofta framställs som ovilliga att förändra sitt arbetssätt. Det kan, menar hon, ha sin grund i att önskade förändringar inte alltid stämmer överens med lärarnas egna önskemål och behov.⁴⁷ Kanske kan det vara så att sannolikheten för utveckling är större för skolprojekt, där drivkraften kommer underifrån från lokala aktörer och inifrån den lokala skolan jämfört med "uppifrånstyrda"

reformprojekt. Men denna inre och nedifrån kommande kraft kan samtidigt inte utvecklas utan stöd och stimulans från ansvariga på olika nivåer i systemet. För riktigt lyckade projekt torde gälla att drivkraften måste komma både uppifrån och nerifrån, d.v.s. utnyttja såväl "push" som "pull".

Någon form av rotation kan också vara viktig. På en av våra mindre fallstudieskolor fanns exempelvis ett slags system av utbyte av de drivande aktörerna i kollegiet, utan att det utbytet var formaliserat. Det tycktes fungera bra men är kanske giltigt endast för en mindre skola som denna. Risken för utbrändhet tycktes ändå ha varit överhängande vid flera tillfällen, då man ville så mycket, inte bara ifråga om internationalisering.

En i internationella projekt erfaren rektor i vår studie får sista ordet för att exemplifiera hur man också kan se på förverkligandet av intentioner och utvecklingen på en skola. Det är ett annat sätt att se på aktioner jämfört med vad som sagts i tidigare citat, där man påpekat vikten av kontinuerligt projektarbete. Denna rektor menar att *även när ett projekt slutar så har man ju människorna kvar som har arbetat i projektet och där kan man ha både lärar- och elevutbyte, tankeutbyte utan att det behöver vara ett projekt på gång*. I det kontinuerliga kollektiva samtalet och gemensamma meningsskapandet kan med andra ord den nödvändiga drivkraften för projektverksamhetens överlevnad och vidareutveckling ligga förborgad.

Sammanfattande kommentar

Trots all EU-retorik och alla uttalade intentioner i EU:s utbildningsprogram finns stora oklarheter om vad som förväntas ske som ett resultat av europeisk skolsamverkan. Den europeiska dimensionen, som är ett av flera centrala mål, har en innebörd som är svår att fånga, ändock förväntas skolor och deras aktörer att arbeta som om innebörden var given och målet var känt. Resultaten av europeiska skolors samverkan blir därför svårsmåttbara, ibland inte ens identifierbara pga. oklarheter i urvalsprocessen och vad som förväntas ske. Studiens empiri visar på sådana oklarheter även i förhållande till andra EU-mål.

Eldsjälen på lokal nivå är oftast den drivande kraften men lämnas påfallande ensam och får en utsatt position på grund av en svag förankring internt. Pågående skolprojekt har sällan några särskilt starka band vare sig med pågående skolutveckling i övrigt eller med skolors arbetsplaner, i den mån det finns aktiva sådana. Europeisk skolsamverkan tycks många gånger också ha stark konkurrens från andra pågående projekt på lokal nivå. En viss projekttrötthet kan iakttas liksom en utsatthet för de som deltar i projektverksamhet då 1990-talets förvaltnings- och läroplansreformer samtidigt skall implementeras. Dessutom sammanfaller internationaliseringssarbetet med ett pressat ekonomiskt läge för flertalet kommuner och skolor.

Skolutveckling tar tid. Att förändra tankemönster tar också tid. Skolutveckling inom ramen för europeiskt skolsamarbete tycks därtill kräva hög medvetenhet, gott stöd från ledande håll och kvalificerad vägledning från de arenor som formulerar intentionerna och beviljar medel till projekten. Sådana förutsättningar råder sällan i praktiken.

Val av partnerskolor i regionernas Europa

Att delta i europeiska samarbetsprojekt kan betyda orientering i många olika riktningar. De skolor som ingår i vår utvärderingsstudie samarbetar i flertalet fall med länder i Europa (för jämförelse se diagram 1 nedan) som ligger förhållandevis nära geografiskt sett men även nära kulturmässigt. Länder som Tyskland, Storbritannien, Frankrike, Nederländerna och Belgien förekommer ofta. Även skolor i sydeuropeiska länder som Italien, Portugal och Spanien finns med som partnerskolor men i något lägre grad. För Skåne-regionen finns Danmark med som partner, något som är naturligt med tanke på närheten, men även Norden i övrigt är representerat i vårt urval liksom Polen. I den aktuella utvärderingsstudien har vi inte systematiskt kartlagt valet av partnerländerna. För att ändå ge en bild av vilka länder som ingår i svenska skolors EU-samverkan lånar vi här uppgifter från den svenska utvärderingen av Leonardoprogrammet ⁴⁸.

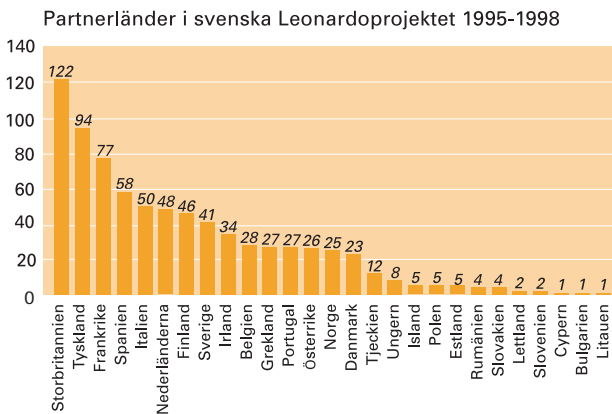


Diagram nr.1 Svenska skolors partners i Leonardo-projekt åren 1995-1998 Redovisning ländervis. Antal.

Ett utvidgat Europa

För att förstå hur skolor bildar nätverk är det också nödvändigt med en bild av EU:s kommande utvidgning. Utvidgningsprocessen inom EU fortsätter och vid tiden för denna rapport finns sex kandidatländer med inför första etappens utvidgning, nämligen Cypern, Estland, Polen, Slovenien, Tjeckien, Ungern. Kandidatländer för andra etappen är Bulgarien, Lettland, Litauen, Malta, Rumänien, Slovakien. Samtliga dessa länder arbetar målmedvetet på att kvalificera sig för ett framtida medlemskap inom EU. Politiska spänningar råder för närvarande inom EU angående synen på och tidtabellen för utvidgningen. Ett uttryck för detta är bl. a. en under hösten 1999 pågående diskussion om Turkiets status som kandidatland och om landet kan anses uppfylla de grundläggande villkoren för att kandidera⁴⁹. Vid EU-toppmötet i Helsingfors i december 1999 har även Turkiet fått status som kandidatland, dvs det är totalt 13 kandidatländer då denna rapport skrivs.

Eftersom utbildningsprogrammen inom både Leonardo da Vinci och Sokrates omfattas av EES-avtalet har under 1999 avtal träffats som tillåter medverkan med samtliga associerade central- och östeuropeiska länder och således även för Cypern. I programmens andra omgång kan även Malta och Turkiet medverka. Valet av partnerskolor beror i vissa fall på rekommendationer från Internationella Programkontoret om spridning till kandidatländerna. Detta i sin tur beror på ett intresse från EU av att snabbt få med kandidatländerna i europeisk skolsamverkan. Sverige orienterar sig främst mot länderna runt Östersjön. Inom Leonardo da Vinci har också skett en påtaglig ökning i projektsamarbeten med dessa länder⁵⁰.

Regionalisering

Utöver de länder som redan ingår i EU och de kommande länderna inför utvidgningen pågår samtidigt en regionalisering inom Europa, ett samgående som till stor del grundas på geografisk närhet och historisk tradition. För Sveriges del gäller t.ex. en Östersjösamverkan som manifesteras i en rad olika samarbetsprojektprojekt både inom och utom utbildningsområdet. Som exempel kan nämnas Baltic Sea Project.⁵¹ Samarbete förekommer även inom Barentsregionen. I det senare exemplet, som syftar bl.a. till att knyta f.d. Sovjetunionen närmare Europa ingår partnerländer både inom och utom EU.⁵² I Tornedalen och Öresundsregionen finns andra exempel på regional samverkan mellan olika länder.

Regionaliseringen inom EU och med länder i dess periferi väcker frågan om hur samarbete inom regioner uppstår. I brytningstider diskuteras om sådana initiativ uppstår underifrån dvs. från lokalt håll eller om de har politiska förtecken dvs. sanktioneras uppifrån. Den historiska

förklaringen som ges är att det viktigaste kittet förr inte var likartade resurser utan olika eller komplementära resurser dvs. de grundas på de olika nationernas förmåga att tillgodose varandras behov.⁵³

Därmed väcks frågan om vilka motiv på lokal nivå som kan tänkas ligga bakom valet av andra länder och partnerskolor. Är det olikhet eller likhet i de fall där man väljer fritt utan styrning uppifrån? På vilka grunder orienterar man sig mot sina samarbetsländer? Är det ad hoc-val eller präglas projektsamverkan länder emellan av långsiktighet och reflekterade motiv? I diagram nr 1, där uppgifterna är hämtade från den svenska utvärderingen av Leonardo- programmet, har vi fått en bild av vilka länder man faktiskt samarbetar med. I diagram nr 2 nedan framgår vilka motiv som ligger bakom val av partners⁵⁴. Vi övergår nu till intervjumaterialet, utifrån vilket vi söker få en bild av hur skolor, som ingår i den aktuella utvärderingsstudien, valt eller blivit valda till partnerskolor.

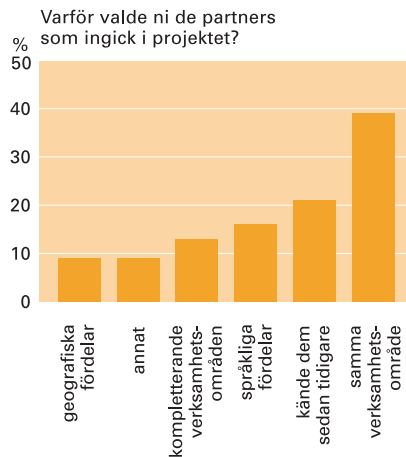


Diagram nr 2. Varför valde ni de partners som ingick i projektet?

Att hitta partnerländer och rätt skolor är inte lätt

Stereotypa föreställningar kan både gynna och missgynna skolor att hitta partners. *Danskarna är svärflirtade, det är nog närhetsprincipen, mera lockande med länder längre bort!* tror en mellanchefer från den kommunala nivån. *Sverige är inget attraktivt land, det är vårt största dilemma*, hävdar en rektor vi intervjuat. Orsaken är vårt språk, menar hon, och dess begränsade räckvidd för presumtiva partnerländer som ibland väljer Sverige som en nödlösning. Men Sverige kan lika gärna betraktas som exotiskt, vilket ibland kan öka möjligheterna att bli utvald som partnerland. *De sökte någon sorts exotisk partner på någon nordlig dimension, och där passade*

vi in bra, säger exempelvis en lärare på en grundskola.

Styrningen mot f.d. Östeuropa, som tidigare berörts, märks av i våra urvalsskolor. En skolledare redogör för strategin på sin skola: *Vi behåller i princip samma samarbetsgrupp som tidigare men utökar med några av de nya öststaterna, Vi kommer att ha med nya samarbetspartners från Slovakien och Tjeckien*. Samma skolledare berättar också om sin skolas Linguaprojekt med elevutbyte och samarbete med bl.a. England och Tyskland: *Vi hade också några elever från Frankrike. Men utbytesbitarna har blivit ganska magra där. Delvis påverkade av projektkonstruktioner, att utbytesdelen har beslutats nationellt och att man då inte har något riktigt samarbete kring besluten*. Det är inte alltid okomplicerat med alla partners och just i dessa franska kontakter var det problem dels med kulturkrockar, dels med det organisatoriska.

Det är inte så lätt att hitta rätt skola, konstaterar en rektor som anser att det behöver läggas mycket arbete på val av skola för att det ska kunna ge önskad effekt. Det behöver bl.a. finnas motsvarigheter i skolornas utbildningar och liknande profiler för att ge utdelning. Att få till stånd nyttiga kontakter för eleverna är en viktig strategi för ansvariga på en gymnasieskola. För att kunna få fram praktikplatser för eleverna söker man därför partnerskolor med nätverk ut mot lokala företag. En skolledare och tillika koordinator utnyttjar sina egna kontakter ute i Europa. *Det blev trevare mot England och Tyskland. Men det var många nivåer att forcera utomlands med deras hierarkiska system*.

På okonventionella vägar knyts ibland skolkontakter som resulterar i samverkansprojekt. Som exempel kan nämnas ett polskt-svenskt projekt⁵⁵ med ett miljötema. *Detta projekt kom till för två år sedan då blev jag bekant med en engelsklärare. Det skedde under en bärplockningsvecka häruppe. På en liten ort märks på bygden vad man gör i skolan*, berättar en lärare som varit drivande i det aktuella samarbetsprojektet. Fördomar i bygden har bl.a. raserats som en följd av projektet visar det sig. *En skola kan hjälpa till att bli av med en del fördomar*, framhåller den lärare som varit motor i det polsk-svenska projektet. Det var många föräldrar som efteråt sa apropå inkvartering av polska elever: *Nästa gång de kommer vill jag också ha en* (elev). Miljötemat har växt fram som centralt tema i samarbetet då Polen har stora problem med sin miljö. Andra teman som fred och mänskliga rättigheter finns också med i projektet.

Det verkar inte sällan vara så att det primära är att hitta och knyta kontakter med partners, medan innehållet i projektet kommer i andra hand. En lärare menar exempelvis att: *Det var lättare i början att gå in i något som någon annan hade presterat, än att sätta igång något alldeles själva*. På vilka grunder en skola går in i ett europeiskt samarbetsprojekt verkar således variera.

Veta vad man går in i

En lärare som varit aktiv i sin skolas EU-samverkan menar att villkoren skall vara klara för att ett samarbete med andra länder skall inledas. *Man ska veta vad man går in i. Jag tycker att det ska finnas klara villkor. Det är inte bara det att vi är snikna och vill ha pengar.* Intervjuerna i övrigt har förhållandevis få inslag av medvetenhet då samarbete initieras. Kraften i början tycks mycket gå åt till att hitta sina partners och att planera för det organisatoriska. Ännu en lärares framhåller: *Det handlar om kvalitet och vi har ett ansvar för våra elever. De ska ju inte bli lidande för att vi hoppar på en massa andra saker*

Samverkan mellan olika partnerländer innebär ibland språksvårigheter och sådana svårigheter har såväl elever som lärare. Tempot i kontakterna kan vara en annan kritisk punkt, och hög motivation i starten övergår ibland till mindre intresse senare i processen. Några lärare ger följande beskrivning: *I början var det väldigt mycket kontakter. Då var ledaren för hela projektet mycket aktiv, hon skickade saker hela tiden. Men de skickade på spanska. När vi gick in i projektet sa vi att det gemensamma språket var engelska. De kunde komma till möten och ingen kunde engelska. Språken, som ska möjliggöra kommunikation och som är tänkta som broar mellan människor, blir här i stället barriärer, när alla samarbetspartners inte behärskar ett gemensamt kommunikationsspråk. Ytterligare en lärare konstaterar med besvikelse detta faktum: *Sen var det lite synd att spanjorskorna inte kunde engelska och jag ingen franska.**

Sammanfattande kommentar

Om *Europe is more*⁵⁶ för de skolor som inleder transnationellt skolsamarbete är svårt att uttala sig om. Mångfalden i uppfattningar är stor, även inom en begränsad studie som denna. Avsnittet har uppmärksammat vilka faktiska samarbetspartners från andra länder som svenska skolor har och på vilka grunder samverkan inleds. Partnervalet är delvis styrt via urvalskriterier som fastlagts på övre beslutsnivåer. EU:s kommande utvidgning sätter också påtagligt sin prägel på partnervalet. För att få en projektansökan godkänd måste ansökningarna anpassas till dessa kriterier, men det finns samtidigt utrymme för skolorna att ta många egna initiativ.

Även om en del styrning förekommer till vissa partnerländer, visar dock studien att partnervalet i praktiken sker ganska ad hoc måssigt och präglas ibland av stor brådska för att ansökan ska hinna bli godkänd. Innehållsfrågorna och vad man faktiskt vill uppnå i samarbetet med andra länder verkar vara en svag och outvecklad del av det transnationella skolsamarbetet även om det finns flera exempel som visar på goda resultat, främst för elevernas del. Transnationell samverkan verkar bygga både på likhet och olikhet skolorna emellan och ibland tycks det handla om att göra det bästa utifrån en faktisk situation med partners som plötsligt och utan större medvetenhet blivit tilldelade medel för ett projekt med förväntningar på påtagliga resultat. En klar tendens i vårt material är dessvärre att av exempelvis tre partnerskolor blir det sedan bara två kvar av olika skäl.

Skolor som skaffat sig längre erfarenhet tycks manövrera sig fram mera medvetet för att hitta de skolor som kan ge det man önskar, exempelvis elevpraktik av ett bestämt slag. På mindre orter involveras bygden mera påtagligt i skolors samverkan med andra länder och projektet blir mera en gemensam sak i lokalsamhället. Geografisk närhet till övriga Europa underlättar partnersamverkan men innebär inte att innehållsfrågorna blir mer uppmärksammade. Tillgång till särskilda EU-koordinatorer och andra funktionärer på central nivå ger fördelar som blir mycket tydliga just i den fas då man söker partners. Att bygga på vänorter⁵⁷ och andra redan befintliga strukturer kan vara lösningen för mindre kommuner utan tillgång till experter på central kommunal nivå. Att gå samman i kommunala nätverk för att gynna EU-samverkan kan vara ännu ett sätt för mindre kommuner att positionera sig inom europeisk skolsamverkan.

Att ansöka om EU-medel

Som tidigare nämnts är Internationella Programkontoret för utbildningsområdet operativ myndighet för Europeiska Kommissionens program för utbildning och kompetensutveckling. Programkontorets uppdrag regleras av förordning⁵⁸, (denna förordning gällde fram till 1/1 2000) och bedömningar och urval av samarbetsprojekt var i detta sammanhang en prioriterad uppgift. Övriga EU-länders lösningar för att på nationell nivå ta hand om utbildnings- och kompetensutvecklingsprogrammen inom EU varierar⁵⁹. Till Skolverkets⁶⁰ uppgifter hör att främja den nationella skolutvecklingen, vilket bl.a. sker genom stöd till sådan lokal skolutveckling som är angelägen utifrån ett nationellt perspektiv. Skolverkets utvecklingsuppdrag⁶¹ utgår från nationella mål och förutsättningar som regering och riksdag beslutat och avser att påverka utveckling av utbildningsväsendet. Kunskap från olika delar av Skolverkets verksamheter som uppföljning, utvärdering och tillsyn ger underlag för uppdraget att påverka utvecklingen. I detta avsnitt skall vi närmare belysa hur det går till, när kommuner och skolor söker pengar för skolsamarbete inom EU.

Tidskrävande och byråkratiskt

Att ge sig in i processen att söka EU-medel kräver både tid och kunskap, och med ökande konkurrens om EU-medlen kan inte alla skolor få klartecken på sina ansökningar. *Vi blev mycket besvikna över att vi inte visste förutsättningarna från början, när vi sökte detta året och fick nej på allt*, säger en rektor som varit aktiv i ansökningsfasen.

En viss misstänksamhet finns också mot de beslut som fattas inom EU-byråkratin. Kanske beror denna misstänksamhet på okunskap, kanske bottnar den i en allmän EU-skepsis. En rektor konstaterar: *Det är ju samma misstänksamhet mot beslut som fattas långt borta, dvs. i Stockholm. Stockholm är långt bort, hur långt bort är det då inte till EU och Bryssel?*

Andra synpunkter som kommer fram rör kommunikationen mellan

skolor och den nationella och/eller den europeiska nivån. *Någon form av datautbildning som handlar om hur vi gör det här med ansökningar och rapporteringar. Det skulle underlätta oerhört om man kunde få ett slags dataprogram*, framhåller en lärare i vår studie. Denna synpunkt är vanligt förekommande i intervjumaterialet och kan förstås som en effekt av att dokumentation, från ansökan till avslutat projekt, upplevs som en tung och byråkratisk process. En rektor gör exempelvis följande påpekande vad gäller ansökningsförfarandet: *Vår ansökan skulle vara skriven med maskin. Vi lever faktiskt i dataåldern. Jag tycker man skulle kunna hämta ner dom på nätet och sen kunna fylla i dom på datorn.*

Urvalsprincipen som dilemma

Att i ett tidigare projekt först få pengar till en EU-samverkan och att sedan i ett senare projekt, när man kommit igång med sitt internationella samarbete, få nej på en senare ansökan för att kunna fortsätta är ett dilemma. Delvis hänger det samman med en uttalad strävan att också få till stånd en jämnare geografisk fördelning av projekt över hela landet, delvis beror detta faktum på att EU-medel även ska ses som en stimulans och en starthjälp. Denna princip kan dock samtidigt drabba skolor som redan etablerat ett samarbete med skolor i Europa och som gärna vill fortsätta detta samarbete. Förstagångssökanden kan med andra ord komma att konkurrera ut mer erfarna skolor som trots goda och genomarbetade projektansökningar får nej till en fortsättning. Det här kommenteras ofta i vår studie, speciellt i de delar av landet där man har lång erfarenhet av EU-samarbete. Problemet med att inte kunna få EU-medel upprepade gånger, kommenterar en rektor på följande sätt: *Visionen här är att få så många som möjligt engagerade i det internationella arbetet och att de som nu börjar, det är klart att de ska ju aldrig sluta med det.* En tjänsteman på kommunal nivå konstaterar: *Om man får nej så känns det inte värt att anstränga sig för då är man redan utsorterad.* Samma person menar också att det blir ett dilemma då en skola, som redan varit involverad i projekt, uppfattas bli svartlistad. *Signalen får inte bli till nybörjare på en skola, där andra har sysslat med EU-projekt, så gör er inte besväret för det är förbrukat. Jag är inte trovärdig då om jag uppmuntrar till nya ansökningar.*

Risken är dessutom stor att projekten faller om EU-medlen uteblir. Så här berättar en rektor vid en gymnasieskola där skolutveckling bedrivs mycket aktivt: *Och då föll ju projekten i de andra länderna också, vilket gör att luften fullständigt gick ur lärarna här. De kände att de hade lurat sina partners utomlands. Det var en svår nöt för oss. Hade vi vetat det skulle vi ju aldrig ha gått in och varit en part i de här projekten.* Den dominoeffekt som hon beskriver bygger på den erfarenhet som gjordes, när skolan förnyade sina ansökningar om EU-medel. Frågan är om det är möjligt att helt förhindra att sådana fall uppkommer. Beslutsprocessen är komplicerad

och skolor i olika länder hanteras på skilda nationella arenor som tydligen är svagt koordinerade med varandra. Dessutom finns ännu en nivå, den europeiska nivån, med sina beslutsprocedurer som ibland är helt centraliserade, ibland decentraliserade och emellanåt även semi-centraliserade. Dock är det alltid till slut på *en* nivå som besluten tas, men beslutsprocedurerna är inte enkla för skolorna att förstå.

