

Det goda exemplets makt

En analys av hur transnationella mobilitetsprojekt inom Erasmus+ kan vara ett verktyg för skolutveckling i Sverige



Det goda exemplets makt

En analys av hur transnationella mobilitetsprojekt inom Erasmus+ kan vara ett verktyg för skolutveckling i Sverige

Det goda exemplets makt

En analys av hur transnationella mobilitetsprojekt inom Erasmus+ kan vara ett verktyg för skolutveckling i Sverige

UHR:s rapportserie 2021:6, Universitets- och högskolerådet, augusti 2021

Kontaktperson: Frédéric Witte

Omslagsbild: Eva Dalin

ISBN 978-91-7561-090-0

För mer information om myndigheten och våra publikationer, se **www.uhr.se**.

Innehåll

Förord	5
Sammanfattning	6
Summary	7
Inledning	8
Syfte och frågeställningar	8
Avgränsningar	8
Utredningens genomförande	9
Rapportens disposition.....	10
Om skolutveckling – från individ till organisation	11
Skolans utveckling – ansvar på flera nivåer	11
Kopplingen mellan individnivå och institutionell nivå.....	13
Mobilitetsprojekt genom Erasmus+	16
Programmets omfattning 2018	16
Erfarenheter av Erasmus+	17
Spridning av erfarenheter	20
Till vem och i vilka sammanhang?	20
Förutsättningar för spridningen	21
Vad anser lärare och rektorer om spridningen?	23
Utveckling och användning av erfarenheter	25
Av vem och i vilka sammanhang?	25
Förutsättningar för utveckling och användning	30
Vad anser lärare och rektorer om utveckling och användning?	33
Slutsatser och avslutande reflektioner	37
Nöjda deltagare med stärkt motivation.....	37
Kollegiet är en nyckel till spridning	37
Arbetslaget är centralt för utveckling och användning	38
Förutsättningar.....	39
Utvecklingsområden.....	40
Referenser	42

Förord

UHR har sedan myndigheten grundades 2013 regeringens uppdrag att vara nationellt kontor för den del inom Erasmus+ som främjar mobilitet och projektsamarbeten inom skola, yrkesutbildning, högre utbildning och vuxenutbildning. Som nationellt kontor ska UHR bland annat informera om Erasmus+, besluta vilka projekt som ska få bidragsmedel, övervaka och utvärdera programmet, stödja de sökande och deltagarna, samarbeta med andra nationella kontor och EU-kommissionen samt främja Erasmus+ och sprida goda exempel.

Denna utredning fokuserar på utresande lärare, skolledare och annan skolpersonal från svenska skolor och förskolor. Utredningen har genomförts för att undersöka på vilket sätt personalens erfarenhetsutbyte med europeiska kollegor kan stärka den egna kompetensutvecklingen och bidra till skolutveckling i stort. UHR:s förhoppning är att rapporten kan bidra till ökad förståelse för vilka strukturer i skolan som stöder kunskapsspridning mellan personal och om hur utbyten och samarbeten inom EU kan bidra till att öka kompetensen och yrkesskickligheten – och därmed kvaliteten i undervisningen.

Kunskapen bör kunna vägleda och engagera skolvärldens aktörer att ytterligare utnyttja de ökade möjligheter som Erasmus+ programmet ger under den nyss inledda programperioden. Utredningens resultat kan också bli ett viktigt bidrag för UHR i det stödjande och främjande internationaliseringsarbetet som syftar till att höja kvaliteten på utbildningen i Sverige.



Eino Örnfeldt
Generaldirektör, UHR

Sammanfattning

Erasmus+ ger skolpersonal möjlighet att delta i strukturerade kurser och utbildningar i Europa. Denna rapport beskriver erfarenheter gjorda av lärare, skolledare och annan skolpersonal vid svenska skolor och förskolor som genomfört sådan kompetensutveckling.

Undersökningen har genomförts för att belysa på vilket sätt personalens erfarenhetsutbyte med europeiska kollegor kan stärka den egna kompetensutvecklingen och bidra till skolutveckling i stort. Insatser för spridning, användning och utveckling av Erasmus+ erfarenheter har studerats genom en analys av avslutade och pågående mobilitetsprojekt. Studien har identifierat framgångsfaktorer och vad som utgjort premisserna för dessa, samt vilka utmaningar och hinder som mobilitetsprojekten stött på.

Både lärare och rektorer bedömer att det är positivt att delta i Erasmus+ mobilitetsprojekt och att deras deltagande har varit kopplat till skolans behov. Arbetsmotivationen och sammanhållningen mellan lärarna har stärkts och intresset för skolans internationalisering har ökat.

Alla deltagare anser att de fick möjlighet att sprida sina erfarenheter på hemmaskolan, men förutsättningarna för kunskapsspridning och skolledningens förväntningar på rapporteringen har sett olika ut. De flesta deltagare sprider sina erfarenheter muntligt inom lärarkollegiet och arbetslag.

Erfarenheter från ett Erasmus+ mobilitetsprojekt kan utvecklas på hemmaskolan i en stegvis process. Under utvecklingsprocessen blandas Erasmus+ erfarenheter och egna idéer för att förbättra undervisningen. I dialog med skolledningen utvecklas idéerna till konkreta insatser.

Det goda exemplet har makt. Makt att förändra undervisningen genom spridning, utveckling och användning av erfarenheter från mobiliteter inom ramen för skolans systematiska kvalitetsarbete. Att elevernas resultat påverkats positivt kan däremot inte bekräftas av lärare eller rektorer.

UHR:s förhoppning är att rapporten bidrar med värdefull kunskap om hur mobilitetsprojekt inom EU kan stärka kompetensutvecklingen och bidra till skolutveckling i stort.

Summary

Erasmus+ provides school staff with the opportunity to participate in structured courses and programmes in Europe. This report describes the experiences of teachers, school managers and other school staff at Swedish schools and preschools who undertake this kind of skills development.

The survey was conducted to illuminate the ways in which the staff's experience exchanges with European colleagues can boost their own skill development and contribute to overall development in schools. Work to disseminate, utilise and build upon experience gained through Erasmus+ has been studied by analysing completed and ongoing mobility projects. The study has identified success factors and the foundations on which they are built, as well as the barriers and challenges encountered by the mobility projects.

The assessment of teachers and principals is that participation in Erasmus+ mobility projects is positive, and that their participation has been linked to the school's needs. Work motivation and cohesion between teachers has been