Informationsbehov

Kommuner med tillgång till EU-koordinatorer får ett försprång, när det gäller att få tillgång till information och framför allt välsorterad information. Mängden information kan nämligen vara svår att ta sig igenom, och att tolka den rätt och att föra över den till sin egen skolas verklighet är minst lika svårt, visar våra intervjuer. *De blir så trötta så de inte ens orkar läsa det*, säger en EU-koordinator på kommunal nivå och tillägger: *Det är bättre att jag bevakar möjligheterna och att vi sen´ har en träff för att titta, det här och det här är bra möjligheter.*

Programkontoret har vuxit för snabbt från en handfull generalister som skulle kunna allt om allt. Det höll inte så nu har man splittrat upp på förfärligt många personer som var och en är jättetrevlig och kan sin egen lilla lilla bit, men de har ingen helhetsbild. Man har en del handläggare där som är uppenbart mycket dåligt förankrade i skolans värld. Sättet de resonerar på över ansökningar visar att de saknar skolinsikt. Den åsikt, som här framförs, kommer från den kommunala nivån och grundas på erfarenheter från täta kontakter med den nationella nivån. En väl förankrad skolerfarenhet bland handläggare på nationell nivå är något som efterfrågas, en kompetens som sett ur ett skolutvecklingsperspektiv kan ha en stor betydelse för att man skall kunna satsa rätt från början.

För exempelvis fleråriga Leonardoprojekt krävs mycket planering, goda kontakter med både näringsliv och högskolevärlden och även partnerkontakter ute i Europa. *Det här är alltså en startsträcka som är enorm. Det går inte att tänka sig att en lärare på en skola eller en skolledare skulle ägna tid åt detta*, menar en erfaren EU-handläggare på kommunala nivån. Uppfattningen aktualiserar frågan om skolor utan tillgång till experter på kommunal nivå kan kompenseras genom någon form av kvalificerad lotsning av handläggare på nationell nivå. Att starta i ett mindre sammanhang är en tänkbar början för oerfarna skolor. *Comenius är mera skolteman, där man inte behöver lyfta sig i håret utan börjar lite mera smått*, konstaterar en erfaren EU-utvecklare på den kommunala nivån.

Obalans i systemet

I tidigare avsnitt 3 påtalas den obalans som finns mellan ansökningsfasens mycket tidskrävande detaljstyrning av formfrågor och formalia kring

själva ansökan jämfört med den tid som anslås för det pedagogiska innehållet, lokal förankring och för utvärdering. I våra intervjuer finner vi flera uttryck för bristen på en utvärdering värd namnet. Vid läsning av ansökningshandlingar och slutrapporter hittar vi också exempel på utvärderingar från skolnivån som visar stora brister i skolors sätt att utvärdera. Skolorna tycks inte heller ges sådan vägledning att de kan formulera realistiska kriterier att utvärdera mot.

Här finns en stor uppgift för såväl Europeiska Kommissionen som för Internationella Programkontoret liksom för Skolverket ⁶² att bidra till att utveckla i första hand en lokal självvärderingskultur ⁶³. Frågan om EU-samarbetets påverkan på svensk skolutveckling kräver användbara instrument för att skolorna själva skall kunna värdera projektverksamheten och dra lärdomar av densamma. Kraven på självvärdering och spridning av erfarenheter behöver uppmärksammas redan vid inledningen av skolsamarbetet. Övre nivåer - från kommunal nivå och uppåt - behöver också aktivt genomföra utvärderingar för att med en högre grad av säkerhet kunna uttala sig om vad som faktiskt har skett eller inte skett, för att identifiera problem och göra bedömningar av vilka insatser som är nödvändiga på olika nivåer i systemet.

Sammanfattande kommentar

Skolors kontext ser mycket olika ut. Detta ställer krav inte bara på skolnivån utan även på överliggande beslutsnivåers förmåga att ge information om intentionerna med aktuella EU-program, ansökningsförfarandet och principerna för urval av projekt. Den lilla kommunens skolor ställer här mer vittgående krav än skolorna i den stora kommunen, där det inom kommunen kan finnas tillgång till särskild EU-kompetens. Hela projektprocessen, från beslut om medel till slutrapportering ställer också olika krav på de handläggare som på skilda nivåer i systemet, skall hantera de enskilda skolornas ärenden.

Spridningskonferenser i europeisk och/eller nationell regi borde således inkludera inte bara aktörer från skolnivån, som berättar om goda exempel, utan även skolutvecklare eller andra funktionärer från kommunal nivå, som kan sätta in samverkansprojekt i en lokal kontext och inte väjer för att problematisera bilden av vad som faktiskt har skett. Att enbart sprida s.k. goda exempel kan riskera att ge en alltför glorifierad bild av europeiska skolors samverkansprojekt. Den kritiska reflektionen är inte minst viktig, när det gäller att dra lärdomar från projektverksamheten och nå kunskap som kan ligga till grund för nya beslut och aktiviteter.

Lokal självvärdering tycks därför vara ett område som behöver utvecklas inom ramen för det europeisk skolsamarbetet. Skolor som deltar i europeisk skolsamverkan behöver få kompetensutveckling i och modeller för att värdera och uttala sig om resultaten av projektverksamheten. Även högre upp i systemet, på såväl nationell - som europeisk nivå, tycks utvärdering behöva bli ett mer använt medel för information och styrning. Aktiva mottagare och användare av utvärderingsresultaten är viktiga för att säkra en successiv kvalitetsutveckling av det europeiska skolsamarbetet. Skolverket behöver fortsätta att verka för en utveckling av utvärdering på såväl lokal- som nationell nivå.

Bättre nationell koordinering länder emellan tycks vidare behövas för att undvika att planerade samverkansprojekt spricker på grund av avslag för en av partnerländerna. Mindre byråkrati, mer insyn i bedömningskriterier och ett datoriserat ansökningsförfarande är andra önskemål som kommer till uttryck i intervjumaterialet.

Vad betyder det europeiska mötet för de berörda?

Som tidigare framhållits förknippas det europeiska skolsamarbetet med skolutveckling. Utveckling uppfattas i vår kultur som något positivt, något som innebär en förbättring och kan avse såväl kvantitativa som kvalitativa aspekter. I regeringsuppdraget inryms frågan: Hur påverkar samarbetsprojekten den lokala skolutvecklingen? Den resultatredovisning som hittills redovisats visar på komplexiteten i de problemområden som berörts. Komplexitet kännetecknar inte minst vad som uppnås genom det europeiska samarbetet eller vad som blir effekterna av projektverksamheten. Vi har därför valt att först fokusera frågan: Vad betyder samarbetsprojekten för de berörda? Utifrån de olika uppfattningar som kommer till uttryck i intervjumaterialet, söker vi besvara den frågan och särskiljer därvid de aktörer som engagerar sig i projektverksamheten och de elever som berörs av densamma.

Inspiration, utblick och personlig utveckling

Det är roligt att ligga steget före, säger en skolledare på en mycket utvecklingsbenägen grundskola. En annan av lärarna på skolan menar dock att: *Allt är ju inte positivt utan det är väldigt många moment som föder irritation*. Samma lärare framhåller samtidigt att *inspiration tycker jag att man får när man träffas och kan utbyta idéer med de andra lärarna. Det är inspirerande så till vida att man känner att vi är inte ensamma här i världen om att ha det jobbigt*.

Den personliga behållningen av projektet beskrivs av en lärare med ordet *utblick*. *Ja, det var ju spännande när vi precis hade gått med i EU* säger denna lärares kollega som också deltar i projektet som vid intervjutillfället pågår för tredje året. Men en vision och tankar om innehållet i projektet; finns det även sådana? Så här beskrivs exempelvis processen i detta projekt: *Vi hade en vag bild. Egentligen är det inte riktigt förrän nu som*

jag börjar att förstå och förtydligar: Vi hade inte fått några direkta direktiv ifrån den här spanska skolan som skulle vara den ledande skolan. Vi visste inte vad de menade. Oklarheterna har dock inte hindrat att projektet inneburit mycket på det personliga planet. Den intervjuperson som just använt ordet utblick gör följande värdering av det hela: Men herregud så mycket det har gett oss också!

Det är personliga bitar som förändrats menar också en mycket engagerad gymnasielärare. *Man sätter Sverige i relation till andra länder när man reser, och man stärker den regionala identiteten och den nationella identiteten.* Samma lärare hävdar också att man stärker världsfreden genom det europeiska skolsamarbetet. Det finns hos denne lärare ett mycket stort engagemang för att verkligen åstadkomma något med skolans EU-samverkan, inte minst för elevernas del.

Eleven i centrum

Ytterst, även vid individuella program för lärare eller skolledare där fortbildning är det primära syftet, finns förväntningar på att det europeiska mötet skall komma eleverna tillgodo. Eleverna bör omfattas av all skolsamverkan inom EU även om de inte primärt ingår i alla dess former. Det gäller således också för de individuella programmen inom Comenius, vilka främst avser att stimulera individuella lärare och skolledare och utveckla deras yrkesroll. Elever kan förstås utvecklas och mogna även utan att deras skola medverkar i EU-projekt. Men kanske europeisk skolsamverkan kan underlätta? En skolchef ger följande svar på den frågan:

På vad sätt kommer det eleverna tillgodo? I de flesta av de här Comeniusprojekten är det ju ändå för att stimulera lärarna, Det är ju lärarutbyte. Riktigt fantastiskt bra blir det först, när det ger genomslag hos eleverna, då det leder till förändringar i arbetet för eleverna. Då de får del av den här stimulansen. Det tror jag att de får, åtminstone som det har fungerat här.

Virtuella möten och direkta

Precis som för lärare så finns hos elever en stor entusiasm över europeiska möten även om det stannar vid virtuella sådana. IT-tekniken blir ett redskap att använda för att hålla kontakt med elever i andra länder. Påfallande ofta blir internetsidor det som är själva resultatet av samarbetet för elevers del. Det tycks som om innehållet emellanåt inte når upp till särskilt höga nivåer även om det finns enstaka exempel av god kvalitet. Det spelar faktiskt en roll och är en viktig förutsättning att elever kan göra en hemsida. Virtuella europeiska möten förutsätter en infrastruktur byggd på informationsteknik. Intrycken är att det kan finnas en övertro på att de elektroniska nätverken ska lösa allt. Elevernas

entusiasm är hög även vid sporadiska och föga målinriktade kontakter. *Man gick som i ett rus. Allt blev så mycket roligare efteråt, är en elevkommen- tar som vi fick.*

En lärare understryker vikten av att också få till stånd direkta möten: *Det riktiga intresset kommer först när eleverna får träffas. Jag tror att det är jätteviktigt, så jag tycker att det är synd att det egentligen inte ingår.* Även om det inte ingått just i denna skolas projekt så har ändå grupper av elever getts möjlighet att röra sig över Europas gränser. Vi ska fortsättningsvis i det här avsnittet ge en bild av vad eleverna upplevt och utgår därvid från vad de själva säger men också utifrån vad deras lärare och andra ansvariga i skolan förmedlar. Vi återfinner här en stor mångfald av uppfattningar.

I flera av våra fallstudieskolor har vi mött elever som deltagit i direkta möten i form av praktik och besök av olika slag. I flertalet fall har besöken föregåtts av omfattande förberedelser och partnerorientering för att utbytet skall kunna ge hygglig utdelning för elevernas del. Men trots all förberedelse blir utfallet mycket olika visar elevintervjuerna. Arrangerade resor har ibland inte fallit väl ut på grund av språkproblem. *Hon jag bodde hos kunde ingen engelska så det var teckenspråk och spanska,* berättar en elev. En annan säger: *Ja, det var nog det största problemet, att man inte förstod vad folk sa.* Trots påtagliga språkproblem finns inom samma elevgrupp samtidigt mycket positiva uttalanden om betydelsen av det europeiska mötet: *Man får erfarenheter som du inte kan läsa dej till.*

Vad är bäst för våra elever?

Frågan kommer från en rektor och var utgångspunkten för EU-samarbe- tet vid en av studiens större gymnasieskolor. Här hade man redan innan Sveriges EU-inträde en internationell inriktning. Vid tiden för vår studie drivs ett Leonardoprojekt, som handlar om att utveckla undervis- ningsmetoder inom vissa områden i anslutning till yrkesutbildning och till IT. Praktikplatser anordnas ute i Europa på ett mycket medvetet sätt av skolans EU-ansvariga. En kritisk punkt för denna skola är dock själva planeringsfasen. En ansvarig skolledare framhåller, att *om man tänker sig att det ska vara verkligt utvecklande pengar får det inte vara så att beslutet och genomförandet ska ligga så tätt. Man ska ha en mycket lång framförhållning.* Han påpekar också vikten av att ha en uttalad avsikt med projektet. *De här elevernas möjlighet att få en internationell marknad, var den helt drivande, övergripande idén,* säger han.

Denna gymnasieskola imponerade genom sin medvetna strategi. *Det är ju det vi söker, skolor som har ett nätverk ut mot lokala företag. Då kan man genom den skolan komma ut och ordna praktikplatser,* framhåller en av skolledarna som också anser att eleverna *har vuxit som individer.* Deras bedömning av projektet var att de både nått målet att ge eleverna bra

språk- och kulturkunskaper och därtill gett dem ökade framtida arbetsmöjligheter. De uppföljningar som skolan gjort av f.d. elever, som deltagit i projekt och fått utlandspraktik, visade på en mycket hög grad av sysselsättning. Exempel på f. d. elever som fått arbete utomlands förekom också. Praktikprojektens betydelse för eleverna framhålls av en av skolledarna som menar att: *man kan inte lära ut kulturkunskap och en europeisk dimension i en lärosal.*

Skillnader mellan olika gymnasieprogram har berörts i intervjuerna. En gymnasielärare ger en bild av hur det kan se ut för olika elevgrupper: *De från de teoretiska programmen är mindre ängsliga av sig än fordonspojkar. Men de växer allteftersom.* När det gäller de krav som ställs för att delta i utlandspraktik säger samma lärare. *Vi har ett kriterium; man får inte åka om man har rester kvar. Och har man inte grejat det så kan det inte bli aktuellt med utlandsbesök.*

Även om man på den lokala gymnasieskolan arbetat både medvetet och målinriktat så finns det delar av samarbetsprojektet som man är mindre nöjd med. *På sätt och vis har det varit så i de här praktikprojekten att det vi gör med våra elever gör vi, och det dom (partnerländerna) gör med sina, gör dom. Det innebär egentligen att det aldrig har funnits ett centralt projekt, utom precis i början,* säger en skolledare som också påpekar att: *Egentligen borde man ha haft en slags avstämning senare för att dra gemensamma slutsatser, men det har aldrig gjorts.*

Vikten av den gemensamma reflektionen

Synpunkterna i citaten ovan kan vara värda att föra vidare för att inspirera andra att göra den viktiga avslutande fasen mera meningsfull. Gemensam reflektion med kollegorna i partnerländerna kan förmodligen ge värdefull erfarenhet som man annars går miste om. Pettersson & Wallin⁶⁴ diskuterar möjligheterna att påverka med utvärdering och berör bl.a. den ökade komplexiteten *Vem behärskar komplexiteten? Finns i detta en risk för ökat utrymme för de enkla lösningarna, det vill säga lösningar som fokuserar bara delar av helheten eller vissa infallsvinklar på helheten?* De diskuterar även svårigheten att få harmoni mellan olika nivåer i systemen. *Det som är en stor och viktig fråga på en nivå behöver inte vara det på en annan.* Det kan konstateras att enskilda skolor, som deltar i ett europeiskt samarbetsprojekt, är delar av mycket komplexa system, där behovet av att kommunicera både uppåt och neråt är påtagligt. Lokal självvärdering och gemensamma reflektioner inom projektet spelar också en viktig roll för att bl.a. undvika alltför mycket ad hoc-liknande lösningar i det fortsatta samarbetet.

Vem bryr sig?

Precis som lärarna möter eleverna på motstånd, när de på hemmaplan söker dela med sig av sina upplevelser och erfarenheter. *De hade nästan glömt att vi hade åkt. Det var inte många som visste att skolan var med på det här projektet. Det var lite hemlighållet. Det var inte alls som nere i Tyskland, där det var en massa tidningar som fotade*, berättar en högstadieelev. En annan elev på samma högstadium konstaterar: *Nej, de har inte brytt sig här på skolan. Vill de inte kan man inte tvinga dom.*

Ett intryck från intervjuerna är att elever verkar dåligt insatta i förutsättningar och skeenden som ibland kan gälla praktiska arrangemang och ibland även avsikterna med det europeiska samarbetet. En elev på en högstadieskola säger exempelvis apropå ett planerat besök från en partnerskola: *Det var tänkt att de skulle komma, men det blev aldrig av. Jag vet inte varför.* En tankeställare får man då en elevgrupp från en grundskolas avgångsklass, som deltagit i ett skolutbyte, inte ens vet vilka tre partnerländer som ingår i samarbetsprojektet.

En europeisk identitet

Intervjumaterialet visar att det finns positiva inslag med hög medvetenhet om EU:s målsättning, men det är mera sällsynt förekommande i elevintervjuerna. På en mindre gymnasieskola har man nått långt inom skolans internationaliseringsarbete. Vare sig det handlar om internationell samverkan med EU-medel eller genom annan finansiering så sätts eleverna i förgrunden. Arbetet skall gynna eleverna och detta ges hög prioritet. Man är skicklig på att utnyttja kontakter med andra länder och eleverna ges stort utrymme och frihet att ta direkta kontakter med elever från andra länders skolor. *Man fick en europeisk identitet och solidaritetstanken har vuxit med andra folk*, menar en elev som nyss lämnat skolan. Såväl elever som personal på den aktuella gymnasieskolan har både insikt och även ord för sitt Europaengagemang. Där finns även en praxis vad gäller delaktighet från elevernas sida som tycks gynna det internationella arbetet.

Mångfald i uppfattningar är som påpekats det som kännetecknar intervjumaterialet. Detta gäller också uppfattningarna om den europeiska dimensionen. Det europeiska upplevdes som nedtonat av flera elever. En elev på en grundskola konstaterar att: *Det kändes som en vanlig skolresa. Det hade ingen betydelse att EU varit inblandat. Man visste innan att det skulle skrivas en rapport om utbytet, inte om EU utan mera om själva utbytet. Man skrev en dagbok var.* Just detta elevcitat speglar en vanlig uppfattning från elevintervjuerna dvs. en önskan om en mer påtaglig EU-inramning i det man deltar i.

Lokal support

Bygdens uppslutning är viktig. *Man vill väva ihop bygden med skolan* säger en av lärarna vid en av de mindre gymnasieskolorna. Företrädare från det lokala näringslivet deltar vid exempelvis internationella besök, och näringsliv och skola finns mycket nära varandra. Skolans inriktning på problembaserad inlärning innebär bl. a. att man söker hitta problem i det omgivande samhället som har anknytning till undervisningen. En profilering på internationalisering gör att man faktiskt också kan tala om en hög grad av integrering av det europeiska samarbetet inte bara i skolan utan även i det lokala samhället.

Men även på en sådan skola är det svårt att fånga påtagliga resultat för elevernas del. Ökad språkträning och en personligt upplevd motbild mot bygdens EU-skepsis liksom upptäckten av Europa, dess historia och problem är en del av vad som kan räknas som resultat för elevernas del. Dessa elever blev i vissa fall vana Europaresenärer, en erfarenhet som är unik med tanke på den låga motivationen i regionen att resa utomlands och dessutom det extremt långa avståndet ner till övriga Europa. En mycket hög delaktighet från lärarhåll och att de självständigt kunnat bruka internationaliseringsmedlen har gjort lärarna till de drivande aktörerna. En långt driven delegation ner på arbetslags- och klassnivå har gjort lärarna till de verkliga initiativtagarna, något som underlättades i en liten skola. Rektor på just denna skola beskriver sin roll så här: *Min roll är att egentligen bromsa lite grann, försöka få struktur. Det har varit alltför spontana saker ibland.*

En elev påstår att den lokala befolkningens attityder till EU förändrats och tror att: *En röst igår hade blivit ett nej till EU men en röst idag skulle föra med sig att det blev lite reflektion först.* Elevens uppfattning är att bygden påverkats genom att alla blivit indragna bl.a. genom att elever från andra länder ibland inkvarterats i hemmen. Bygdens EU-skepsis tycks i vart fall inte ha hämmat intensiteten i skolans europeiska kontakter. En skolledare påpekar att: *Man behöver inte vara EU-vän för att arbeta med europeisk skolsamverkan. Man kan tycka illa om institutionen och man behöver inte gilla maktstrukturen men man kan tycka om att möta andra kulturer och andra människor. Man tycker att det är alltför styrt och att makten ligger långt ifrån. Det är tillräckligt långt till Stockholm. Det är komplext.*

Föräldraattityder prövas

En reflektion som kan göras i detta sammanhang och för just den skola som beskrivits ovan, är att europeisk skolsamverkan för elevers del delvis sätter ur spel de värderingar kring samgåendet i Europa som de bär med sig hemifrån. I vart fall prövas föräldragenerationens syn på EU-engagemang genom att eleverna själva konfronteras med andra i Europa. Kanske kan detta att elever får möjligheter att själva bilda sig en uppfatt-

ning om vad Europa står för i sig betraktas som ett viktigt resultat av det europeiska skolsamarbetet. Att nå fram till en egen uppfattning underlättas då skolan öppnar möjligheter och visar på att det går att överbrygga geografiska och kulturella gränser. Ur egna erfarenheter kan kanske egna ställningstaganden komma att växa fram.

En fråga är om de kulturer som elever möter i Europa bearbetas på något djupare plan. Går man i undervisningen vidare utifrån de först noterade mera ytliga kulturskillnader som eleverna oftast pratar om i intervjuerna? På sikt kan detta bli viktiga livsfrågor för eleverna som med sina öppna attityder kan behöva hjälp att förstå och tolka de skillnader de upplever. Annars är risken att erfarenheter stannar på en banal nivå för eleverna och att det europeiska mötet förblir erfarenheter av skolresekaraktär, om man inte använder sig av upplevelserna i den fortsatta undervisningen.

Att inte veta något

Vi vet egentligen ingenting säger en grupp gymnasieelever som varit delaktiga i ett europeiskt skolutbyte. Inför en nära förestående praktikperiod utomlands är de mycket oinitierade men håller dock på och förbereder ett material om sin hemort. Intrycket från elevintervjuerna i övrigt är att det material som utväxlas mellan partnerskolor i olika länderna ibland inte kommer över turistinformationsnivån. Kunskapen om EU tycks mycket låg och ibland nästan obefintlig hos eleverna även om de får en viss ökad kunskap om det land man besöker. Engelskan tränas också då man skriver till andra länders elever. Men intresset från elevernas sida tycks ibland ha varit mycket måttligt. I våra elevintervjuer säger exempelvis en elevgrupp apropå de aktiviteter som arrangerats på skolan i anslutning till att de besökt ett annat europeiskt land: *andra gick för att de ville slippa vissa lektioner.*

Skolresa eller studieresa

Samma elever som ger denna ganska nedslående bild av vad som kommit ut av det europeiska samarbetet och möten över gränserna tycker trots allt att *Det är någonting man inte glömmer, det är en upplevelse.* Resorna, låt vara av mera skolresekaraktär än studieresa, tycks således ha haft stor individuell betydelse för flertalet elever men substansen i skolsamarbetet och avsikterna med ländersamverkan är överlag mycket oreflekterade hos eleverna på flera av våra fallstudieskolor. Intervjuer i lärarkollegierna i flera av dessa skolor ger också en bild av EU-arbetet som en isolerad företeelse som inte delas av skolans personal i övrigt. Det tycks inte primärt bero på ointresse utan oftare på att annat upplevs som mycket mera angeläget att prioritera. Dessa prioriteringar kan ha att

göra med skolans tradition, med problem i upptagningsområdet eller konkurrens från andra pågående projekt med djupare förankring i skolan som helhet.

Sammanfattande kommentar

När vi försökt att se vad europeiska skolmöten betyder har vi uppmärksammat att det i projektverksamheten kan bli mera fokus på form än på innehåll. Studiens skolutvecklingsperspektiv gör att vi försökt sätta just skolutveckling under lupp då vi mött våra intervjupersoner, så även vid möten med elever. Men kanske att formen i sig dvs. själva mötet kan ha ett visst egenvärde och radera motstånd så att elever vågar sig ut på en europeisk arbetsmarknad senare i livet. Den öppenheten och viljan ser mycket olika ut hos olika elever har vi noterat. Eftersom vi inte följer våra intervjuade elever vidare genom livet vet vi inte heller hur deras framtida val kommer att se ut.

Sättet att bedriva europeisk skolsamverkan på i form av förberedelser och information till eleverna, de villkor som gäller och framför allt de motiv man har då man inleder ett projekt och vad man sedan gör av de erfarenheter man fått är några viktiga faktorer för vilka resultat som uppnås. Finns t.ex. ett långsiktigt tänkande från skolans håll för elevernas del och hur ser det i så fall ut? Man kan konstatera att deltagande i projekt alltid löper risk att genomsyras av kortsiktighet och att förändring blir ett ideal i sig⁶⁵. Man glömmer lätt målet och blir besjälad av att det hela tiden händer saker.

I de europeiska möten som beskrivs finns många positiva sociala inslag vars betydelse tycks så stora att det tjänar som fortsatt inspiration och leder till att framför allt vissa lärare tar på sig en mycket stor arbetsbörda för att i nya projekt kunna fortsätta med dessa möten. Det verkar dock vara svårt att omsätta de individuella upplevelserna och överföra dem till kolleger såvida inte skolan har en beredskap att ta emot och en strategi för att integrera de erfarenheter, som några fått, i den lokala verksamheten. Förutsättningarna för en integration är större när flera från samma skola deltagit och där projektverksamheten också varit en flerårig aktivitet. Men inte heller den formen tycks ge garantier för att det europeiska mötet ger sådana avtryck som formuleras i visionerna och intentionerna.

Behov av särskilda kunskaper och särskilt stöd

I följande avsnitt fokuseras framför allt elever med invandrarbakgrund och elever i behov av särskilt stöd. Underprivilegierade grupper ingår som viktiga målgrupper i EU:s utbildningsprogram och i vårt urval av kommuner och skolor har man i vissa projekt fokuserat på särskilda elevgrupper eller snarare på vissa elever med behov av särskilt stöd. Inledningsvis redovisas ett initiativ som kan ses som en folk- eller medborgarutbildning mer allmänt. Exemplet är hämtat från en stor kommun, där man satsat på skolan som en av flera samhällssektorer för att möta behovet av kunskaper om EU.

EU-guider som resurs

Det europeiska skolsamarbetets framgång beror inte bara på engagemang, goda kontakter och medvetna strategier. Det handlar också om vissa kunskaper. Att se till att eleverna tillägnar sig kunskaper om EU är ett sätt att förbereda dem både för de europeiska mötena inom projektet och en framtid som européer. Vid våra intervjuer har vi dock ofta mött elever som varit påfallande okunniga om vad EU står för och de har haft svårt att se det större sammanhanget, där deras skola ingått som en av flera partnerskolor. Kanske har det inte alltid funnits tid eller andra möjligheter att ge berörda elever basfakta om EU i allmänhet inom ramarna för just deras skolas EU-samarbete. Möjligen har eleverna inte tagit till sig den information som kanske har getts.

I en av våra urvalskommuner stötte vi på s.k. EU-guider som var verksamma inom vissa särskilt utsatta grundskolor. Guiderna har i uppgift att ge alla elever och lärare vid berörda skolor vissa baskunskaper om EU. Insatsen ingår i en större EU-satsning⁶⁶ som riktas även mot andra sektorer än skolan och syftar till att vända en mer allmän negativ trend i närsamhället. En ökad omvärldsförståelse är ett av många mål

och demokratiutveckling ett av flera syften med satsningen som helhet. *Vi har kunnat föra ut kunskap som ingen annan kunnat föra ut, hävdar en av EU-guiderna och tillägger: När vi går därifrån har de flesta en åsikt, från det mest hemska till det mest positiva. Problemeleverna har alltid varit mycket intresserade.* Genom att förmedla kunskaper säger sig EU-guiderna vilja ge eleverna förutsättningar att själva bilda sig en uppfattning om EU och vad Sveriges inträde i denna gemenskap innebär.

EU-guider som särskild kommunal satsning är intressant och kan nämnas som ett gott exempel när det gäller att ge elever en ingång till "EU-världen" och dess olika institutioner. En extern utvärdering har gjorts av EU-guidernas verksamhet. Denna utvärdering bekräftar att berörda elever lärt sig mycket om EU. Insatsen tycks också ha spelat en viktig roll för berörda lärare som även de fått påtagliga kunskapstillskott. I rapporten från den Högskola som utfört utvärderingsuppdraget pekar man på den potential till förnyelse som ligger i satsningen: *I ett pedagogiskt utvecklingsperspektiv kan man här kanske ana vissa möjligheter att förnya skolans arbete.*⁶⁷

EU-projekt och elever med icke-europeisk bakgrund

Att resonera om vad elever kan tänkas få ut av EU-samarbetet utan att nämna elever som har sina rötter utanför Europa vore fel. Intervjuerna gjordes på flera håll i skolor med hög invandrartäthet. Utifrån intervju-materialet drar vi slutsatsen att det kräver särskild varsamhet, när lärare och elever vid sådana skolor skall behandla EU-frågor och globala frågor. Nyanlända elever från utomeuropeiska delar av världen, ibland från områden i krig eller med politiskt förtryck, har gjort upplevelser och varit med i händelser som svenska elever endast sett på avstånd och tagit del av genom massmedia. Inställningen till EU och dess betydelse för den uppväxande generationen kan också vara kluven. En rektor vid en invandrartät skola uttrycker sin ståndpunkt på följande sätt: *Det negativa med EU är att man stänger ute den övriga världen. (...) För dom är ju Europa lika viktigt. De bor ju här i Sverige och EU är ju viktigt oberoende av var de kommer ifrån i världen.* Och avslutar med följande reflektion: *Vi kanske skulle satsa mera på att få in hela världen men där blir det mer i den traditionella SO-undervisningen, hur man undervisar om tredje världen.*

En lärare som arbetar mycket med u-landsproblematik tar även in EU i sin undervisning och anger som motivering att: *Det är viktigt att även ge eleverna detta med EU. Det är svårt för eleverna att förstå vad demokrati innebär. De kommer från krigsländer många. Invandrareleverna på skolan kommer mest från länder utanför EU. Det gäller att göra något stort av det och utnyttja det som finns hos oss. Vår anknytning och veta vilka vi är. Vi har sånt liv och vi har sån energi. De (eleverna) är så nyfikna och det gäller att möta dom som dom är.*

Det gäller inte bara att möta elever med icke-europeisk bakgrund. Det gäller också att hitta de rätta lösningarna, vilket inte alltid går så lätt. I ett samarbete med partnerskolor, där elevutbyten ingår, är det exempelvis ofta inte tillåtet för muslimska flickor att delta i resor utomlands. I vårt intervjumaterial finns det exempel på hur ett hinder av detta slag undanröjts genom att muslimska familjer engagerats som värdfamiljer. I andra fall har det hänt att elever med invandrarbakgrund inte kunnat delta i utbytet eller följa med på resan. Skälen till att dessa elever tvingats stanna i Sverige är olika. Ibland har det berott på att giltiga passhandlingar inte har kunnat ordnas. I andra fall tycks orsaken ha varit mer diffus: *Det var några invandrarelever som inte följde med, för det var problem helt enkelt*, säger en lärare på en av våra skolor. Det kan således ibland bli en utbytesresa där vissa elever av olika skäl inte deltar, något som kan få följder för det sociala klimatet i klassen.

"Den mångkulturella parken" ⁶⁸

En lärare som medvetet ställt sig utanför sin skolas EU-arbete, anför som skäl att: *Det är viktigare att slita med eleverna och ge dom en bra vardag. Det är internationalisering varje dag här på skolan. Det blir så snävt att tränga in sig i EU. Jag gillar inte den uppdelningen. Skolan är större än EU.*

Många invandrarelever kan i sin skolvardag möta mera handfasta svårigheter och har stora problem med att följa undervisningen. Detta gör att varken eleverna eller deras lärare kan satsa tid på ett EU-engagemang som går utöver kravet på att nå undervisningsmålen, vilket inte behöver betyda att de därför känner likgiltighet inför EU-samverkan. För både invandrade elever och deras lärare kan det vara så att kraften går åt till att klara skolvardagen. En lärare gör följande kommentar: *Vi ska ju godkänna eleverna i nian. Det är många mål som ska uppnås. Det är tiden vi alltid brottas med.*

I vår studie har det bl.a. ingått skolor där det funnits cirka 65 procent elever med invandrarbakgrund, ibland betydligt fler i vissa elevgrupper. *Vi ska klara samma mål som högstatusskolor*, påpekar en rektor med lång erfarenhet på en gymnasieskola med många invandrareleve. *För att lyckas på en sån här skola så måste man ge järnet*, säger samma rektor som trots en svår skolvardag är en av de drivande av europeiska skolprojekt.

Att vara en mångkulturell skola⁶⁹ i ett projekt med partnerskolor i andra europeiska länder kan i vissa fall också innebära att bli ifrågasatt. En lärare berättar om ett besök från en partnerskola: *De blev mycket chockerade över alla invandrarelever. Hur skulle det kunna bli*

ett elevutbyte med det svenska när alla eleverna på vår gren är invandrarelever. De blev mycket förvånade över detta.

Det pedagogiska uppdraget

I våra intervjuer har vi frågat om hur EU-projekt kommit till och därvid försökt få en bild av *det pedagogiska uppdraget* i den EU-samverkan som skolorna ingår i. Vilka resultat avser man att uppnå med samarbetsprojektet, och vilken betydelse är det tänkt att få för eleverna? Intervjuerna ger i många fall intrycket att projektmålen är otydliga och att andra intentioner prioriteras än de som anges i EU-programmen vilket kan bidra till otydligheten. I en bister skolverklighet verkar det som att EU-samverkan ibland får tjäna många olika syften. Så här säger t. ex. en svensk koordinator på en invandrartät skola som haft sjunkande intagningsiffror på några gymnasieprogram: *Det var riktigt att en skola som denna skulle få ett projekt för vi var i utförsbacken då.*

Lärare vi intervjuat återkommer ofta till tiden som avgörande faktor och hur man kan disponera tiden på ett klokt sätt eftersom den aldrig tycks räcka till. En lärare fokuserar tiden för projektet i sin helhet: *Jag är en av dom som tycker att nian är för sent. Jag tycker att vi ska gå ut redan i sexan och berätta om att det här är något som kan hända i nian. Man sätter upp ett mål. Dessutom kanske man kan jobba med det under en längre period så att det inte blir så intensivt precis före.* Men sällan, om ens någon gång, har vi hört lärare vi intervjuat säga något om hur de pågående EU-projekten är integrerade i skolans policy och verksamhet i övrigt.

Elever i behov av särskilt stöd – möjligheter i svårigheter

Goda exempel nämns däremot om hur elever, trots ogynnsamma villkor, vuxit och utvecklats genom projektet på ett sätt som ger förhoppningar om att de får en bättre framtid. En lärare menar t. ex. att det kan bli goda effekter för vissa enskilda individer som får chansen till elevutbyten. En elevkommentar ger exempel på vilka effekterna kan vara: *Om man sedan bestämmer sig för att försöka att arbeta utomlands så känner man sig lite tryggare efter en sådan resa. Man vet att man klarar det.* En annan elev, som också har en besvärlig skolsituation, säger: *Jag ska söka min praktik utomlands.* Med en inspirerande lärare, som säger att han *har lättare att se möjligheter än svårigheter*, kan ett samarbetsprojekt med elevutbyte få en stor positiv betydelse för elever med mindre gynnsamma förutsättningar

Borta bra men hemma bäst?

Att som elev vara aktiv i europeisk skolsamverkan med bl.a. skolutbyten ställer också stora krav på elevernas skolprestationer. En lärare framhåller: *Jo, men om man nu måste ha matte för att bli godkänd. Våra duktiga elever klarar det, men en svag elev som har hoppat på det här får det mycket tuffare.* En annan lärarsynpunkt berör också skolprestationer och elever med svårigheter: *När eleverna varit borta blir det bekymmer. Det är många olika ämnen och det är mål som ska uppfyllas. Det är provtillfällen och nationella prov. Det blir tufft många gånger för de här eleverna. Likadant när de tar emot besök. De åker iväg till Stockholm och det försvinner dagar. Det är mycket tid som faller bort.* På samma skola finns en lärarkollega som menar att: *Samtidigt är det så att de kunskaper som man tappar, där fyller man på med andra saker.*

Ibland kan det vara svårt att aktivera elever för en europeisk skolsamverkan. En rektor vi intervjuat konstaterar exempelvis att: *En hel del av våra elever är ganska jordnära och kanske inte i första hand tänker sig ut i världen.* Skolledarens erfarenhet var att *Internationaliseringen föder ju sin motpol. Ju närmare EU vi kommer ju fler hembygdsföreningar kommer det att starta i det här landet.* Som framgår finns det i vårt intervjumaterial en mångfald av synpunkter som bryts mot varandra. En återkommande aspekt är dock tiden som avgörande för vilka resultat som uppnås, men inte enbart tiden utan också vilken betydelse projektet har för elever och lärare och vilka prioriteringar dessa gör.

Den europeiska dimensionen

Även EU-retoriken i sig kan bidra till otydligheter då skolor ska bedöma värdet av att delta i ett europeiskt skolsamarbete. Själva EU-terminologin med alla dess honnörsord kan både dölja och glorifiera motiv och kanske t.o.m. skapa dimridåer och osäkerhet. Att gå in i europeiska skolprojekt innebär bl.a. att benämna företeelser i skolkulturen på ett sätt som inte självklart ingår i vardagsvokabulären. Kanske är en ny begreppsapparat nödvändig för att man skall kunna orientera sig inom EU-sfären.

Ta exempelvis ett sådant central begrepp som "den europeiska dimensionen" som är ett honnörsord inom EU och som skolor förväntas ge en innebörd när de ingår i skolsamarbete inom EU. Hur konkretiseras detta begrepp i praktiken? Ja, det tycks som om man närmar sig uppgiften på olika sätt, något som följande rektor också illustrerar i följande citat: *Man löser det på lite olika sätt och lösningarna kan vara mycket annorlunda. Så jag tror inte att det räcker att bara titta i Sverige utan att titta globalt.* En av de aktiva lärarna betonar den gemenskapen i uppgiften: *Det står samma sak i ansökan för de som bor i Syditalien t.ex. Det har känts, tror jag, spännande att vi har gått till samma instans som våra partner. Det är någonting som har hållit ihop oss.* Mötet och samarbetet innebär i dessa fall

något positivt; man formar en gemensam mening och utvecklar en känsla av gemenskap.

I andra fall kan mötet och samarbetet innebära att man blir varse skillnaderna och uppfattar gränserna. Bland elevintervjuer finner vi uttryck för sådana uppfattningar. En elev som deltagit i skolutbyten uttrycker det på följande sätt: *Nu känns det mer att det finns gränser, att skillnaderna är av stora slag.*

Sammanfattande kommentar:

I detta avsnittet har vi fokuserat behovet av särskilda kunskaper och elever i behov av särskilt stöd. Vi finner lärare med skilda uppfattningar om vilka kunskaper som är viktiga. Några anser att frånvaro vid EU-projekt försvårar möjligheten för dessa elever att nå de uppställda kunskapsmålen. Medan andra anser att EU-projekt kompenserar elever med skolsvårigheter och att samverkan med andra berikar. EU:s intentioner om fred, demokrati och kulturutbyten kan också konfronteras med de erfarenheter eleverna får och de personliga upplevelser de gör i samband med EU-projekt. Resultaten av skolsamarbetet blir i sådana fall ett helt annat än de uttalade intentionerna.

I skolor med elever med invandrabakgrund kan det uppstå särskilda svårigheter, när man deltar i europeiskt skolsamarbete. Det kan gälla motsatta uppfattningar om vad som är viktigt; EU eller tredje världen. Det kan gälla motsatta uppfattningar om vad som är av betydelse för eleverna; att uppnå grundläggande kunskapsmål eller att tillägna sig kunskaper och erfarenheter i samarbete med partnerskolor. Som framgår finns det i vårt intervjumaterial en mångfald av synpunkter som bryts mot varandra. En återkommande aspekt är dock tiden som avgörande för vilka resultat som uppnås i projektet, men inte enbart tiden utan också vilken betydelse det har för elever och lärare att tillägna sig kunskaper om Europa. Utbytet mellan olika europeiska länder kan även utmana förväntningarna hos utländska partnerskolor, när de får kontakt med invandartäta skolor med en mycket heterogen elevsammansättning.

För att motverka otydligheter i själva målsättningen kan det behöva klargöras vad som ingår och vilka som berörs för att därefter ta ställning till om detta är en satsning som rymmer skolans egen policy. Om inte, kanske en EU-ansökan aldrig ska formuleras då oddsen för att det ska tillföra lärare och elever något kan bli små. Reflektioner av den arten förs sällan på tal inom ramen för studiens intervjuer med lärare och skollära.

Elevintervjuerna visar på behovet av vissa baskunskaper om förhållanden i partnerländerna för att möten och utbyten skall kunna höja sig över turistnivån. Eleverna behöver även bli mer insatta i villkoren för och intentionerna med skolans EU-samverkan. Lärarintervjuerna visar på en mångfald av uppfattningar och förhållningssätt. Bland berörda lärare tycker någon att världen är större än EU, andra hävdar sin rätt att själva bestämma över och *äga* sitt EU-projekt. Andra pekar på vikten av att bana väg för ungdomarna för vilka internationaliseringen är en realitet redan idag. Inom denna mångfald ska den europeiska skolsamverkan äga rum och integreras i verksamheten på den lokala skolan. Därtill finns det förväntningar på att det europeiska skolsamarbetet skall påverka och utveckla densamma.

Detta konstaterande väcker en rad frågor: *vad* man vill uppnå med skolutveckling med hjälp av europeiska projekt och program. Är det t.ex. ett förändrat arbetssätt? Eller strävar man efter samförstånd i Europa? Kanske är det ökad mobilitet i framtiden för elevers del? Har det med lärande i mera strikt mening att göra? Gäller det elevers lärande, är det då förståelseinriktat lärande eller mera yrkesmässigt lärande? Varje EU-program har sina inriktningar och uttalade intentioner. Frågan är här vad den enskilda skolan vill uppnå och om dessa mål är följsamma mot såväl EU:s intentioner som de nationella målen.

Ytterligare intryck från vår utvärderingsstudie, som kan uppmärksammas i detta sammanhang, är att internationalisering som fenomen är något mycket speciellt. Hur man förhåller sig till internationalisering vilar i hög grad på grundläggande värderingar och handlar om förhållningssätt inför framtiden. Internationella frågor kan således bli något som är mycket värdeladdat för individen och vara lika giltigt för alla som berörs av europeiska samarbetsprojekt, oavsett om hon/han är lärare, elev, skollärare eller kommunal tjänsteman. Detta komplicerar bilden ytterligare och får betydelse, när skolor skall utveckla sin verksamhet.

Hur påverkar det europeiska skolsamarbetet den lokala skolans utveckling?

Den fråga som ställs i denna rubrik är utvärderingens huvudfråga. I avsnittet som följer redovisas intervjuresultat som berör denna fråga. Intervjumaterialet inrymmer uppfattningar både om *den tänkta* skolutvecklingen och *den faktiska*. Även i detta avsnitt möter vi skilda uppfattningar om vad man vill med projektet och vad man uppnått. Inte minst gäller det de uppfattningar som kommer till uttryck i svaren på frågan: *Vad är skolutveckling?* Frågan är komplex och vi fokuserar därför först på hur intervjupersonerna tänker om skolutveckling och därefter på deras beskrivningar av vad som faktiskt sker.

Med dessa utgångspunkter tränger vi in i studiens empiri för att se hur skolans olika aktörer resonerar om skolutveckling.

Glädje och växande

Följande personliga tolkning om vad skolutveckling är ger en intervju-person på den kommunala nivån: *En skola i utveckling präglas av glädje och växande. Elever och personal utvecklas kring en gemensam uppgift. Växa och lärande och skapa innehåll som ligger i tiden.* Det är en mycket lovvärd hållning från en ansvarig chef vars intention dock testats mycket hårt i den skolverklighet som finns i kommunen som i vissa delar har extremt invandrartäta skolor.

En erfaren skolutvecklare i samma kommun ger sin tjänstemannasympunkt på vad skolutveckling skall vara och säger: *Det är ju alltid så med utvecklingsarbete att det får inte bara vara någons eget lilla revir. Utan det ska vara så att det tillför skolan något man redan har i sin utvecklingsplan eller lokala arbetsplan så att man vet att det här behöver vi ta itu med. Och om man då gör det genom EU-samarbete så är det ju jättebra.* Budskapet är tydligt men

ändå komplicerat, när det ska omsättas i praktiken. Det visar våra intervjuer Samma tjänsteman understryker också skolledningens ansvar för skolans utveckling, medan eldsjälarna är något som ifrågasätts: *Eldsjälar är ju jättebra men om det bara är för lärarens ego är det inte bra.*

Europasamverkan som lockbete

Ytterligare en intervjuperson, också från den kommunala chefsnivån, lägger ekonomiska aspekter på den skolutveckling som drivs vid kommunens gymnasieskola och framhåller: *Jag skulle helst vilja att det här utvecklades så att det inte bara blev något som kostar oss pengar då vi får iväg och lämnar ifrån oss en massa slantar. Jag vill att det här ska utvecklas och att gymnasiet på det här viset ska få en internationell profil så att det blir intressant för inte bara våra elever utan att det ska bli så intressant att vi får elever utifrån också. Det är mitt yttersta hopp.*

Denna skolchef ger uttryck för en förhoppning om att skolan skall utveckla en internationaliseringsprofil som kan bli en konkurrensfördel och locka elever från andra kommuner att söka sig till den aktuella gymnasieskolan. Vid samtal med några centrala antagningsenheter i landet framkommer dock att pågående EU-skolsamverkan på en skola inte ser ut att vara något som väger tungt, när elever står inför uppgiften att välja gymnasieskola. Andra faktorer verkar överväga då eleverna slutligen gör sitt val. Det är också oklart om skolor faktiskt använder sig av internationalisering eller förekommande EU-projekt i sin marknadsföring utåt.

Även om skolutveckling är en svårfångad företeelse så möter vi i våra intervjuer även uttalade förhoppningar om vad man konkret vill ska utvecklas. En skolchef säger exempelvis: *Om man tittar på Fordonsprogrammet så skulle jag vilja se att vi får ett samarbete med tyskarna. De har de intressantaste bilarna, de bilar som säljs mest.*

Tid och råd

Hos en rektor kan även finnas andra tankar om skolutveckling och hur en skolledare kan förhålla sig till europeiska samarbetsprojekt: *Antingen kan man stödja eller så kan man hålla tillbaks. Att tro att man kan driva det, ska man definitivt inte inbilla sig. Men sen uppstår situationer då man frågar sig om det inte börjar att uppta lite för mycket tid. Just nu känner jag att vi inte hade orkat med ett EU-projekt till det här året. Det hade vi inte gjort.* Samma rektor pekar på de ramfaktorer som sätter gränser för vad som blir möjligt att göra på en skola hur positiv man än är till skolutveckling och samarbetsprojekt: *Det är klart att det i första hand ska ses som ett plus, men det för med sig att man i slutändan kanske måste säga nej för vi har varken tid eller råd att vara med i fler internationella projekt.*

Intervjupersonerna återkommer till den risk som finns med särskilda projektmedel: En skolchef uttrycker det på följande sätt: *Det finns en risk med projekt om de inte blir en fil vid sidan om så kan de bli en parentes att när pengarna är slut så är det roliga slut och så går man tillbaka till sin gamla trall. Den risken tycker jag att man ser. Oavsett var projektpengar kommer ifrån och vad projekten handlar om så känns det som om de pengar som finns gäller det att använda mycket listigt om de ska få någon verkan.*

En av de intervjuade politikerna betonar lärarnas pedagogiska ansvar men framhåller samtidigt ekonomins avgörande betydelse. Han säger: *Lärarna måste också ägna sig åt sin pedagogik* men tillägger: *I en trång budget styr ekonomin. Då kan man inte utveckla internationaliseringen såsom det står i inriktningsdokument och mål.*

Att prova nytt

En lärare på en av de skolor vi besökt ger sin definition av skolutveckling och betonar därvid vikten av att reflektera kring det man gör tillsammans med kollegor: *Helst vill man prova något nytt men man kanske inte ska ta stormsteg. Man ska titta på sin historik bakåt. Man ska försöka att pröva det nya men inte svälja allt med hull och hår. Det är viktigt att det är kvalitet i den här utvecklingen, att man kan diskutera med kollegor och även ha en eftertanke med det man gör. Det är min bild av utveckling.*

En annan lärare ser risker med allt nytt och betonar vikten av att den sociala aspekten också finns med i skolutveckling: *Det är viktigt att man vidgar vyerna och att det finns en risk att det är för mycket skola i skolan. Jag tror att den sociala delen är väldigt viktig, det tycker jag är skolutveckling idag.*

Mellan tillförsikt och uppgivenhet

Vad som faktiskt sker på en skola som driver projekt kräver vid intervju-tillfället att intervjupersonen får tid för eftertanke. Svaren ger exempel på många hinder men också på möjligheter. En mycket EU-engagerad lärare säger att det är svårt för deltagarna i projektet att få något att hända i sin skola. *Det har varit en av flera svårigheter vi har stött på, att försöka att få in det här i den vanliga skolan, i det vanliga skolarbetet. Där har vi stött på problem. Man (kollegerna) har sett det som ett extra arbete. Lärarens kollega fortsätter. Till hösten ska vi ju börja att arbeta i arbetslag, och det är vår förhoppning att det arbetslag vi hamnar i ska kunna bli involverat i det här nya projektet.*

Den ena läraren av de två som vi här citerat konstaterar: *För utvecklingen för mig personligen har det varit givande (...) Det har varit väldigt intressant att fundera över hur man gör. Vi pratar väldigt mycket om utvecklingen av skolor och våra gemensamma problem(...) Det ger mycket. Det är den här europeiska dimensionen det handlar om.* När samtalet kommer in på frågan om

samarbetsprojektets påverkan på skolan och undervisningen har de dock svårt att finna konkreta exempel, något som de här två lärarna inte är ensamma om. Som framhålls i citat har för dem personligen deras europeiska skolmöten däremot varit mycket givande.

Paradoxalt nog kan ibland just annat utvecklingsarbete vara en anledning till att man inte är med i något EU-projekt. *Jag tror att de har varit lite tyngda av utvecklingsarbete. Det är den förklaring jag kan ge*, säger en skolchef. Vad som möjliggör skolutveckling tycks således vara mycket svårfångat, och i det avseendet verkar inte skolutveckling inom europeisk skolsamverkan skilja sig från andra skolutvecklingsprojekt.⁷⁰

Som vi tidigare berört tycks det handla om att prioritera och länka aktiviteter till befintlig verksamhet. Hur har det sett ut på våra urvalskolor i det avseendet?

Att omsätta i skolans vardag

Intervjumaterialet från våra urvalsskolor ger många exempel på motstånd i det egna kollegiet. Återigen är det vardagsverksamheten som prioriteras, och samarbetsprojektet hör inte riktigt hemma i denna. En lärare som deltar i projektverksamheten konstaterar: *Sen´ kan det nog finnas en och annan kollega som kan tycka att det är lite utanpåverk och att vardagsverksamheten måste vara det viktigaste.*

Men uppfattningar om projektverksamhet är sällan entydiga, inte ens inom samma projekt. Det finns både positiva - och negativa kommentarer om samma projekt men också positiva och negativa uppfattningar hos en och samma intervjuperson. Det finns exempel på hur kollegor har ställt upp och öppnat sina hem när partnerskolor varit på besök, precis som vi tidigare redovisat att elever och föräldrar gjort vid besök från partnerskolor. Men det tunga lasset verkar ändå få dras av ett begränsat antal aktiva vid de aktuella skolorna. En lärare konstaterar: *Ska sanningen fram är det vi som har dragit det här, det får man inte sticka under stol med (...) och det är ingen som har stått i kö. Och där ser vi faktiskt en skillnad mot framför allt Italien. Där har det ju näst intill varit slagsmål om vem som ska vara med.*

I vår studie finns också exempel på skolor som uppvisar dels mer dels mindre tydliga spår av europeisk skolsamverkan. Hit hör både en mycket stor och en mycket liten gymnasieskola. I den mindre gymnasieskolan finns ett arbetsklimat som låter elever lära av varandra och en strävan att utveckla ett problembaserat lärande. Här finns också en stark fokusering på utbildningens internationalisering och fred och demokratifrågor står i centrum. Värdegrunden, som den formuleras i den aktuella läroplanen för gymnasieskolan, tycks hållas levande ovanligt väl i denna skolkultur.

I den betydligt större gymnasieskolan säger en lärare som deltagit i

ett redan avslutat större Leonardoprojekt: *Spåren är små efter projektet. Inga djupare saker sitter kvar men för eleverna, som fanns här under projekt-tiden, blev det effekter. Vi kom närmare varandra. Jag upptäckte nya sidor hos mina elever, de var så kreativa, jag blev imponerad. De kände sig viktiga och de fick vara med om något ovanligt. Men det bleknar bort. Det fanns inget som liknade vår gren inom programmet hos de andra skolorna. Det fanns ingen att växla erfarenheter med.*

Den bild av skolutveckling som kommer till uttryck i detta citat är inte ovanlig. Det är intrycket vi får av intervjuerna. Det sätt på vilket ett projekt tar gestalt kännetecknas av tydliga effekter under pågående process, men små resultat i form av avtryck i verksamheten på sikt. Det bör här nämnas att det sistnämnda citatet kommer från en intervju vid en skola, där elevsammansättningen är sådan att vardagen i skolan kan vara svår att hantera. Men trots att eleverna inte var involverade i något elevutbyte, deltog de dock på annat sätt i sin skolas EU-projekt.

Förutsättningarna kan även på andra sätt vara sådana, att de förhindrar projektintentionerna att förverkligas. Det visar följande lärarcitat från en skola som inbjöds att bli partnerskola: *Vi halkade in i detta projekt som bitvis var en lång och förvirrad process. Det kunde ha varit lite mera strukturerat även om det var spännande och lärorikt. Lite dålig kontinuitet och tog en massa tid. Men man var lite av pionjärer. Inget större intresse av hur det gick för oss.*

Ringar på vattnet

Resultat av oväntat slag finns också exempel på. Ett projekt med två partnerländer fick exempelvis igång ett Erasmusprojekt med utbyte av studenter vid högskolor på respektive ort. Andra resultat av mera påtagligt slag har gällt eleverna, vilka sägs ha fått en större frimodighet att aktivt framträda. Så här säger en lärare: *Resultaten sitter väl mest i eleverna, förhoppningsvis. Pappersprodukterna tycker jag inte är det viktiga utan det är vad det gett eleverna. Mer och mer har det blivit så att man visar upp elevarbeten och elever medverkar. Det var många elever som var med sist i Spanien. De presenterade olika saker, så det var jätteroligt.*

En annan lärare vid samma skola lyfter fram eleverna som aktivt kunskapssökande: *Produkten är inte det viktigaste. Det är bra att visa skolledare, men det viktigaste är att eleverna sysselsätter sig på något slags vetenskapligt plan.* En skolledare vid samma skola uttrycker en helt annan syn på eleverna och deras deltagande i projektet: *Det var inte så att eleverna stod i kö för att vara med i det här. Det går inte att tro att det går som på räls, att det här vill alla göra. Det är inte alldeles givet att man ska spela med många olika mål samtidigt, man kanske ska koncentrera sig på ett mål. Eller kanske kan man ha ett huvudmål och mindre grupper av elever som åker iväg. Samma rektor konstaterar att: *Det här med EU har satt igång en process och**

det väcker nya tankar, idéer och kontakter (...) Projektformen skapade möjlighet att sprida pedagogiska idéer lärare emellan. Det där är inte lätt, det är svårt till och med på den egna skolan. Då sökte vi pengar för det och det tog en ännu intressantare utveckling och vi har nu sytt ihop någon form av röd tråd på ett litet nytt sätt. Formerna och villkoren är som framgått mycket olika i olika projektsammanhang. Intentioner inom olika program kanske inte heller är lika lätta att omsätta till konkret projektverksamhet. En rektor vid en gymnasieskola konstaterar således att: Det är lättare att förstå det pedagogiska syftet och att få det att passa in i ett sammanhang med de här Comeniusprojekten än vad det verkar med Leonardo. Det verkar så stort. Andra framhåller också vikten av att börja med projekt i liten skala.

Skolutveckling i lyxförpackning

En rektor vid en av våra urvalsskolor lyfter fram en helt annan aspekt som tyder på att EU-projekt kan uppfattas som något speciellt och lyxigare än annan skolutveckling: *För mig är detta med EU-projekt en prioriteringsfråga, inte när det gäller pengar, utan mer med inriktning på skolans utveckling. Stöder det skolans utveckling i övrigt, då är det positivt. Men uppfattar jag att det tar tid från mer angelägen skolutveckling, då ska det såväl som annat ifrågasättas. Man måste kunna ifrågasätta även sådant som är förpackat i lyxigare varianter. För den som står vid sidan av kan detta med att vara med i ett EU-projekt uppfattas som något av en gräddfil.*

Skolledaren har en central roll att spela när det gäller att driva skolutveckling. Det gäller att se långsiktigt, att inse risker och att driva det som behöver drivas. Inte alla skolledare klarar att stå emot, när projektmedverkan på europeisk nivå kommer på tal. Man kan riskera att uppfattas som en bakåtsträvar. Studiens skolledarintervjuer visar dock att det ibland behövs en kritisk hållning och att det är nödvändigt att rektor "dämpar farten" då vissa lärdomar varit alltför dyrköpta. Följande citat kommer från ännu en skolledare och visar en inställning vi mött bland våra intervjupersoner, om än inte så vanlig: *Skolutveckling för mig är en pågående process hela tiden. Det ligger inte inom rimlighetens gräns att tro att man kan para det med skolutveckling i flera länder samtidigt. Jag tror inte det pågår sådana parallella processer. Jag tror att man måste vara herre över sin egen skolutveckling. Jag är väldigt tveksam till att de här EU-projekten kan bidra till den enskilda skolans utveckling.*

Avtryck i undervisningen

Att på ett entydigt sätt besvara hur skolsamarbetet inom EU påverkar svensk skolutveckling är som framgått svårt. Hur är det då om man ställer frågan: Vad som händer i undervisningen? På en skola svarar en lärare som själv aktivt deltar i ett projekt: *Det borde utvärderas sen, vad har*

hänt i klassrummet? Vad har det gett för spin off-effekt? Några andra intervju-personer berör också pedagogiskt viktiga frågor som exempelvis en rektor som ställer en rad didaktiska frågor: *Hur kan vi förbereda, utföra och efterarbota?*

En annan rektor menar att det europeiska samarbetsprojektet inte har lett till några bestående förbättringar i själva undervisningen. Med anspelning på lärarna säger han: *Ja, de kanske kommer tillbaka och så är det någonting i ett par veckor och sen traskar de på som vanligt.* Denna rektor säger sig inte ha noterat att det hade blivit någon genomgripande förändring såvitt han kunde bedöma det. Vad som är verklig förändring kan förstås i sig också diskuteras⁷¹. Förändringsprocesser är inte alltid så väl synliga och resultaten kan som sagt vara svåra att fånga och dessutom behöver även eventuella resultat bedömas efter en längre tidsperiod. Men även med sådana reservationer visar studiens intervjuer att vad som skall definieras som resultat i samband med europeiskt skolsamarbete kan vara tämligen diffust.

Utvärdering sker förvisso inom ramen för europeiska skolprojekt och är en obligatorisk del av de slutdokument som skickas in vid projektslut. I vår utvärderingsstudie har vi funnit att utvärdering är en svag länk i kedjan. Svagheten gäller både på det sätt som det utförs på och att någon gemensam reflektion värd namnet, partnerskolorna emellan, inte tycks vara vanligt förkommande. Skolor tycks också sakna verktyg för att kunna göra en meningsfull slutlig självutvärdering⁷². Tid att hantera gjorda utvärderingar tycks dessutom saknas på övre nivåer i systemet. De förändringar som berörts vad gäller Sokratesprogrammet och som innebär färre ansökningsperioder och mer tid för utvärdering och uppföljning under den nya programperioden efter millennieskiftet kan förhoppningsvis medföra förbättringar i detta avseende.

Särskilda skolutvecklare

I en av de större kommunerna har vi funnit personal som har till uppgift att stödja skolorna i deras utvecklingsarbete. Dels kan det vara personer som har funktionen som särskilda EU-koordinatorer, dels kan det vara personal som i sin tjänst skall verka som skolutvecklare. De senare finns dock inte vid alla skolor, och mindre kommuner har vanligen inte råd med resurspersoner av detta slag. I vår utvärderingsstudie har vi funnit att skolutveckling får ske inom de strukturer som man lokalt har råd att bygga upp. Små kommuner med liten central överbyggnad kan hitta goda lösningar också av annat slag.

En av de skolutvecklare på chefsnivå som vi mött ser skolutveckling inom det europeiska samarbetet i ett långt perspektiv: *Det är de små barnens EU-projekt som är allra viktigast. Det är där det kan hända något. Men man kan inte pressa på hur mycket som helst,* fortsätter han. Det är enligt

denne skolutvecklare också viktigt med både täthet i kontakterna och rörelse i verksamheten: *För ju mer nätverk och trådar desto bättre är det. Det får inte stå still. Det måste utvecklas.* Inom det område som denne skolutvecklare arbetar har nu samtliga skolor europeiska partnerskolor. Sin egen uppgift som skolutvecklare ser han som: *Att stödja tankemässigt och praktiskt så att man kommer över tröskeln.*

Frågan är vad som händer med skolor som aldrig kommer över tröskeln. En av Skolverkets tidigare studier av skolutveckling konstaterar att det finns en klar tendens till att: *de utvecklingsinriktade skolorna fortsätter att engagera sig och finns ständigt med i projekt medan andra aldrig kommer in i utvecklingsarbete*⁷³ En nyligen publicerad utvärderingsstudie visar också på vikten av tilltro, intresse och interaktion i relationerna mellan ansvariga skolpolitiker, tjänstemän inom skolområdet och skolpersonal.⁷⁴ I vår utvärderingsstudie finner vi skolpersonal som konstaterar: *Inget större intresse av hur det gick för oss* säger en lärare inom ett Leonardoprojekt. Intervjuerna med kommunansvariga gav dock motbilder, vilket kan förstås så att berörda på olika nivåer uppfattar och tolkar situationer och interaktioner på skilda sätt. Föreställningarna om varandra är heller inte oviktiga eftersom de ofta styr människors handlingar och relationer⁷⁵

Vår utvärderingsstudie visar på en oerhörd mångfald i i synen på skolutveckling liksom i utformning av betingelser för olika projekt. Bra grogrund för skolutveckling finns inte bara på större orter med tillgång till specialfunktionärer. Vi har också sett mycket goda exempel på skolutveckling i mindre skolor med till synes omöjliga förutsättningar för internationalisering.

En politiker vi intervjuat i en av våra mindre urvalskommuner får avsluta med att ge sin syn på interaktionen mellan den politiska nivån och verksamhetsnivån: *Det behöver ändra på sig hela tiden och vi politiker var i starten så måna om att inte misslyckas. Vi ville ge våra lärare möjlighet att utvecklas. Det trodde man på. Och så har vi mycket bra kanaler med universitetet.* Samma politiker ger exempel på vilka faktorer som just på den orten är avgörande för skolutveckling: *Vi har framtidstro. Det gäller att få medarbetare som är bra. Det är en nyckelfaktor. Jag tror att det blir avtryck i skolan med EU-projekt.*

Sammanfattande kommentar

Avsnittet om skolutveckling visar på hur den faktiska verksamheten i den pedagogiska praktiken bryts mot de visionära målen om skolans internationalisering och EU-programmens intentioner. Verkligheten i form av snäva ekonomiska ramar begränsar visioner och mål även i detta sammanhang. I dagens trånga budgetläge tycks det t.o.m. vara en risk att skolor konstruerar utvecklingsprojekt bara för att kunna förfoga över extra pengar. Även om internationalisering finns inskrivet i läroplanens målbeskrivningar och då i huvudsak anges som mål att sträva mot så kan det i praktiken bli en verksamhet som saknar ändstation. Man jobbar med det, men målen är diffusa och det är svårt att avläsa vad som egentligen uppnåtts, åtminstone i det korta perspektivet.

Olika aktörer har som framgått mycket olika uppfattningar om vad som är viktigt och vad som är bra för eleverna. Tilltron mellan olika nivåer är inte heller alltid den bästa. Småskaligheten tycks underlätta god kommunikation mellan ansvariga på olika nivåer, men en god kommunikation och interaktion är ändå ingen självklarhet ens på små orter. Särskilda skolutvecklare inom EU-området blir goda lotsare för oerfarna skolor och ger en skjuts åt EU-arbetet och tycks därmed skapa en medvind som håller i sig. Men isoleringen i den egna skolkulturen vid europeisk skolsamverkan tycks vara en svår fallgrop, när man vill åstadkomma skolutveckling.

Variationen är stor mellan olika regioner och mellan olika skolor när det gäller samarbetsprojektens betydelse för den lokala skolans utveckling. Skolor som lyckas förankra europeisk skolsamverkan i den egna kulturen verkar överlag att lyckas bättre med att få fram effekter för elevernas del än skolor där enstaka eldsjälar strävar ganska ensamma med sina europeiska projekt. Hög invandrartäthet, ekonomiska problem, konkurrens från andra projekt, prioritering av annat från ledande håll är faktorer som försvårar för både lärare och elever som är aktiva i europeisk skolsamarbete.

Skolstorleken och faktorer i bygden inverkar också på hur framgångsrikt man kan samarbeta med andra länders skolor. Det kan vara lättare att få genomslag för internationell skolsamverkan i en mindre region men ytterst tycks det bero på attityder och förhållningssätt⁷⁶ hos befolkningen. Samhällskontexten kan både försvåra och underlätta visar våra nedslag i olika regioner i landet. Den bild vi får är att kvaliteten varierar enormt mellan projekten och de resultat som de ger upphov till.

Vi kan konstatera att det inte entydigt och rationellt går en röd tråd från EU:s högsta intentioner via nationella tolkningar ner till klassrumsnivån. Varken tillvaron utanför eller inom

klassrummet fungerar rationellt och vad som görs eller inte görs påverkas av individer och de organisationer som individerna verkar inom. Muncio (1995) hjälper oss att sätta ord på dessa komplexa processer som bidrar till alternativt hindrar att det som förväntas ska ske också sker: *Varje institution antas ha en hel repertoar av sätt att gå tillväga, och de använder regler för att välja emellan dem. Dessa regler är antingen auktoritativt bestämda, eller utgör delar av en kod om lämpligt beteende, en kod som lärs in och internaliseras genom socialisation eller utbildning*⁷⁷.

Muncio försöker således i sin analys att inkludera såväl människor som deras tolkningar av olika samhällsföreteelser. Kanske kan medvetenheten om det komplexa medverka till att skapa betingelser för europeisk skolsamverkan så att det byggs in förutsättningar och villkor som underlättar att det faktiskt också kan ske en utveckling i klassrummet utifrån alla europeiska skolmöten och projekt. Här vilar ett ansvar inte bara på den lokala nivån utan också på nationell och europeisk nivå. Var och en utifrån sina olika roller behöver medverka till goda rutiner och medvetenhet om de kritiska punkter och fallgropar som finns inbyggda vid europeiskt skolsamarbete. Inte minst experter på berörda myndigheter och på kommunal nivå har en viktig roll att spela här.

Intervjumaterialet pekar på vissa grundbultar i skolkulturen som tycks behövas för att europeiska skolerfarenheter ska kunna integreras i skolans vardag. Dit hör bl.a. mottaglighet i den egna skolkulturen och att innehållet stämmer med vad man i övrigt prioriterar. Detta avsnitt har också handlat om enskildas engagemang som en mycket viktig faktor vid internationaliseringsarbete. Men utan stödet och uppmuntran från övre nivåer i skolhierarkin tycks idéer från europeiska möten inte överleva länge, i den mån det har vuxit fram pedagogiska idéer. En genomtänkt långsiktig strategi för hur det europeiska mötet ska kunna omsättas i vardagen är ännu en faktor av stor betydelse.

Skolledarens funktion av att vara skolutvecklare och att kunna driva sin skolas utveckling är central i sammanhanget. Men internationalisering är bara en av många andra viktiga områden som både ska prioriteras och kunna finansieras. Att det inte riktigt blir som man vill kanske kan bero på att internationalisering som fenomen har extra svårt att låta sig implementeras. Det släpar på en tradition av att vara något som löper på vid sidan av den vanliga skolvardagen. Denna erfarenhet går som en röd tråd även i resultaten från Skolverkets projekt "Skola i utveckling"⁷⁸.

Carlgren & Hörnqvist som vi tidigare citerat får avsluta avsnittet om skolutveckling. *En beskrivning av vad som händer i skolors utvecklingsprocesser måste tolkas mot en bakgrund av vad man kunde förvänta sig, vad som varit möjligt utifrån vad man tidigare vet om förändringsprocesser och skolans utveckling. Det finns kanske inte anledning att förvänta sig stora spektakulära föränd-*

ringar. Det finns kanske inte verktyg som åstadkommer revolutioner. Det finns kanske inga entydiga hinder som man kan koncentrera insatser på för att övervinna, det kanske är en rad olika betingelser som krävs och som ändå inte är tillräckliga. Det kanske är de små stegen i vardagen som lägger grunden för förändringar som blir bestående - även om det ibland krävs språng.⁷⁹

Fallstudieskolorna och ekonomin

Skolor tycks skickliga i att få fram medel för att ordna medfinansieringsdelen, ett krav som oftast gäller för skolor som går in i en EU-samverkan. Med fantasi och mycket arbete kan ibland små summor räcka länge. Men det är inte utan svårigheter att göra denna motprestation i ett läge när ekonomin är ett stort problem i kommunerna. Det bör här påpekas att studien ägt rum under en period med stora ekonomiska åtstramningar för kommunerna. I följande avsnitt står frågan om finansieringen vid europeisk skolsamverkan i förgrunden. Några kommentar från ansvariga på olika nivåer inleder avsnittet:

En dyr erfarenhet

Egentligen har inte medfinansieringen räckt. Det har varit kostnaderna till resorna som har varit budgeterade men sen har det varit vikariekostnader. Det har varit mer och det har varit dolt. Det framgick inte tydligt att det var ett 3-årsprojekt utan ansökan rörde medlen som behövdes första året påtalar en skolchef. Från flera skolor ges liknande erfarenheter av oförutsedda kostnader. En rektors uppfattning speglar hur det kan se ut med ekonomimedvetenheten på skolnivå: Det är för dyrt när man inte har förutsättningarna klart för sig från början. Då blir det en dyr erfarenhet. När det gäller kurser och utvecklingsarbete överhuvudtaget håller jag på att försöka trimma in lärarna till att ta reda på kostnaderna fullt ut och inte bara redovisa kurskostnaden eller vad själva tågbiljetten kostar.

Leonardoprojekt är till sin uppläggning omfattande både budget- och tidsmässigt. Därför händer det att även högsta skolchefsnivå blir indragen i arbetet: *Det var ett Leonardoprojekt som vi aktiverade väldigt centralt och satte centrala pengar i, svarar en skolchef. Men annars är finansieringen ofta ett dilemma med tanke på rådande snäva budgetramar i landets kommuner. Så följande hållning från skolchefsnivå blir därför inte ovanlig: Med dom frågor som har kommit upp har jag alltid sagt, ja självklart, ni ska försöka att vara med så mycket som möjligt. Men jag har inga centrala pengar att sätta in.*

Politiken och pengarna

En av de intervjuade politikerna är luttrad när det gäller ekonomin, och det blir påtagligt, när han ger sin syn på finansieringen: *I en trång budget styr ekonomin. Då kan man inte utveckla internationaliseringen som det står i inriktningsdokument och mål. Det vore annorlunda med en ekonomi i tillväxt. Alla projekt kommer förr eller senare att bli en finansieringsfråga för oss i nämnden.*

Politikerna vill gärna höra hur mycket pengar vi har fått, säger en skolutvecklare på kommunala nivån och tillägger: Då får man ge sig in i det här och inte bara titta på hur mycket man har sökt utan också hur mycket man har lyckats få. Man står sig ju slätt jämfört med Mål 3 och Mål 4 där det rullar miljoner. Skolprojekt har ju oftast inte så mycket pengar. Men de tillför ju mycket kompetens och erfarenheter och utveckling som är svårt att mäta i pengar. Det är tydligt att politikerna vill ha direkt information om vilka medel man fått, men de vill inte ha en lång utläggning. Att få ett klart besked tycks skapa en positiv attityd i politikerlägret.

Att berika sig

Uppfattningar, synsätt och prioriteringar varierar dock. En lärare säger exempelvis: *Egentligen är det en väldigt liten budget för hur mycket det här egentligen ger. När man ser vad man lägger på många andra saker så är det här väldigt lite pengar.* Samma argument återkommer från andra delar av landet. En skolchef kommenterar det läge som uppkom, när budgeten vid ett tillfälle ifrågasattes och bl.a. internationaliseringsmedlen var hotade: *I det stora hela var det snuspengar för vi hade en budget på 95 miljoner. Vi kunde behålla de här aktiviteterna (dvs. internationaliseringsarbetet).*

En rektor påpekar de stora vikariekostnaderna som tillkommer vid lärares utlandsresor och konstaterar: *På något vis tycker jag att man borde få någon form av täckning på de kostnaderna också. Men man blir inte rik på EU-projekt, men man kan berika sig. Det är kanske sanning.*

Men skolor ska överleva också i glesbygden och det är en realitet att kostnaderna för skolan är höga där. *Studentmängden räcker inte. Det blir för dyrt för oss på det här viset,* säger en skolchef som ansvarar för en mindre gymnasieskola. Den kommande reformeringen av dagens gymnasieskola med krav på ökade valmöjligheter, vilket förutsätter många ingångar, känns som ett hot för de små gymnasieskolorna och därmed hotas även möjligheterna att finansiera det internationella skolsamarbetet.

Fördelningen av EU-projekt (gäller Leonardoprojekt i detta exempel) sett till landet som helhet ger en tydlig bild av koncentration till storstäderna och med mycket låg aktivitet i landets glesbygdskommuner. Nedan visas med hjälp av data från Leonardoutvärderingen⁸⁰ hur fördelningen ser ut.

Länsfördelning av Leonardo da Vinciprojekt 1995-1998

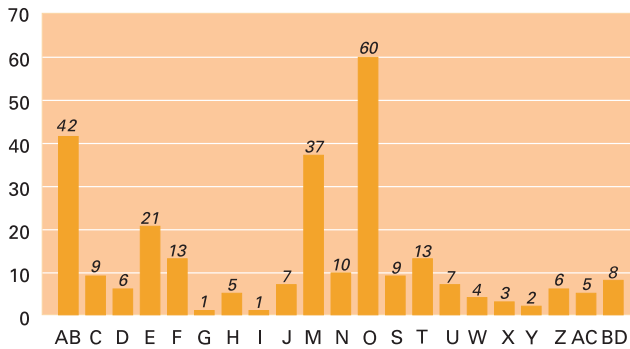


Diagram nr 3. Länsfördelning av Leonardo da Vinciprojekt 1995-1998.

Nätverk - en ekonomisk utväg för små kommuner

Lösningen för mindre kommuner, som inte kan tillhandahålla egna resurser för att initiera och hantera EU-arbetet, kan vara att gå samman i kommunala nätverk i regionen. Sådana förekommer redan, och kanske de kommer att utvecklas i en sådan riktning att EU-arbetet kan komma att ingå mera påtagligt. Redan idag förekommer organisationer och funktionärer som ska stimulera framväxten av EU-samverkan inom samhällets alla sektorer. En kommunal chef i en större kommun som har särskilda EU-funktionärer hävdar: *Många småkommuner kommer inte över tröskeln. De har inte kunnandet.* Vår studie visar att detta både kan bekräftas och dementeras. Man kan komma över tröskeln med god framgång som liten skola i liten kommun med små resurser om det finns en strategi hela vägen från politisk prioritering till att denna prioritering också omfattas av de som ansvarar för verksamheten.

EU-medel - bistånd eller stöd för skolutveckling?

Även i en EU-skeptisk bygd förstår man värdet av att använda sig av EU-medel och för att göra det behövs samtidigt en god planering för att klara de höga skolkostnader som finns i glesbygdskommuner. *Man ser ju fördelarna. Det gäller att kunna utnyttja dem. Den här kommunen är inte alls dålig, när det gäller att söka och använda sig av EU-bidrag. Vi utbildar ju folk också så att de här instrumenten förfinas,* säger en skolchef som svar på frågan hur det går att klara finansieringen.

Intrycken vi får vad gäller hanteringen av EU-medel är att de stundom betraktas som någon form av bistånd som blir allt viktigare i en tid när resurserna till skolan begränsats. Att hitta nya finansieringsvägar tycks bli allt viktigare för våra skolor och då utgör EU-medel en viktig del

även om kravet på medfinansiering oftast finns med som delvillkor. På sina håll försöker man fortsätta även utan EU-medel med europeisk skolsamverkan, men menar en skolutvecklare på kommunal nivå: *Det är ruskigt svårt att klara av om man inte ska ta ut en viss avgift av eleverna. Vissa föräldrar protesterar, de går ju i gymnasiet, det ska inte kosta så det är inte lämpligt att ta ut en kostnad av eleverna.* En mycket EU-aktiv lärare påpekar att: *Idag är varje öre i kommunen mycket knepigt.* En annan lärare från vår studie menar att: *Vi måste jobba externt med pengar utifrån. Det är ett sätt att få mera resurser (...) Det kvittar varifrån pengar kommer, bara de kommer. Pengarna kan ändå ha stor betydelse.*

Riskkapital

Urvalsskolorna inom den stora kommunen hade dock många fördelar ekonomiskt och även på annat sätt genom de speciella EU-funktionärer som ägde mycket stor kunskap och erfarenhet av europeisk samverkan. *Är det en bra ansökan så kan man ju fixa till den och söka en gång till. Det är ju sällan som man slänger något i papperskorgen. På det viset kan jag stå för lite riskkapital,* säger en av dessa funktionärer som även hade en budget som kunde brukas som startpengar för skolorna. Dessa pengar var viktiga för skolorna, inte minst under den inledande och orienterande fasen innan en samverkan var etablerad och även beslutet formellt klart.

För andra skolor i vår utvärderingsstudie blev det ekonomiskt mycket kännbart, ibland på ett helt oförutsägbart sätt. *De (partnerskolan) ändrade hela tiden schemat. Det var många sådana inkörningsproblem, som drabbade oss ekonomiskt också. Programmet här i Sverige fick ju ändras lite för ofta,* berättar en grupp lärare som varit aktiva i ett projekt.

En ljuspunkt trots lite resurser

Trots alla fallgropar och ekonomiska svårigheter finns det en förtjusning över internationalisering som återkommande framförs av intervjupersoner på alla nivåer. Några citat som förmedlar denna förtjusning får avsluta detta avsnitt. Det första är hämtat från en skolchef som uttrycker sig så här: *Internationaliseringstanken är en ljuspunkt. Det inspirerar och vitaliserar och är en glädje i en tung vardag. Det kan ibland uppfattas som glassigt för tjugofem procent av eleverna kan inte läsa och skriva. Politikerna går i takt med oss och kan beskydda och ta fram resurser. Men de konkreta nivåerna är kanske inget för dom.*

Det andra citatet är hämtat från en kommunal EU-koordinator som ger uttryck för en liknande syn på värdet av EU-projekt och vad man får ut: *Att sy ihop projekt tar tid, kanske orimligt mycket tid i förhållande till de medel vi får ut men det handlar inte om euro utan om skolutveckling.*

Sammanfattande kommentar

De delar av landet som har liten eller ingen del i europeisk skolsamverkan med EU-medel tycks till stor del sammanfalla med kommuner som har mycket höga kostnader för sin skolverksamhet, dvs. i regel landsbygds- och glesbygdskommuner (hänvisning till diagram 3 Länsfördelning av Leonardo da Vinci-projekt 1995-1998). Medfinansieringsdelen vid EU-samverkan samt overheadkostnader i form av exempelvis vikarieersättning kan då bli kännbara kostnader och vara direkt avgörande för om skolor kan gå in i samverkan eller ej. Vid långa avstånd från Europa i övrigt blir även resekostnaderna påtagligt stora även om viss kompensation kan ges vid beslut om resmedel. Sett ur ett renodlat och snävt ekonomiskt perspektiv så kan europeisk skolsamverkan te sig som "skolutveckling i lyxförpackning" (intervjucitat).

Studien har dock exempel från glesbygdsskola som ger exempel på att långt driven decentralisering beträffande internationella medel ner på arbetslagsnivå kan medföra en god ekonomisk medvetenhet med kostnadsfördelar tack vare ett snillrikt sätt att använda pengarna. En långt driven beslutskultur lokalt⁸¹ tycks dock delvis bygga på småskalighet och närhet mellan skolans olika nivåer och gynnar därmed mindre kommuner.

Snäva ekonomiska ramar är gemensamt för majoriteten av kommunerna i dagsläget och påverkar initiativen inför framtida skolsamverkan på europeisk nivå. Lösningarna ser olika ut beroende på vilka förutsättningar som finns i olika kommuner. Större städer kan vinna både kostnadsfördelar och EU-kompetens genom centralt placerade EU-koordinatorer. Mindre orter kan vinna kompetens till lägre kostnader genom samverkan i nätverk över kommungränser. Kopplingen till enskilda skolors utveckling verkar dock kräva individuella lösningar och inte paketlösningar visar vår studie.

Eftersom europeisk skolsamverkan tycks vara en realitet att räkna med i framtiden för flertalet skolor kommer varje skola och varje kommun att bl.a. behöva utnyttja redan upparbetade och befintliga kanaler med andra länder för att hitta ekonomiskt gynnsamma lösningar för skolsamarbete inom EU. En aktivering av vänortsskolor kan vara ett av flera exempel på en sådan lösning. Vänorter har ofta uppstått utifrån strukturell likhet och kan vara en väl så god utgångspunkt sett ur ett skolutvecklingsperspektiv.

Samverkan med erfarna kommuner och skolor kan på sikt vara en god ekonomisk investering för en kommun och skola som saknar erfarenhet från europeiskt skolsamarbete. Med en erfaren skolas stöd kan man undvika fallgropar och dyrköpta misstag redan i inledningsfasen av en europeisk skolsamverkan. Ett kreativt pedagogiskt tema och ett långsiktigt perspektiv verkar

vara nödvändigt vid investeringar i europeiska skolprojekt eftersom den omedelbara nyttan är svår att fånga. Framtida uppföljningsstudier inom området behövs för att kunna läsa av vad som kan finnas kvar av resultat efter ett antal år.

Summering

Den utvärderingsstudie som redovisas i föreliggande rapport har genomförts på uppdrag av regeringen i syfte att kartlägga hur skolsamarbetet inom EU påverkar svensk skolutveckling. De resultat som presenterats utgör en syntes av det intervjumaterial som vi samlat in från ett urval kommuner och skolor. Presentationen har fokuserats på ett antal kritiska punkter under olika faser av ett EU-projekt, från det projektet initieras och nätverk av partnerskolor skapas till genomförandeprocessen och utfallet av skolsamarbetet så som det uppfattas av våra intervju-personer.

Den bild vi fått utifrån intervjumaterialet har redovisats stegvis i våra sammanfattande kommentare. Bilden är inte generell i den meningen att den till alla delar gäller samtliga kommuner och skolor med EU-projekt. Förhoppningsvis kan ändå de, som berörs av dylika projekt i andra delar av landet, känna igen den problematik vi lyfter fram och reflektera över den egna projektverksamhetens förutsättningar, process och resultat. I detta kapitel gör vi en summering av den problematik vi funnit vara förenad med europeisk skolsamverkan i ett skolutvecklingsperspektiv. De aspekter som uppmärksammas kursiveras i texten.

Europeiskt skolsamarbete har *stor individuell betydelse* för de personer som är aktiva i projekt, skolutbyten, fortbildning och andra sammanhang där europeiska skolor och beslutsarenor möts. Detta går som en röd tråd genom hela utvärderingsstudien, gäller för såväl elever och lärare som andra aktörer och poängteras oberoende av hur projektverksamheten gestaltat sig i enskilda skolor och kommuner.

Internationalisering som fenomen är en vittgående global process. Hur den enskilde individen ser på internationalisering baseras på grundläggande värderingar och handlar om förhållningssätt inför framtiden. Internationalisering i skolan har under den senaste femtioårsperioden haft olika innebörder och tenderar därför att bli något mycket värdeladdat för den personal som engagerar sig i internationalisering och gör det i sin tur komplicerat för en skola som ska delta i europeiska skolsamverkan. Inom Europa finns även nationella olikheter när det gäller hur medborgare i olika länder ser på EU och dess olika institutioner.⁸²

Intervjumaterialet speglar en *stor mångfald i uppfattningar*. Olika upp-

fattningar återfinns inte bara mellan olika skolor utan även inom en och samma skola. Detta är inte något som specifikt gäller i samband med europeisk skolsamverkan utan snarare något som är kännetecknande för skolan i allmänhet. Skilda uppfattningar kommer här till uttryck även i för skolan mycket centrala frågor som vad som är viktigt att förmedla till eleverna, hur elever lär och vad som skall betraktas som skolutvecklig. Internationalisering ingår som en av dessa frågor, där uppfattningar bryts mot varandra.

När det gäller *resultat*⁸³ formulerar de som förespråkar och deltar i europeisk skolsamverkan främst kriterier som; möjlighet till elevpraktik utomlands, ökad språkkunskap för elever, individuell fortbildning, att kunna spegla sitt eget lands skolsystem i en europeisk kontext, ett lyft i en annars tung vardag, kulturell förståelse, sociala kontakter.

För elevernas del gäller att de bl. a. behöver baskunskaper om EU för att kunna se det sammanhang de ingår i, när de deltar i olika former av transnationellt utbyte inom Europa. Elever uttrycker även önskemål om att bli insatta i villkoren för och förväntade effekter av den egna skolans samarbete med partnerskolor inom EU.

Den europeiska dimensionen är ett centralt begrepp vars innebörd är svår att fänga. Ändå förväntas skolor och deras aktörer arbeta som om innebörden var given och mot mål som förväntas vara kända. I utvärderingsstudien konstateras att EU-kulturen medfört att skolor och dess deltagare, via bl.a. ansökningsformulär och egna utvärderingar, snabbt tillägnar sig en EU-retorik. Den är nödvändig för att ta sig igenom ansökningsprocessen, men innebörden och förståelsen av de begrepp som används är ytlig och oflekterad.

Enskilda *eldsjälar* på lokal nivå är ofta initiativtagare och driver sin skolas europeiska skolsamarbete som således ofta kommer till stånd som ett nerifråninitiativ. Utan aktivt stöd från ansvariga lokala politiker och tjänstemän och följsamhet med skolkulturen i övrigt blir dock idéerna kortlivade och svagt förankrade på den egna skolan. Den lokale eldsjälens riskerar att bli isolerad med sina europeiska partners.

Det finns *en konflikt inbyggd i EU-systemet*, och denna konflikt drabbar skolor när de söker få till stånd en europeisk skolsamverkan. Dels förväntas svenska skolor "föra hem" EU-medel till Sverige, dels finns krav på skolorna att de skall verka för de mål som anges i olika program. Ur ett skolutvecklingsperspektiv är dessa båda krav inte alltid förenliga med varandra.

Obalans mellan form- och innehållsfrågor är utmärkande för den verksamhet som bedrivs, när skolor deltar i europeisk skolsamverkan. *Formfrågor dominerar över det pedagogiska innehållet*. Det senare riskerar t.o.m. att komma i skymundan trots att projektens innehåll måste sägas vara mer avgörande när det gäller lokal skolutveckling. Enligt våra intervjupersoner är ansökningsprocessen och även senare skeden av

projektsamverkan en tung och mycket reglerad process. Initialskedet domineras av formalia i kontakterna mellan lokal nivå och nationell/europeisk nivå. Att tränga in i gällande kriterier, prioriteringar och rutiner är svårt. Beslut vilar på en mängd olika formella och ibland mera informella och nationellt präglade ställningstaganden, vilka medför olikheter partnerländer emellan och påverkar de slutliga besluten om projekt kan komma till stånd, partnerskolor och tilldelade medel.

Europeiska partnerskolor förutsätts arbeta i nätverk, grundade på intressegemenskap, och ha en ambition att utveckla skolverksamhet i något avseende. *Partnervägen* styrs dock snarare av andra kriterier som mera grundar sig på *ad hoc-val* än välgrundade gemensamma intressen. EU-nivåns ökande styrning till och krav på att söka partners bland EU:s kandidatländer kan dessutom ytterligare försvåra för skolor att finna en gemenskap i pedagogiska idéer som utgångspunkt för samarbetet. Inte sällan uppstår partnerskap plötsligt och formas utan större medvetenhet. Det gäller inte sällan att göra det bästa av den situation som uppkommit när en svensk skola inbjudits till eller ingår i ett partnerskap med andra skolor i Europa.

Själva *skolutvecklingsuppgiften* är oklart, svärfångat och delvis dolt i retoriska målformuleringar på EU-nivån. Om målen skall kunna tjäna som styrmedel för skolors europeiska samarbete förutsätter det att berörda kommuner och skolor har tillgång till många olika dokument ur olika källor. Att ta del av dessa dokument verkar inte ingå i ansökningsproceduren och kan kanske inte heller förväntas ingå i enskilda skolors skyldighet. Men för att skolsamarbetet inom EU skall leda till skolutveckling krävs att berörda kommuner och skolor vet vad som faktiskt förväntas av dem när de deltar i ett EU-projekt som beviljas medel. Skolors utgångspunkt inför europeisk samverkan är ofta omtanke om elever, mera sällan en pedagogisk idé och/eller ett europaperspektiv. Idéerna behöver knytas tydligare till själva skolutvecklingsuppgiften. Och eftersom internationalisering som fenomen riskerar att bli ett sidospår i skolans värld är det viktigt att de visionära målformuleringarna på EU-nivån knyts till den konkreta verksamheten och integreras både i skolans arbetsplan och den kommunala skolplanen.

Skolutveckling behöver ges tid då det i grundläggande mening handlar om att förändra tankemönster. Skolutveckling i ett europeiskt perspektiv innebär dessutom ännu en nivå att arbeta med, vilket innebär att processen blir mer komplex. I övrigt skiljer sig inte skolutveckling i europeisk gemenskap från annan skolutveckling. Hög medvetenhet, gott stöd och kvalificerad vägledning från skolans ledning och från alla de arenor som iscensätter EU-projekten är några förutsättningar som är viktiga. Det räcker inte med eldsjälar för att en skolutveckling i samarbete med partnerskolor i Europa skall komma till stånd. Det behövs även styrning och ledning, och kvalificerad vägledning är lika mycket en

kommunal angelägenhet som en rektorsuppgift. Goda resultat vad gäller skolutveckling förutsätter en organisation för lärande och därtill en parallell kompetensutveckling för lärare och skolledare. Sådana förutsättningar har sällan gällt för de skolor som ingått i vår utvärderingsstudie.

Även om det inom ramen för just denna utvärderingsstudie inte funnits utrymme att göra en geografisk kartläggning av EU-projekt, finns det andra studier som visar spridningen av EU-projekt och som pekar på att det finns en tendens till snedfördelning över landet.⁸⁴ Den empiri som i denna utvärderingsstudie insamlats från tre helt olika delar av landet motsäger inte denna bild. Sett ur ett likvärdighetsperspektiv innebär *en geografisk snedfördelning* att alla elever inte får samma möjligheter till internationella kontakter. Alla skolor ges inte heller möjlighet till skolutveckling i ett europeiskt sammanhang. Samhällskontexten kan både försvåra och underlätta för europeisk skolsamverkan. Det visar de nedslag vi gjort i olika regioner inom ramen för vår utvärderingsstudie.

Skolor saknar erfarenhet och modeller för att kunna göra meningsfulla utvärderingar inom ramen för europeisk skolsamverkan. *Självvärdering på lokal nivå* är därför något som behöver utvecklas så att skolor på ett systematiskt sätt kan följa, dokumentera och analysera projektverksamheten och den utveckling som kommer till stånd inom det europeiska skolsamarbetet.⁸⁵ I vår utvärderingsstudie finns det få exempel på en i djupare mening gemensam transnationell reflektion i slutet av ett projekt. Tid och ambition för att på ett kvalificerat sätt hantera och dra lärdomar av skolors utvärderingar saknas också på nationell och europeisk nivå.

Spridning av resultat och idéer, både nationellt och transnationellt, är en förutsättning och ett krav på skolor som beviljas medel från EU för lokal skolutveckling. Spridningskonferenser bl.a. i nationell regi tillmäts därför stor vikt. I studien kan konstateras att sådana spridningskonferenser behöver inkludera, utöver deltagare och projektledare, även aktörer från kommunal nivå eller andra nivåer, som kan sätta in europeiska skolprojekt i ett lokalt skolutvecklingsperspektiv. Att enbart redovisa goda exempel riskerar annars att ge en alltför glorifierad bild av europeiska skolors samverkansprojekt. Lärdomar som bottnar i svårigheter och hinder kan vara väl så nyttiga och vara väl värda att diskuteras. Dit hör bl.a. svårigheten med den interna spridningen av projektverksamheten inom den egna skolkulturen.

Det kan konstateras att *europeisk skolsamverkan* iscensatts under ett period som för Sveriges del inneburit många andra skeenden och satsningar som konkurrerat om uppmärksamheten och pengarna. De mer påtagliga *konkurrerande faktorerna* har varit den reformering av styrsystem och läroplaner som ställt nya krav på skolans lärare och ledare, de ekonomiskt snäva ramar som varit gällande för kommunerna,

den i vissa skolor höga andelen elever med invandrarbakgrund som ställt krav på extra insatser samt de många samtidigt pågående satsningar och skolutvecklingsprojekt som i vissa fall gett upphov till en projekttrötthet ute i skolor och kommuner.

Skolor och kommuner med *tillgång till egna experter med särskild kompetens inom EU-området* har fördelar, både ifråga om EU-kompetens och kostnadsfördelar, jämfört med kommuner som bl.a. pga. sin småskalighet inte kan förfoga över sådan personal. En längre startsträcka behövs ofta för de senare kommunerna, något som kostar både tid och pengar. Studien visar dock att europeisk skolsamverkan kan växa fram även på orter med sämre strukturella förutsättningar och med höga skolkostnader. Målmedvetenhet kan övertrumfa även en EU-skepsis i skolors omvärld. Det finns en stor mångfald ifråga om faktiska förhållanden vid europeisk skolsamverkan, något som utmanar invanda föreställningar om vad som kan förväntas ske enligt gängse uppfattningar.

Skolsamverkan på europeisk grund, såväl virtuellt som genom faktiska möten, *bygger mycket på möten inom nätverk*. Möten utgör en del av EU sett som ett fredsprojekt. Studien visar dock att *faktiska möten sällan blir kreativa pedagogiska möten som kan influera den pedagogiska praktiken* trots deras betydelse för skolutveckling. Lokal skolutveckling både transnationellt och nationellt utgår från att de professionella kan utveckla egna lösningar. Möten på europeisk grund bör på sikt bli mer av viktiga inspirationskällor utöver ett klokt lokalt ledarskap. Ett sådant bygger bl.a. på skolledare som kan lära av organisationen och inte bara lära organisationen. Skolledaren spelar totalt sett en mycket central och avgörande roll för att ge förutsättningar inför europeisk skolsamverkan visar studien.

Intresset för internationalisering och för europeisk skolsamverkan är mycket *stort* på alla nivåer inom skolans hierarki. Det finns ett levande intresse från övre nivåer i kommunerna för vad som sker ifråga om skolors europeiska kontakter, något som berörda lärare har svårt att se. Studien har inslag av låg tilltro från lärare gentemot skolansvariga beträffande intresset för bl.a. europeisk skolsamverkan, något som bottenar i okunskap om varandras villkor och bristfällig kommunikation på lokal nivå. Om europeisering ska bli en del av skolsystemet i kommunerna krävs möten mellan olika nivåer och fungerande relationer. Dit bör även höra att europeisk skolsamverkan finns med som beslut i politiska nämnder. Rektors roll som förmedlare mellan nivåerna är viktig.

Själva grundtanken med styrning bygger på att övergripande mål genomförs enligt intentionerna från övre nivåer. Med en arena till, den europeiska, testas grundbultarna i styrsystemet⁸⁶ än mer liksom tanken på att kunna styra via medel knutna till specifika mål⁸⁷. Skolutveckling via externa medel, i detta fall EU-medel, bygger på en rationell tanke om att skolutveckling faktiskt sker då medel ges för sådan. Alla nivåer i

systemet agerar som om pengar medför skolutveckling. *Styrning är dock en komplex process* och studien visar att hur resultaten *faktiskt* blir vid europeisk skolsamverkan ofta beror på tillfälligheter, enskilda människors initiativ, förankringsprocessen, mottaglighet i lärarkulturen, ledningen, politikers sanktion och andra lokala förhållanden som riskerar att övertrumfa de mål som förväntas bli realiserade. Med en oklarhet om själva EU-målen dessutom, blir samspelet i det lokala utvecklingsarbetet än mer komplext.

Avslutande diskussion

Vi lever i en sorts ingenmansland mellan den nationella världen, som delvis upphört att vara en realitet och en transnationell som ännu inte helt tagit gestalt.⁸⁸ Detta citat hämtat från freds- och konfliktforskaren Björn Hettne får utgöra utgångspunkt för vårt avslutande diskussionsavsnitt. Här söker vi förstå det transnationella skolsamarbetet i ett vidare nationellt och internationellt sammanhang och relatera den bild vi fått av skolutveckling till detta sammanhang, där strukturella förändringar griper in och påverkar förhållandena i skolan och samhället både nationellt och internationellt.

Internationalisering i samtiden

Europeiskt skolsamarbete har etablerats under en period i svensk skolhistoria, när en mängd reformer som rör den politiska styrningen av skolan samtidigt beslutats på nationell nivå. Såväl ansvarsförhållanden inom den statliga skoladministrationen och den politiska styrningen av skolans undervisning har varit föremål för genomgripande förändringar - en förändring som beskrivs som en förskjutning från regelstyrning till mål- och resultatstyrning. Under denna period, har Sverige samtidigt blivit medlem i EU, vilket ställer krav på skolan och dess aktörer att inte bara verka i enlighet med de nationellt formulerade målen utan även verka i enlighet med de intentioner som uttrycks på EU-nivå. De senare, som preciseras i de olika EU-program för utbildningsområdet och skolsektorn, har vi berört i avsnitt 2 i denna rapport.

Utöver 1990-talets mer allmänna läroplansreformer växlar även de prioriteringar som återkommande görs inom centrala myndigheter eller i samhällsdebatten och som innebär skiftande påbud om vad som är viktiga uppgifter för skolan. För närvarande betonas t.ex. både värdegrunden, IKT (informations- och kommunikationsteknik) i undervisningen och de naturvetenskapliga och tekniska inslagen i skolan, och även i dessa sammanhang kan skolor ansöka om medel för utvecklingsprojekt. Det finns med andra ord många andra prioriteringar som konkurrerar med de satsningar som avser att leda till ett skolsamarbete på europeisk bas. En viss reformtrötthet kan spåras i de intervjuer som

genomförts inom den aktuella utvärderingsstudien, när vi resonerat om europeisk skolsamverkan. Till detta kommer samtidigt, mer eller mindre uttalat, vissa förväntningarna på att skolor skall ta hem delar av de medel som Sverige satsar till EU.

Skall vi försöka förstå de uppfattningar som kommer till uttryck i våra intervjuer är det således viktigt att sätta in den bild vi fått av det europeiska skolsamarbetet i ett tidsmässigt och socialt sammanhang. Vi behöver tolka de europeiska skolprojekten utifrån den samhällskontext som våra fallstudieskolor befinner sig i. Gemensamt för dem alla är en krympande samhällsekonomi under 1990-talet med snävre resursramar för skolans del och ökande inslag av elever med invandrarbakgrund⁸⁹. Detta faktum tycks kunna både öka och minska skolors europaengagemang, vilket ibland kan ses som ett sätt att sätta guldkant på en annars grå skoltillvaro, emellanåt förstås som ett uttryck för att man verkligen är besjälad av en tro på Europa och den europeiska dimensionen och i andra fall som ett sätt att finansiera och förhoppningsvis även utveckla skolan. I vissa fall kan samma projekt t. o. m. inrymma flera av dessa olika motiv.

I de fall där EU-aktiviteten är låg eller obefintlig menar man ibland att annat är viktigare. Det kan vara skolans inre arbete som kräver en viss omorientering under en period, det vardagliga skolarbetet som kräver så mycket, medfinansieringen som är svår att klara av eller beslut som innebär att annat utvecklingsarbete än europeiskt skolsamarbete skall prioriteras. Alla nämnda skäl kan rymmas samtidigt inom en och samma skola. Både eldsjälarna som brinner för Europa och kollegan som prioriterar traditionella baskunskaper kan ingå i samma kollegium och mer eller mindre beröras av ett och samma EU-projekt.

Mångfalden är stor när det gäller lokala skolkulturer. Hos intervju-personerna har vi inte minst mött skilda sätt att se på fenomenet internationalisering och EU-projekt.⁹⁰ För att förstå utvärderingsstudien resultat är det därför viktigt att notera att enskilda uppfattningar, speglade framför allt genom valda citat, återfinns i en skolverklighet med ramar som sätter gränser för vad som är möjligt och inte möjligt att åstadkomma. På verksamhetsnivån bland elever, lärare och skolledare testas, ibland ganska brutalt, möjligheterna att konkretisera de mål som formulerats på olika beslutsnivåer - den europeiska, den nationella - och den kommunala. Därtill kommer kravet på inflytande från föräldrar och elever, och ibland blir korstrycket av olika intressen så påtagligt att det kan vara svårt att veta i vilken riktning man ska gå.

Vi har sett internationaliseringsmål formulerade i skolors och kommuners planer men vet att detta inte utgör någon garanti för att de omsätts i den pedagogiska praktiken. Då kommunala ledare och skolor tillsammans arbetar på ett medvetet sätt tycks det dock faktiskt ske något, dvs. de tänkta målen omsätts lättare till konkret verksamhet.

Skolutveckling behöver finansieras

I vår utvärderingsstudie har vi, om än i begränsad omfattning, sökt belysa sambandet mellan pengar, i detta fall EU-medel, och skolutveckling och ställt frågan om tillgång till EU-medel ger förutsättningar för ett skolsamarbete som leder till skolutveckling? Frågan går givetvis inte att besvara med ja eller nej eftersom lokala förutsättningar spelar en så stor roll. Men i en tid när extra finansieringsvägar tycks bli allt vanligare vid sidan av den reguljära skolbudgeten finns det anledning att reflektera över detta. Vi befinner oss just nu i ett skede, när extrapengar såväl nationellt (s.k. Perssonpengar, Ylvapengar etc.) som internationellt (i form av programmedel) alltmer används som indirekta styrmedel.⁹¹ Studien kan ge anledning till reflektion över effekter av extramedel mer allmänt även om detta uppdrag specifikt omfattat just europeiskt skolsamarbete. Den bild vi fått är dock att skolutveckling är en komplex och svårfångad process, och att *hur* man gör och *att* man gör något ibland verkar viktigare än *vad* man gör. Det är med andra ord inte givet att extra pengar för europeiskt skolsamarbete självklart medför den påverkan på skolans utveckling som avsetts. Det kan också upplevas som en press på skolor att både "ta till sig" och göra något av externa projektmedel.

Den eviga frågan om kunskap och lärande

I vårt intervjumaterial finner vi uttryck för en av skolans klassiska konflikter, nämligen frågan om vad som kan hänföras till skolans baskunskaper. Vad är baskunskap och vad är inte baskunskap? Kan EU-kunskap och internationalisering räknas till baskunskaper? Vi har mött intervjupersoner som betonar vikten av utbyten. Kanske kan det vara ett rimligt antagande att erfarenheter av EU-samarbete är en baskunskap för nästa elevgeneration och att det som sker idag i den vägen är en öppning mot en förändrad syn på vad som är viktig kunskap? Stoffträngsel och begränsat tidsutrymme anges inte sällan som hinder för att delta i EU-projekt. På sina håll tycks det vara motivationen för europeiskt skolsamarbete som är svag. Att förändra förhållningsätt av detta slag är inte enkelt, men en förändrad syn på lärande och kunskap kommer idag till uttryck i såväl samhällsdebatten som inom pedagogisk debatt. Förslaget om ny lärarutbildning som förordar såväl elevernas eget lärande som läraren som ledare och vägvisare kan nämnas i detta sammanhang.⁹²

Även frågan om var elever egentligen tillägnar sig kunskap behöver diskuteras och sättas i relation till samhällets förändring. Den nationellt organiserade skolan har inte längre självklart monopol på undervisning, och troligen blir skolutbyten och studier utomlands något helt självklart för morgondagens elever. Med informationsteknologin har förutsättningarna för elevers möjligheter till utbyte av information och global

kommunikation radikalt förändrats.⁹³ Detta innebär också att själva skolhuset får en annan betydelse och frågan om tid och plats för lärande måste omprövas. Kanske kan det i sin tur skapa mera gynnsamma förutsättningar för samarbete och utbyten mellan skolor i Sverige och skolor i andra länder i Europa och världen i övrigt.

Skolutveckling och förändring

I rapportens resultatdelar påpekas svårigheten att fånga hur det europeiska skolsamarbetet påverkar svensk skolutveckling. Vad är resultat eller effekter av detta samarbete? Hur påverkar det svensk skolutveckling? Utifrån intervjumaterialet kan vi konstatera att det i många fall sker påtagliga förändringar på det personliga planet för dem som varit med. Men vi har funnit få tecken på att något direkt omsätts i skolan och undervisningen. Hur varaktiga faktiska förändringar blir är också svårångat, vilket bl. a. beror på att studien i många fall rör EU-projekt som fortfarande pågår och där effekterna ännu inte summerats eller utvärderats. När förändring faktiskt kan konstateras handlar det oftast om att komma från ord till konkret handling. Men förändring är inte alltid konkret och direkt synlig, vilket kanske beror på att: *Förändring handlar framför allt om inre förändring, om det osynliga i organisationen*⁹⁴.

Citatet är hämtat från en text som ger bilder av skolors utveckling och som bl.a. diskuterar både vad som karakteriserar förändring och nödvändigheten av att hitta balans mellan förändring och vila. Här påpekas också tidsperspektivet: *De långsiktigt verkande processerna ska inte heller underskattas. Nya tankar och idéer måste få tid att bearbetas av medarbetarna*⁹⁵. Som tidigare påpekats har vi inte haft möjlighet att kartlägga och följa upp projektverksamhet som pågått under längre tid utan varit tvungna att koncentrera våra studier till processer som pågått och resultat som uppnåtts under förhållandevis kort tid. Trots detta har vi funnit vissa mönster och kritiska punkter som kan sägas vara giltiga för skolor som deltar i europeiska skolprojekt. Det europeiska skolsamarbetet fortsätter och får sannolikt även fäste i de delar av landet som av olika skäl hittills inte kunnat gå in i ett europeiskt skolsamarbete. Framtiden får utvisa vad detta samarbete på sikt kommer att betyda för de berörda och i vilken mån den europeiska dimensionen blir en påtaglig del i den lokala skolans utveckling. Med en IT-utveckling som gör IT till varje elevs egendom förändras sannolikt former och förutsättningar för samverkan än mer i framtiden.

Lärarna är nyckelpersoner vid skolutveckling, och vår utvärderingsstudie visar att det nu börjar bli dags att lämna "nybörjarstadiet" vid europeisk skolsamverkan. För att åstadkomma skolutveckling inom ett europeiskt skolsamarbete måste en samtidig kompetensutveckling av personalen ske. En lärares roll måste vara något mer än att ombesörja

resor för eleverna. Ett etiskt ansvar behöver också läggas skolans ledning för vad pengar ska användas till. I en tid där resor mellan länder blir allt vanligare tycks det banalt att tro att det är så märkvärdigt att resa utomlands. Möten skolor emellan behöver förvisso ske. Men det behövs också en medvetenhet om att dessa möten måste ske under förutsättningar som möjliggör ett pedagogiskt samtal och utbyte av kunskaper och erfarenheter. Kunskap om förutsättningar som medger skolutveckling finns. Det gäller dock att iscensätta europeisk skolsamverkan med dessa förutsättningar levande.

Om det ska bli en skolutveckling krävs, som påpekats, initiativrika aktörer som driver på och där intar skolans lärare och ledare en helt central roll. Dock krävs här mer av djupgående kollektivt tänkande och reflektion kring vad som skall utvecklas och inte bara individuella initiativ och aktioner. Detta gäller inte specifikt den skolutveckling som förväntas följa vid ett skolsamarbete inom EU - en skolutveckling som vi funnit vara svärfångad - utan skolutveckling mer generellt. I exempelvis en rapport om skolan och information- och kommunikationstekniken skriver författaren: *att det är den lokala skolan som är enheten för skolutvecklingen och att åtgärderna måste vara systematiska för att bli verkningsfulla.*⁹⁶

Skolans uppdrag inför 2000-talet

Europeisk skolsamverkan kan inte heller separeras från skolans uppdrag i övrigt. Detta är nödvändigt för att inte internationaliseringen ska riskera bli det spår vid sidan om som vi har funnit exempel på i vår utvärderingsstudie. Samma konstaterande har gjorts även i andra rapporter om skolutveckling med internationella förtecken.⁹⁷

EU:s intentioner beträffande utbildning operationaliseras inom de två utbildningsprogram, Leonardo och Sokrates, som ingått i vår utvärderingsstudie. Dessa båda program går inom kort in i sin andra programperiod och är, när denna rapport skrivs, föremål för utvärdering och ny budgetförhandling inom EU. Genom Maastrichtfördraget har utbildningens roll inom den europeiska gemenskapen skärpts. Det för oss in på en diskussion om just skolans uppdrag och därmed också förutsättningarna för en skolutveckling med utbildningsmål som livslångt lärande, med fokus på yrkesutbildning, med inriktning på den europeiska dimensionen, med syfte att förbättra språkkunskaperna, med avsikt att få till stånd en större rörlighet inom EU, dvs. några av huvudmålsättningarna med Sokrates och Leonardo.

Inför millennieskiftet låter vi Ulf P. Lundgren sätta ord på vad som kan rymmas inom skolans uppdrag när vi går in i 2000-talet.

Vad vi nu behöver är inte nya organisatoriska former utan ett samtal om skolans uppdrag. Med andra ord behöver vi en diskussion kring frågan: Vad är 2000-talets bildning? (...) Skolan som institution kommer att bestå men dess

mål, innehåll och former måste ändras.

Skolan som institution kom till i ett informationsfattigt samhälle (...) lärare kommer att få nya verktyg för undervisning och lärande (...) Vi lever nu i ett informationsrikt samhälle, vilket inte nödvändigtvis är ett kunskapsrikt samhälle. Information måste växla till kunskap. Detta arbete kräver lärare, det kräver stöd, det kräver en god pedagogik. Och det kräver att riktningen och uppdraget är tydligt. Vi måste försöka ifrågasätta vårt sätt att tänka om skolan. Vi måste ställa oss de grundläggande frågorna.

Vi måste forma ett nytt uppdrag för skolan - delar av detta uppdrag är:

- att ge en kunskapsgrund och en värdegrund dvs. ta ställning till vad det är för bildning skolan skall ge.
- att ge utrymme för skapande, för möjligheter att uttrycka sig.
- att skapa en trygg och harmonisk uppväxt. Behovet av skolan som samhälle, som social och kulturell miljö kommer att öka.
- att tro att vi med teknikens hjälp kan sitta framför datorer och lära allt som behövs är en begränsad syn på vad lärande är. Vad forskningen visar är att lärande kräver variation och att sammanhanget i vilket lärande sker skapar mening. Lärande handlar om sociala processer, det handlar om samtal och om stimulerande miljöer ⁹⁸:

Nätverk för möten, problemlösning och lärande

Municio hjälper oss också att se på framtiden med sina resonemang om hur genomförandet kan ske. Hon leder oss in i de framtida lösningar som handlar om nätverk och säger bl.a. att *lösningen av samhällsproblem ges i informella organisatoriska nätverk. Där arbetas kreativa lösningar fram och detta sker oberoende av centrala påbud.* ⁹⁹

Municio resonerar även om organisationer och interaktion mellan människor och framhåller att: *de lägsta nivåerna av organisationerna är de mest betydelsefulla i genomförandet av beslut om sociala reformer.* ¹⁰⁰ Municios tes är således att de lägsta nivåerna liksom informella nätverk har stor egentlig betydelse. I denna utvärderingsstudie har vi funnit att även de övre nivåerna är viktiga framför allt när det gäller att skapa förutsättningar för förändring och förbättring. Själva genomförandet lämnas dock till de lägre nivåerna. Sett ur ett styrperspektiv är det inte okomplicerat med ännu en beslutsnivå att ta hänsyn till dvs. den europeiska nivån utöver den nationella och kommunala nivån.

En utmaning inför framtiden verkar vara nätverkens förmåga att ge oss lösningar och organisatoriska former för att gå vidare. Inom europeisk skolsamverkan tycks just nätverkens betydelse öka. I dessa nätverk inkluderas både virtuella nätverk och nätverk där man personligen

möts. Ännu ett bidrag som rör nätverkssamhället ger oss Manuel Castells¹⁰¹ vars tes bl.a. är: *Nätverken är våra samhällens nya sociala morfologi, och nätverkslogikens utbredning påverkar i hög grad funktionssätt och resultat för produktionsprocesser, erfarenheter, makt och kultur(...). Närvaro eller frånvaro i nätverket och ett nätverks dynamik i förhållande till andra är avgörande orsaker till dominans och förändring i vårt samhälle.*

Castells resonemang kan brukas för att förstå vad som händer i vår samtid och försöka få perspektiv på det som sker just nu. Det har inte varit möjligt att inom studiens ram invänta processer inom europeiskt skolsamarbete under en längre tid för att sedan värdera vad som sker och vad det leder till. Värderingen har s.a.s. främst fått göras under pågående process. Vi har kunnat konstatera att våra urvalsskolor präglas mycket av agerande via nätverk, såväl för elever som för skolans lärare och ledare. Nätverken möjliggör möten oberoende av avstånd även om vissa möten förblir virtuella.

Det är inte nätverken utan kreativa möten inom nätverken som är själva poängen. Organiserade nätverk skapar förutsättningar för dessa viktiga möten som kan vara arrangerade eller spontana. För att främja den europeiska dimensionen vid europeisk skolsamverkan och få en långsiktighet krävs planerade möten. Att träffas har således en poäng "i sig" men det man då gör måste in i ett sammanhang för att en skolutveckling skall komma till stånd. Att uppnå en förändring värd namnet skolutveckling bygger bl.a. på en reflekterad erfarenhet dvs. en reflektion där erfarenheter kan prövas tillsammans med andra. Framtiden får utvisa vad som faktiskt kommer att ske inom och utom europeiska skolnätverk och vilken betydelse de får för svensk skolutveckling.

Förslag på åtgärder och informations- insatser

De mycket kortfattat formulerade förslag på åtgärder och informationsinsatser som följer i detta avsnitt är relaterade till studiens resultatsammanfattning. Förslagen är begränsade till insatser som kan göras från de bägge berörda myndigheterna på den *nationella* nivån. Internationella Programkontoret blir som operativ myndighet för EU:s utbildningsprogram extra mycket berörd av förslagen men även Skolverkets uppdrag kräver en medveten strategi för att främja skolutveckling med internationella förtecken. I viss mån berörs även den europeiska nivån av förslagen som följer.

Internationella Programkontoret för utbildningsområdet¹⁰²

Skolors förberedelser och åtgärder behöver delvis anpassas till karaktären på den skolsamverkan man deltar i. Exempelvis kräver Leonardo som utvecklingsprojekt förberedelser, förankring och lotsning på ett mycket kvalificerat sätt. Andra delar av EU:s utbildningsprogram kräver mindre för att komma igång, men erfarenheten hos den som vänder sig till Internationella Programkontoret spelar också en roll för vilket behov av vägledning som blir nödvändig. Europeisk skolsamverkan i sin mest kvalificerade form ställer alldeles särskilda krav på kontakterna med Internationella Programkontoret, som åtminstone delvis behöver förfoga över personal väl rustad för att känna skolkulturen *inifrån* för att kunna ge kvalificerad vägledning. I direktiven från Internationella Programkontoret borde finnas krav på att rektor ska ingå vid europeisk skolsamverkan med tanke på rektors mycket centrala roll för en framgångsrik process.

Alla ansträngningar som görs för att förenkla den byråkratiska processen vid ansökan om EU-medel kommer att underlätta skolors delta-

gande. För att attrahera nya grupper och skolor, i delar av landet som inte funnits med tidigare, kan en förenklad procedur vara avgörande. Öppenhet om beslutskriterier är bl.a. sådant som är viktigt liksom information om intentionerna med olika program så långt det är möjligt. Detta är nödvändigt för att ge ansökande skolor en realistisk bild av vad som förväntas av dem och vilka möjligheter de har att få igenom sin ansökan.

Nyheten med s.k. Europass¹⁰³ verkar vara en nyhet som kan komma att intressera många grupper. Andra nyheter verkar vara möjligheten till certifikat utfärdade genom europeiska fackförbund för att underlätta för unga yrkesarbetare att söka sig till andra länders arbetsmarknad. Vid informationsseminarier i regi av Internationella Programkontoret kan bl.a. skolors SYO-funktionärer vara en kategori som bör finnas med som en målgrupp, även om de inte ingår som aktiva medlemmar i den skolsamverkan som sedan initieras och genomförs.

EU-områdets enorma informationsutbud ställer alldeles särskilda krav på Internationella Programkontoret att ge "skolsverige" en sorterad och riktad EU-information så att skolor kan manövrera sig vidare på egen hand. En strävan bör vara att få skolorna att göra en god förberedelse och noga överväga sina motiv *innan* de ansöker och inte bara direkt ansöka om skolprojekt och program. Det är svårt att veta hur information uppfattas och används av skolorna och det kan behövas mer av individuellt utformad information till vissa skolor. Förstagångssökanden från mindre erfarna kommuner utan egna EU-funktionärer har ett annat informationsbehov än i EU-sammanhang mera rutinerade skolor.

Internationella Programkontoret bör eftersträva en så stor tydlighet som möjligt *utåt* gentemot skolorna. Tydlighet behövs om vad som förväntas av motprestationer ex. ifråga om medfinansieringen, som lätt blir en fälla om man inte är medveten om kostnader som tillkommer, bl.a. i form av vikariekostnader utöver budget för berört projekt.

Former och innehåll för *spridningsseminarier* kan behöva förnyas. Även hinder och svårigheter vid europeisk skolsamverkan behöver få uppmärksamhet. Önskvärt är att det pratas mera pedagogiskt innehåll och mindre form. Även spridning internt, dvs. inom den egna skolan, bör uppmärksammas. Skolutvecklare och andra funktionärer från kommunal nivå kan, som deltagare i spridningsseminarier, bidra till att just skolutvecklingsperspektivet beaktas.

Skolor behöver göras medvetna om konsekvenserna av sina presumtiva partnerval vid sina kontakter med Internationella Programkontoret. Skolorna behöver bl.a. överväga följande: Vad innebär val av partner från ett visst land? Vad vill man som skola uppnå med sitt partnerval? Ska olikhet eller likhet råda mellan skolor, skolsystem och pedagogiska idéer. Vad innebär i så fall ett partnerskap ur ett skolutvecklingsperspektiv om man bygger på likhet respektive olikhet? Vad kan ett

val av partnerland österut, dvs. ett kandidatland inom EU, innebära sett ur samma perspektiv?

En fallstudiekommuns försök med s.k. EU-guider är ett av studiens mycket goda exempel och väl värt att ges spridning. Stor vikt läggs vid EU-nivån för att nå nya generationer av elever. I det sammanhanget är det viktigt att ge elever och även lärare mera EU-kunskap. Som en introduktion i bl.a. de delar av landet, där europeisk skolsamverkan är mindre vanlig eller oprövad, kan information via någon form av EU-guidning vara en möjlig start.

En önskvärd strävan från nationell nivå är att medverka till ett mera substantiellt innehåll vid europeisk skolsamverkan. Efter flera års svenskt EU-medlemskap börjar det bli dags att lämna "turistnivån" vid transnationellt skolutbyte. Europeiska skolor behöver erövra varandras kulturer i en djupare mening för att göra Europa mera känt för varandra.

Internationella Programkontoret har vid det här laget en stor erfarenhetsbank från europeisk skolsamverkan. För att höja kvaliteten i samverkansprojekt behöver gjorda erfarenheter tas till vara. Fokus behövs bl.a. på utvärderingsfrågor, dels skolors självvärderingar, dels aktiv användning och spridning från nationell nivå av faktiskt gjorda utvärderingar. Den nya programperioden för Sokrates och Leonardo da Vinci i och med millennieskiftet ser ut att kunna gynna en sådan strävan, likaså Internationella Programkontorets nya inriktning med mera koncentration mot just utbildningsområdet jämfört med tidigare.

Sammanfattningsvis kan konstateras att den operativa fasen vid europeisk skolsamverkan vore värd en ytterligare satsning för att uppnå en kvalitetshöjning och att utvärderande insatser behöver prioriteras och ges en annan karaktär för att bättre tas tillvara i en kvalitetshöjande riktning.

Skolverket

Skolverkets roll är bl.a. att främja skolutveckling¹⁰⁴ och att stimulera skolors internationaliseringssträvanden enligt gällande läroplaner. Skolverket behöver nå skolans professionella grupper på ett mera påtagligt sätt än tidigare, något som kräver varierande strategiska grepp för att nå fram till alla kategorier. Studien visar att skolors internationella arbete idag ofta bärs av många eldsjälar, men utgångspunkten måste vara att internationalisering ska bli mer av hela skolans angelägenhet.

Lokal skolutveckling vid europeisk skolsamverkan behöver vara ett ämne för Skolverkets möten med skolans professionella. Roller, mandat, förutsättningar och krav behöver bl.a. ingå i det man diskuterar. Förankringens betydelse lokalt i skolkulturen och även i samhällskontexten måste understrykas.

Skolverket bör stimulera och skapa möjligheter till erfarenhetsutby-

te lärare emellan och med deltagande av rektorer och skolutvecklare för att få tillstånd en vidare ansats där helheter berörs. Skolutveckling kan inte bara bedrivas i projektform utan behöver ha sin utgångspunkt i ett helhetstänkande, något som kräver möten mellan olika kategorier från olika nivåer i kommunerna.

Rektorsrollen kräver en kontinuerlig och särskild uppmärksamhet och stöd från nationell nivå beroende på det spänningsfält som rektor befinner sig i och rektors mycket centrala roll för skolutveckling.

Skolverket behöver hävda likvärdigheten mera tydligt så att inte den geografiska olikheten består ifråga om skolor som har respektive inte har europeisk skolsamverkan som sätter spår i klassrummet. Ett särskilt ansvar är nödvändigt för glesbygds- och landsbygdsskolor då man på sikt måste ha ambitionen att skapa mera likvärdiga möjligheter till internationella kontakter över hela landet. Här kan särskilda riktade insatser komma att behövas.

Det svenska ordförandeskapet i EU:s Råd första halvåret 2001 bör kunna utnyttjas av både Skolverket och Internationella Programkontoret för att på olika sätt främja internationalisering i skolorna och särskilt i de delar av landet som drabbats extra hårt av instabila ekonomiska villkor och därmed ökad risk för att inte kunna satsa på europeisk skolsamverkan. Att stimulera skolor att bygga på sina vänorter och att gå samman i kommunala nätverk, även virtuella sådana, för att få igång europeiska kontakter kan vara framkomliga vägar.

Skolverket behöver fortsätta att driva utvecklingsarbete som syftar till att utveckla självvärdering på lokal nivå eftersom det är en viktig del i skolors kunskap om sin egen praktik. Detta är grundbultar även inför och vid europeisk skolsamverkan. Områden att uppmärksamma är även dokumentation och spridning. Inte minst gäller det spridning internt, dvs. inom den egna skolkulturen.

Skolverket behöver om och om igen hävda de nationella målen och även långsiktigheten. Så även vid skolors europeiska skolsamverkan där det även är viktigt att skapa en kongruens mellan de nationella och de europeiska perspektiven. För att nå de internationella målen kan individuella och okonventionella lösningar behövas från nationell nivå för att stödja skolorna. Skolverkets avdelning för analys och stöd¹⁰⁵ har här ett särskilt ansvar genom sin närhet till kommuner och skolor.

Europeiska Kommissionen

Avslutningsvis kan konstateras att även den europeiska nivån kan göra mycket för att ge förutsättningar för skolutveckling inom ramen för europeisk skolsamverkan och för att höja kvaliteten på den samverkan som redan inletts. Ytterst kort och endast i punktform ges här några förslag grundade i den utvärderingsstudie som här redovisats. Flera av

dessas sammanfaller med de förslag som tidigare angetts för de nationella nivåerna i Sverige:

- Behov finns av synteser från europeisk nivå som skildrar skolsamverkan sedd ur ett skolutvecklingsperspektiv och med bilder av vad som *faktiskt* sker och vad som uppnås.
- Mer vikt vid och även utveckling av en kvalitativ utvärdering på skolnivå och intresse för de *faktiska* resultaten från europeisk nivå.
- Mera intresse för den pedagogiska utvecklingen och mindre uppmärksamhet på formerna för europeisk skolsamverkan.
- Innehållet vid spridningskonferenser kan vidgas till att anlägga ett mera tydligt perspektiv på just skolutveckling, att "våga" se det svåra vid europeisk skolsamverkan och skapa forum för att diskutera även svårigheter.
- Strävan efter ett mindre byråkratiskt ansökningssystem och ett system med för skolorna kända beslutskriterier för att undvika orealistiska förväntningar från skolnivån.
- Ökad elektronisk användning genom hela proceduren från ansökan till färdigt projekt. IT bör kunna bli det naturliga kommunikationssättet vid administration av projekt och därmed på sikt korta handläggningstiderna.
- Mera vikt vid på vilka grunder partnerskap länder emellan kan formas och inte bara *att* de formas. Nationell olikhet vid s.k. decentraliserade beslut kan försena etablering av partnerskap mellan skolor En lösning på det senare kan bl.a. vara att arbeta för ett mera tydligt Europaperspektiv och ökad kontakt mellan medlemsländerna.
- Arbeta för att EU-retoriken får en innebörd i en djupare mening för deltagare i europeiska skolprojekt.
- Ej ha övertro på EU-medlens styrfunktion för skolutveckling men ändå bygga ett system som maximerar möjligheterna till att förändring ska kunna mynna ut i förbättringar i skolan.
- Insikt om att skolutveckling är komplext, tar tid och även måste ges tid. Verka för att kunskapen om förutsättningar som medger skolutveckling används då europeisk skolsamverkan iscensätts.

Referenslista

- Altstadt, A.C., (1999). Att möta det annorlunda : en rapport om 22 skolors internationalisering (Skola i utveckling). Stockholm : Skolverket
- Andersson, I., (1995). Långt borta och nära : ett läroplanshistoriskt perspektiv på utbildningens internationalisering i den svenska grundskolan. Lärarutbildning och forskning i Umeå ; 1995:2
- Andersson, I., (1998). Den nationella läroplanen i det globala sammanhanget. Lärarutbildning och forskning i Umeå ; 1998:4
- Barnomsorg och skola : Jämförelsetal för huvudmän : Resurser (1998). Stockholm : Skolverket. (Rapport nr 156)
- Barnomsorg och skola under 1990-talet : Underlag till ett välfärdsbokslut (1999). Stockholm : Skolverket
- Brytningstider : Människor och liv i Barentsregionen / G. Frost & V. Lemesov (red.), (1998). Östersund : Glesbygdsverket
- Carlgrén, I. & Hörnvist, B. (1999). När inget facit finns : om skolutveckling i en decentraliserad skola (Skola i utveckling). Stockholm : Skolverket
- Castells, M. (1998). Informationsåldern : Ekonomi, samhälle och kultur ; band 1 ; Nätverkssamhällets framväxt. Göteborg: Daidalos
- Dovellius, J. (1999). Att genomföra utvärdering : Exempel från skolor och kommuner. Stockholm : Skolverket (Verktyg för utvärdering ; 3)
- Edvardsson-Stiwne, E., (1998). Idébärarna : tre år efter ett utvecklingsprojekt inom barnomsorgen. Stockholm : Svenska kommunförb., Kommentus
- Effekter av EU-finansierad skolutveckling (1998). Stockholm : Skolverket & Svenska EU-programkontoret. (TEMO-studie)
- EU-rapport : Nyhetsbrev om EU-samarbetet. Stockholm : EU-sekretariatet, Utrikesdepartementet, 1999 : 7 (Vänorter)
- Eurobarometer : Public Opinion in the European Union (1999). Bryssel : European Commission ; 51
- Europafördrag : Maastricht- och Romfördragen i deras lydelse enligt Amsterdamfördraget (1998). Stockholm : Norstedts juridik ; 3 uppl.
- Evaluating quality in school education : A European pilot project : Final report (1999). Bryssel : European Commission
- Artikel om valresultat från EU-omröstningen angående Sveriges inträde i den Europeiska Unionen (1994). Expressen ; 941114
- Från sanningssökande till styrmedel : Moderna utvärderingar i offentlig sektor (1995). / B. Rombach & K. Sahlin-Andersson (red.). Stockholm : Nerenius & Santérus
- Genomförande av yrkesutbildningsprogrammet Leonardo da Vinci i Sverige 1995-1999, Utvärdering av Leonardo da Vinci I (1999). Stockholm : Näringslivsdepartementet & Utbildningsdepartementet
- Granström, K., (1996). Utvärdering i skolan : Dolda och öppna budskap i olika utvärderingsstrategier. Linköping : Univ., Institutionen för pedagogik och psykologi (FOG-rapport ; 35)

Granström, K., (1999). Utvärdering och kvalitetsgranskning av skolans vardagsarbete: Verksamheten sedd ur ett lärarperspektiv. Linköping : Univ., Institutionen för pedagogik och psykologi (FOG-rapport ; 45)

Hedenquist, J. A., (1999). Att utvärdera skolan. Stockholm : Skolverket (Verktyg för utvärdering ; 1)

Hellström, L., (1999). Elever lär om EU : Utvärdering av projektet EU-guide i Malmö. Malmö: Högskolan

Hettne, B., (1997). Den europeiska paradoxen : Om integration och desintegration i Europa. Falun : Nerenius & Santérus

I villrådighetens tid - Uppbrott från en ordning : Några bilder från skolors utveckling(1999). Stockholm : Skolverket

Le Magazine : Education, Training and Youth in Europe. Bryssel : The European Commission ; 1999 : 11

Lukács, J., (1999). Så här gjorde vi : Exempel på lokalt utvecklingsarbete i skolan. Stockholm : Skolverket (Verktyg för utvärdering ; 4)

Lundgren, U. P., (1999). I själva verket ; 1999 : 3 (ledare)

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet : Lpo 94 anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet (1998). Stockholm : Fritze

Municio, I., (1995). Genomförande : Vem tolkar beslut och vem ser till att reformer blir mer än ord ? . Stockholm : Skolverket (Monografiserien)

Programförklaring för Skolverkets Avdelning för analys och stöd till kommuner och skolor (1999). Stockholm : Skolverket

Roth, H. I., (1998). Den mångkulturella parken : Om värdegemenskap i skola och samhälle. Stockholm : Skolverket (Monografiserien)

Rönnerman, K. (1993). Lärarinnor utvecklar sin praktik : En studie av åtta utvecklingsarbeten på lågstadiet. Umeå : Universitetet, Pedagogiska institutionen (avhandling nr 36)

Skolpolitiker, eldsjälar och andra aktörer : Hur styr kommunerna skolan ? (1999). Stockholm : Skolverket

Skolverket och skolans utveckling (1999). Stockholm : Riksdagens revisorer; 1998/99 : 3

Svenska EU-Programkontoret för utbildning och kompetensutveckling : En utvärdering (1998). Stockholm : Statskontoret ; 1998:30

Sveriges operationella program 1999 för Leonardo da Vinci P1, Strand 1. PM (1999). Stockholm : Svenska EU Programkontoret

Tarchys, D., (1999) Europe is more. Strasbourg : Council of Europe Strasbourg, 25 January 1999, D 1

Utveckla arbetsliv och skola med EU-stöd. Svenska EU programkontorets verksamhet 1997

Utveckla arbetsliv och skola med EU-stöd. Svenska EU programkontorets verksamhet 1998

Widell, L., (1999). Att organisera utvärdering. Stockholm : Skolverket (Verktyg för utvärdering ; 2)

Åkerlund, P., (1999) Den internationella dimensionen : Ett nytt sätt att växa. Stockholm : Ungdomsstyrelsen (Ungdomsstyrelsen rapporterar ; 15)

Opublicerade källor

Bengtsson, E., (1999). Den tekniska utvecklingen. Skolan och informations- och kommunikationstekniken: Vad kan och bör skolan göra ? / Ulla Riis m fl. Stockholm: Skolverket (opubl. rapport)

Europass : informationsmaterial (1999). Stockholm : Svenska EU-Programkontoret

Skolverkets utvecklingsstrategi : Utvecklingsuppgifter i ett mål- och resultatstyrt system (1999). Stockholm : Skolverket (internt PM 1999-11-12)

Offentligt tryck

Anförande vid Utrikespolitiska Institutet av utrikesminister Anna Lindh. Stockholm 1998-12-16

Regeringens skrivelse 1998/1999:121 ; Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning : samverkan, ansvar och utveckling

Regleringsbrev för budgetåret 1999 avseende anslag till barnomsorg, skola och vuxenutbildning. Utbildningsdepartementet 1998-12-17

SFS 1991:1121 (omtryckt 1997:1217). Skolverkets förordning med instruktion

SFS 1997:1231. Förordning med instruktion för Svenska EU Programkontoret för utbildning och kompetensutveckling

SOU 1999:23 ; Utveckling av mänskliga resurser i arbetslivet : förslag till inriktning av nya mål 3 inom EG:s strukturfonder : Betänkande / av utredningen om framtida mål 3 inom EG:s strukturfonder

SOU 1999:63 ; Att lära och leda : En lärarutbildning för samverkan och utveckling : Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande

SOU 1999:102 ; Ansvarsfördelning för internationella program på utbildnings- och ungdomsområdet : Slutbetänkande / av Kommittén för utvärdering av Svenska EU Programkontorets ansvarsområde

Webbreferenser

Baltic Sea Project www.skolverket.se "Projekt och Miljö"

Europaparlamentet. Utskottet för kultur, ungdomsfrågor, utbildning, medier och idrott. Utskottsförhör av nominerad kommissionsledamot Viviane Reding 1999-09-02. CULT/SJS/ck 16 augusti 1999.

Europaparlamentets information 1999 nr 41 info@europarl.se

DG XXII Education, Training and Youth <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/socrates/socrat.html> 1999-10-09

DG XXII <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/leonardo/ldv2adopt-en.html> 1999. 10-09; Leonardo da Vinci II.

Quality Evaluation in School Education. European Pilot Project. Internationell internetadress: <http://www.europa.eu.int/en/comm/dg22/poledu/indb-en.html>

BILAGA 1

Studiens intervjuram

Förutsättningar

Ansökningstillfället – information, kännedom, val av EU-program

”Det tänkta” – planer, visioner

Budget, ekonomiska förutsättningar

Organisatoriska förutsättningar – delaktighet, prioritet

Inställningen från övre nivåer

Motiv inför EU - förberedelser

Andra lokala projekt

Kommunala respektive regionala förutsättningar

Elever med invandrarbakgrund

Process

Aktiviteter knutna till pågående EU-samverkan. Innehåll.

Berörda aktörer

Övre nivåers stöd

Kollegialt stöd

Europeiska möten – innehåll, former, frekvens, erfarenheter

EU-intresset - utvecklingen

Samtidiga konkurrerande projekt

Det egna ansvaret – andras ansvar

Eldsjälar och lokala beslutskulturer – inflytande från andra grupper

Resultat

”Det faktiska” - Påtagliga och konkreta utfall

Elevresultat – elevmedverkan. Långsiktiga respektive kortsiktiga resultat

Kompetensutveckling vid EU-samverkan

Påverkan på det vardagliga arbetet

Mobilitet

Förändring – överlevnad av resultat

Olika aktörers insatser. Skolledare. Informella ledare

Spridning

Personliga vinster

EU-medlens roll

Resultat av europeiska möten

Europaidéerna

EU:s fredstanke – Det europeiska medborgarskapet

Egna utvärderingar

Mål med EU-samverkan – egna och andras

De nationella myndigheternas roller - Internationella Program-
kontoret och Skolverket

BILAGA 2

TEMO-studien i sammanfattning

Projekt

Comenius 1: Tematiskt samarbete mellan skolor i minst 3 länder

Lingua E: Samarbete mellan skolor i 2 länder om språk-utbildning

Leonardo: Utvecklingsprojekt inom yrkesutbildning med minst 3 deltagande länder

Individuella program

Arion: Studiebesök för skolledare och experter inom utbildningsområdet

Comenius 1: Lärarutbyte och studiebesök för skolledare

Leonardo: Praktik och utbytesprogram för elever och lärare inom grundläggande yrkesutbildning

Lingua B: Fortbildning i språk för lärare

Comenius 3.2: EU:s fortbildningskurser för undervisande personal

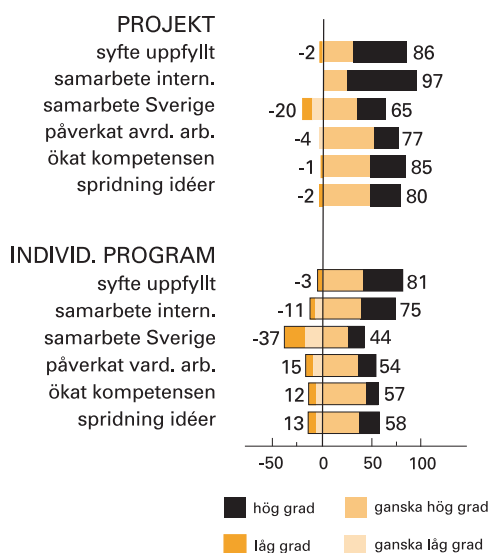
Undersökningen har ett relativt litet urval, med få intervjupersoner inom studiens bägge delar, projekten respektive de individuella programmen. Antalet svarande i undersökningen är dock tillräckligt för att säkerställa statistiska skillnader mellan olika projektgrupper och helhetsresultatet. Studiens uppläggning i form av en mindre enkät med fasta svarsalternativ lämpar sig väl som en första barometer på hur skolpersonal uppfattat sin medverkan i olika former av EU-finansierad verksamhet. Dock krävs en mera kvalitativt inriktad studie för att tränga in i undersökningens ganska komplicerade frågeområden mera på djupet. Med denna enkätstudie som grund finns en bra utgångspunkt för att kunna gå vidare med en sådan kvalitativ studie.

De frågor som ställts till deltagarna har diskriminerat så till vida att resultaten skiljer sig vid en jämförelse mellan projekt och individuella program dvs. mellan de båda huvuddelarna i undersökningen. Vid tolkningen av resultaten bör man ha i åtanke att de personer som erhållit EU-medel har uppmärksammats på ett positivt sätt. Denna

uppmärksamhet kan innebära att man går in i aktiviteterna med en positiv hållning och kanske också med en föreställning om att man bör "göra rätt för pengarna".

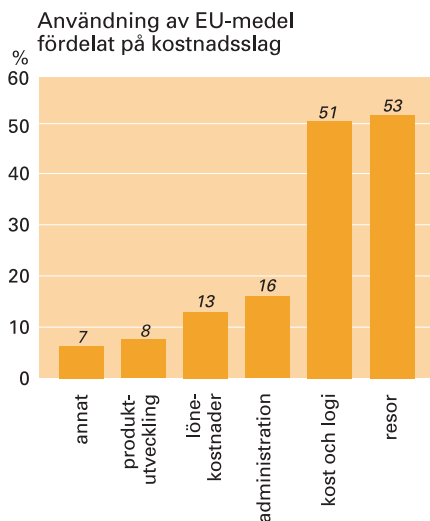
Enkätens mest centrala frågor är de som berör påverkan på det vardagliga arbetet i skolan, spridning av erfarenheter, kompetenshöjning, personliga kontakter både på nationell och internationell nivå och frågor om europeisk samverkan. Samtliga dessa områden utgör mer eller mindre själva kärnan i EU-finansierad skolutveckling och resultaten på dessa frågor kan i denna begränsade enkätundersökning ge en viss uppfattning om i vilken grad målen för verksamheten uppnås. Dessa resultat redovisas mycket kortfattat längre ner med projekten respektive de individuella programmen redovisade separat.

Från undersökningen, som syftar till att bl.a. fånga betydelsen av europeiskt samarbete för respondenterna, har några citat hämtats från enkätens fria svar inom detta område. Både deltagare i projekt och individuella program är citerade. En deltagare säger att *"skall unga människor i olika länder förstå varandras kulturer måste de träffas!"* En annan respondent menar att *"rädslan för internationellt samarbete har försvunnit både hos elever och personal"*. Andra deltagare i studien skriver att det finns *"vissa kulturkrockar"* och att *"vardagslivet måste alltid gå före och det är svårt att få utrymme för projektet"*.



Resultatsammanfattning av TEMO-studien.

BILAGA 3

Diagram nr 4. Användning av
EU-medel fördelat på kostnadsslagTabell 1: Fördelning av Leonardoutbyten
på gymnasieskolans program

Program		Antal	Procent
OP	Omvårdnad	19	17,3 %
HR	Hotell- och restaurang	18	16,4 %
NP	Naturbruk	17	15,5 %
HP	Handels- och administration	14	12,7 %
IP	Industri	10	9,1 %
BP	Bygg	6	5,5 %
EC	EI	6	5,5 %
FP	Fordon	4	3,6 %
IV	Individuellt	4	3,6 %
MP	Medie	4	3,6 %
LP	Livsmedel	3	2,7 %
BF	Barn- och fritid	2	1,8 %
HV	Hantverksprogrammet	1	0,9 %
NV	Naturvetenskap	1	0,9 %
SP	Samhällsvetenskap	1	0,9 %
EN	Energi	0	0,0 %
ES	Estetiskt	0	0,0 %
SUMMA		110	100,0 %

BILAGA 4

Valdeltagandet vid EU-valet i juni 1999

Data från valdeltagandet i Europa vid valet till Europa parlamentet juni 1999¹⁰⁶ Redovisade siffror uttrycks i procent och jämförs med valdeltagandet i föregående val. Det senare finns inom parentes.

Belgien	90,0	(90,7)	-0,7
Luxemburg	85,8	(86,6)	-0,8
Italien	70,7	(74,8)	-4,1
Grekland	70,1	(71,2)	-1,1
Spanien	64,3	(59,1)	+5,2
Danmark	51,7	(52,2)	-0,5
Irland	50,5	(44,0)	+6,5
Österrike	49,9	(67,7)	-18,7
Frankrike	47,0	(52,7)	-5,7
Tyskland	45,2	(60,0)	-14,8
Portugal	40,4	(35,5)	+4,9
Sverige	38,3	(41,6)	-3,3
Finland	30,1	(58,8)	-28,7
Nederländerna	29,9	(35,7)	-5,8
Storbritannien	23,0	(36,4)	-13,4

Det totala valdeltagandet uttryckt i procent sedan det första direkta valet till Europaparlamentet

1979	63,0
1984	61,0
1989	58,5
1994	56,8
1999	49,2

Fotnoter

¹ Regleringsbrev för budgetåret 1999 avseende anslag till barnomsorg, skola och vuxenutbildning s. 4. Utbildningsdepartementet (1998-12-17).

² TEMO (Testhuset Marknad Opinion). Effekter av EU-finansierad skolutveckling. Skolverket December 1998.

³ *ibid* s. 40

⁴ Jfr: Edwardsson-Stiwne, Ellinor (1998) *Idébärarna* Södertälje. Svenska Kommunförbundet och Kommentus Förlag 1998

⁵ Källa: Expressen 941114

⁶ *Barnomsorg och skola - Jämförelsetal för huvudmän. Resurser Årsrapport oktober 1998* Skolverkets rapport nr 156

⁷ SOU 1999:102 *Ansvarsfördelning för internationella program på utbildnings- och ungdomsområdet* s. 19

⁸ Artikel nr 126 i Amsterdamfördraget har omnumrerats till att benämnas nr 149. Källa: Le Magazine *Education, Training and Youth* DG XXII nr 11/1999 s. 5

⁹ <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/socrates/socrat.html> "Socrates – general description of the whole of Socrates s. 1-2" 1999-10-09

¹⁰ DG XXII Education, Training and Youth <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/socrates/socrat.html> s. 5 1999-10-09

¹¹ För ytterligare information om Lingua E hänvisas bl.a. till Lingua E in brief, *Le Magazine* No 11/1999 publicerad av DG XXII Education, Training and Youth s.22-24

¹² *Svenska EU Programkontorets verksamhet 1997* s.23

¹³ Under 1998 deltog drygt 740 elever och lärare i 36 samprojekt för språkutbildning, 20 språkassistenter reste ut och 46 skolor tog emot språkassistenter, 153 lärare fick stipendier, ett 20-tal transnationella utvecklingsprojekt pågick. Källa: *Svenska EU Programkontorets verksamhet 1998* s. 24

¹⁴ *Svenska EU Programkontorets verksamhet 1997* s. 21

¹⁵ DG XXII <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/socrates/socrat.html> s. 4 1999-10-09

¹⁶ Le Magazine *Education, Training and Youth*, DG XXII nr 11/1999 s. 30

¹⁷ Intervju med handläggare inom Europeiska Kommissionen f.d. DG XXII.

¹⁸ Europaparlamentets utfrågning i utskottet för kultur, ungdomsfrågor, utbildning, medier och idrott av kommissionären Viviane Reding 1999-09-02 s. 26 16 augusti 1999. CULT/SJS/ck

¹⁹ Socrates, Education, Training and Youth <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/socrates/decsocrat.html> s. 10 1999-10-09

²⁰ Artikel 127 har omnumrerats och benämns nu nr 150 och med viss ändring i och med Amsterdamfördraget som kom att gälla från maj 1999; källa: *Le Magazine* - Education, Training and Youth DG XXII nr 11/1999 s. 5.

²¹ Utvärdering av Leonardo da Vinci I; Uppdrag från Europeiska Kommissionen till Närings- och Utbildningsdepartementen. *Genomförande av yrkesutbildningsprogrammet Leonardo da Vinci i Sverige 1995-1999*

²² DG XXII <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/leonardo/ldv2adopt-en.html> s. 1 1999-10-09; Leonardo da Vinci II

²³ *ibid* s. 2

²⁴ *Le Magazine Education, Training and Youth*, DG XXII nr 11/1999 s. 3

²⁵ Utskottsförhören s 27

²⁶ Utvärdering av Leonardo da Vinci I; Uppdrag från Europeiska Kommissionen till Närings- och Utbildningsdepartementen. *Genomförande av yrkesutbildningsprogrammet Leonardo da Vinci i Sverige 1995-1999*

²⁷ *Utveckla arbetsliv och skola med EU-stöd*. Svenska EU Programkontorets verksamhet 1997

²⁸ Fro.m. 1/1 2000 överförs från Högskoleverket följande program: Erasmus, Tempus, EU-USA, EU-Kanada, Alfa, Med-Campus. Regeringsbeslut 25 november 1999.

²⁹ Fro.m. 1/7 2000 överförs från Skolverket till PK följande stipendier och bidrag: Stipendier för att främja internationella kontakter, Bidrag till huvudmän för internationellt utvecklingsarbete, Stipendier för aktivt deltagande i konferenser utomlands. Regeringsbeslut 25 november 1999.

³⁰ SOU 1999:102 *Ansvarsfördelning för internationella program på utbildnings- och ungdomsområdet*.

³¹ ibid s. 54

³² SOU 1999:23 *Utveckling av mänskliga resurser i arbetslivet - Förslag till inriktning av nya mål 3 inom EG:s strukturfonder*

³³ ibid s. 13.

³⁴ SOU 1999:102 *Ansvarsfördelning för internationella program på utbildnings- och ungdomsområdet* s. 54

³⁵ För Sokrates del förekommer även en tredje variant ett s.k. semicentraliserat beslut.

³⁶ *Sveriges Operationella program 1999 för Leonardo da Vinci* PI Strand I - PM Svenska EU Programkontoret Utbildning och kompetensutveckling s. 8

³⁷ Källa: Intervju med handläggare inom Sokratesprogrammet DG Education and Culture, Europeiska Kommissionen Bryssel

³⁸ Ur anförande av utrikesminister Anna Lindh vid Utrikespolitiska Institutet Stockholm 1998-12-16

³⁹ Andersson, Inger M. (1995). Långt borta och nära. Ett läroplanshistoriskt perspektiv på utbildningens internationalisering i den svenska grundskolan. I *Läroplanutbildning och forskning i Umeå* Nr 1/1995 s. 11-18. Andersson, Inger M. (1998). Den nationella läroplanen i det globala sammanhanget. I *Läroplanutbildning och forskning i Umeå* Nr 4/1998 s. 13-30.

⁴⁰ Metoder i ungdomsarbete beskrivs bl.a. i *Den internationella dimensionen - Ett nytt sätt att växa*. Ungdomsstyrelsen rapporterar Nr 15 1999 ; Samverkansrapport mellan Svenska EU programkontoret och Ungdomsstyrelsen

⁴¹ *Vad är internationalisering? Att möta det annorlunda - Skola i utveckling* s. 6. Skolverket

⁴² Lpo 94 s 5-6

⁴³ *Samverkan, ansvar och utveckling*. Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning. Regeringens skrivelse 1998/99:121, s. 63 och s. 65

⁴⁴ *När inget facit finns - Skola i utveckling* förf. I Carlgren & B. Hörnqvist. Skolverket 1999 s. 58-59

⁴⁵ Som exempel kan nämnas *Skola i utveckling* som berör ett flertal olika utvecklingsområden och sammanfattas av Carlgren, Ingrid & Hörnqvist, Berit (1999). *Skola i utveckling - När inget facit finns*. Skolverket, rapport 1999.

⁴⁶ Edwardsson-Stiwne, Ellinor (1998) *Idébärarna* Södertälje. Svenska Kommunförbundet och Kommentus Förlag 1998 s.47

⁴⁷ Rönnerman, K. (1993). *Lärarinnor utvecklar sin praktik*. En studie av åtta utvecklingsarbeten på lågstadiet. Umeå Universitet. Pedagogiska Institutionen. Avhandling nr 36.

⁴⁸ Utvärdering av Leonardo I; Uppdrag från Europeiska Kommissionen till Närings- och Utbildningsdepartementen. *Genomförande av yrkesutbildningsprogrammet Leonardo da Vinci i Sverige 1995-1999*

⁴⁹ Europaparlamentets information 1999 nr 41 info@europarl.se

⁵⁰ Utvärdering av Leonardo I; Uppdrag från Europeiska Kommissionen till Närings- och Utbildningsdepartementen. *Genomförande av yrkesutbildningsprogrammet Leonardo da Vinci i Sverige 1995-1999*

⁵¹ Baltic Sea Project är ett subregionalt UNESCO-projekt för skolor med syfte att förbättra miljöundervisningen i de nio länderna runt Östersjön. (www.skolverket.se "Projekt och Miljö")

⁵² *Brytningstider – Människor och liv i Barentsregionen* s. 258 Glesbygdsverket 1998

⁵³ ibid s. 260

⁵⁴ Diagram 2 är hämtat från Utvärdering av Leonardo I; Uppdrag från Europeiska Kommissionen till Närings- och Utbildningsdepartementen. *Genomförande av yrkesutbildningsprogrammet Leonardo da Vinci i Sverige 1995-1999*

⁵⁵ Projektet har etablerats utan EU-medel men har ändå tagits med som exempel i studien eftersom det visar på möjliga vägar som just denna skola kan använda sig av i sina internationella kontakter, såväl med som utan EU-medel.

⁵⁶ Artikel: *Europe is more*, Tarschys, Daniel. Council of Europe Strasbourg 25 January 1999, D 1 (99)

⁵⁷ *EU-rapport - Nyhetsbrev om EU-samarbetet* (vänorter) Nr 7 september 1999. Inför Sveriges ordförandeskap i EU:s ministerråd 2001 kommer vänortssamarbetet att utvecklas genom att 26 orter får extra stöd. Förhoppningar finns att vänorterna ska kunna skapa vardagssamarbete inom EU

⁵⁸ SFS 1997:1231

⁵⁹ Statskontorets rapport *Svenska EU Programkontoret för utbildning och kompetensutveckling - En utvärdering*. 1998:30 Bilaga 4 s. 135 (med reservation för ev. ändringar som kan ha skett efter studiens genomförande)

⁶⁰ Skolverkets förordning med instruktion finns i SFS nr 1991:1121 (omtryckt 1997:1217).

⁶¹ *Skolverkets utvecklingsstrategi - Utvecklingsuppgifter i ett mål- och resultatstyrt system*. PM Skolverket 1999-11-12 (opubl.)

⁶² Skolverkets serie Verktyg för utvärdering: 1: *Att utvärdera skolan* 2: *Att organisera utvärdering* 3: *Att genomföra utvärdering - exempel från skolor och kommuner* 4: *Så här gjorde vi - exempel på lokalt utvecklingsarbete i skolan*. Liber Distribution

⁶³ *Quality Evaluation in School Education*. European Pilot project inom f.d. DG XXII är ett initiativ inom Europeiska Kommissionen som syftar till att bl.a. utveckla skolors självutvärdering. Internationell slutrapport juni 1999. Internationell internetadress: <http://www.europa.eu.int/en/comm/dg22/poledu/indb-en.html>

⁶⁴ Rombach & Sahlin-Andersson (redaktörer) *Från sanningssökande till styrmedel - Moderna utvärderingar i offentlig sektor* Kap. 5 *Utvärderingsmakt* s. 102 Sten Pettersson & Erik Wallin. 1995. Nerenius & Santerus Förlag.

⁶⁵ Edwardsson-Stiwne, Ellinor (1998) *Idébärarna* Södertälje. Svenska Kommunförbundet och Kommentus Förlag 1998 s. 39

⁶⁶ Satsningen har ingått i EU:s .s.k. Urbanprojekt som drivits i 85 städer i Europa

⁶⁷ *Elever lär om EU – Utvärdering av projektet EU-guide i Malmö* s. 17. Förf. Leif Hellström Malmö Högskola 1999

⁶⁸ Rubriken är lånad från *Den mångkulturella parken – Om värdegemenskap i skola och samhälle*. Skolverket 1998

⁶⁹ Jämför "Det har alltid funnits många kulturer i klassrummen" - Samverkan, ansvar och utveckling. Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning. Regeringens skrivelse 1998/99:121

⁷⁰ *Att möta det annorlunda – En rapport om 22 skolors sätt att arbeta med internationalisering*. s. 40. Skolverket 1999

⁷¹ *I villrådighetens tid - Uppbrott från en ordning. Några bilder av skolors utveckling*. Skolverket 1998

⁷² Granström, Kjell (1996) *Utvärdering i skolan. Dolda och öppna budskap i olika utvärderingsstrategier* Linköpings Universitet. Institutionen för pedagogik och psykologi. FOG-rapport nr 35. Granström visar i denna genomgång på skillnaden mellan forskares och praktikers syn på utvärderingens mål och syften. Praktiker ser på utvärdering som något som ska avgöra om något är rätt eller fel eller om en verksamhet är bra eller dålig. Forskare ser på utvärdering som en möjlighet att få diskussion och lärande för olika nivåer i organisationen.

⁷³ *Skola i utveckling - När inget facit finns* s. 24 Förf. Carlgren & Hörnqvist

⁷⁴ *Utvärdering och granskning av skolans vardagsarbete – Verksamheten sedd ur ett lärarperspektiv* FOG Rapport nr 45 1999 förf. Granström, Kjell

⁷⁵ ibid

⁷⁶ Angående attityder till EU hänvisas till *Eurobarometer - Public Opinion in the European Union* No 51/199 bl.a. s. 48 och s. 53

⁷⁷ *Genomförande* s. 40 förf. Municio, Ingegerd Skolverket 1995

⁷⁸ *Att möta det annorlunda – En rapport om 22 skolors sätt att arbeta med internationalisering*. Skolverket 1999.

⁷⁹ *Skola i utveckling - När inget facit finns* sid. 46 Förf. Carlgren & Hörnqvist

⁸⁰ Utvärdering av Leonardo I; Uppdrag från Europeiska Kommissionen till Närings- och Utbildningsdepartementen. *Genomförande av yrkesutbildningsprogrammet Leonardo da Vinci i Sverige 1995-1999*

⁸¹ Subsidiaritetsprincipen ingår som en viktig huvudregel i Maastrichtfördraget. "Som har föresatt sig att fortsätta principen för att skapa en allt fastare sammanlutning mellan de europeiska folken, där besluten fattas så nära medborgarna som möjligt i enlighet med subsidiaritetsprincipen". Källa: Europafördrag - Maastricht- och Romfördragen i deras lydelse enligt Amsterdamfördraget s. 15 Norstedts Juridik AB.

⁸² *Eurobarometer – Public Opinion in the European Union*. European Commission No 51 Spring 1999. ISSN 1012-2249. S. 48-50

⁸³ Anmärkning: Det har inte ingått i studiens syfte att värdera om måluppfyllelse skett enligt uppställda mål eftersom ansatsen har varit problematiserande och att peka på kritiska punkter

⁸⁴ Utvärdering av Leonardo I; Uppdrag från Europeiska Kommissionen till Närings- och Utbildningsdepartementen. *Genomförande av yrkesutbildningsprogrammet Leonardo da Vinci i Sverige 1995-1999*

⁸⁵ Hänvisning till EU-projektet "Evaluating quality in school education – A European pilot project". European Commission June 1999

⁸⁶ *Skolpolitiker, eldsjälar och andra aktörer - Hur styr kommunerna skolan?*. Skolverket 1999

⁸⁷ Skolverket och skolans utveckling. Riksdagens Revisorer Rapport 1998/99:3

⁸⁸ Hettne, Björn. (1997). *Den europeiska paradoxen* s. 55-56. Stockholm Nerenius & Santérus Förlag (2:a upplagan)

⁸⁹ "Idag har en femtedel av barnen i den svenska skolan invandrarbakgrund. Häften är förstagenerationsinvandrare. Många religioner är representerade och läsåret 1991/92 fanns enligt SCB i grundskolan och gymnasieskolan 130 olika hemspråk registrerade". Källa: Barnomsorg och skola under 1990-talet. Underlag till ett välfärdsboksut, s. 66. Skolverket 1999.

⁹⁰ Jfr Skola i utveckling. Internationalisering. Att möta det annorlunda – En rapport om 22 skolors sätt att arbeta med internationalisering. Skolverket 1999.

⁹¹ Pettersson, Sten & Wallin, Erik (1995). Utvärderingsmakt. Ur Rombach, Björn & Sahlin-Andersson, Karin (red). *Från sanningssökande till styrmedel. Moderna utvärderingar i offentlig sektor* Stockholm: Nerenius & Santérus Förlag s. 93-108

⁹² Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande SOU 1999:63

⁹³ Castells, Manuel (1996). *Nätverkssamhällets framväxt*. Göteborg. Bokförlaget Daidalos AB

⁹⁴ I villrådighetens tid – Uppbrott från en ordning. Några bilder av skolors utveckling. Skolverket 1999 s. 68

⁹⁵ ibid s. 69

⁹⁶ Bengtsson, Ewert ((1999). *Den tekniska utvecklingen*. I Riis, Ulla m.fl. *Skolan och informations- och kommunikationstekniken – Vad kan och bör staten göra?* Skolversrapport (opubl.) oktober 1999, s. 41.

⁹⁷ Skola i utveckling – Att möta det annorlunda. Skolverket 1999

⁹⁸ I själva verket (Skolverkets tidning) Artikel Nr 3/99 förf. Ulf P. Lundgren

⁹⁹ Municio, Ingegerd (1995) *Genomförande* s. 30 Skolverket

¹⁰⁰ ibid sid. 35

¹⁰¹ Castells, Manuel (1996). *Nätverkssamhällets framväxt* s. 471. Göteborg. Bokförlaget Daidalos AB

¹⁰² Namnbyte skedde 1/1 2000 från Svenska EU Programkontoret till *Internationella Programkontoret för utbildningsområdet* (för att efter omorganisation under 1999 få en överensstämmelse mellan namn och förändrat innehåll). I rapporten används delvis det ursprungliga namnet eftersom studien ägt rum under perioden innan namnbytet.

¹⁰³ Europass är Europeiska Kommissionens initiativ till ett dokument för vidimering av utbildning som genomförs inom den Europeiska Unionen. Europass kommer att införas fr.o.m. år 2000. Europass blir ett viktigt komplement för att dokumentera utbildning inom dessa program. Europass kan även användas i samband med annan utbildning i ett annat EU-land än hemlandet. Svenska EU Programkontoret har regeringens uppdrag att förbereda införandet av Europass i Sverige. Källa: Informationsmaterial från Svenska EU Programkontoret hösten 1999.

¹⁰⁴ Hänvisning till *Skolverkets utvecklingsuppdrag*. PM 1999 (opubl)

¹⁰⁵ "Genom olika riktade stödinsatser inom barnomsorg, skola och vuxenutbildning ska avdelningen påskynda det lokala reform- och utvecklingsarbetet". Källa: Programförklaring för Skolverkets avdelning för analys och stöd till kommuner och skolor sid. 3. 1999

¹⁰⁶ Källa: Information från Europaparlamentets internetadress: info@europaparl.se vecka 24 14-20 juni 1999.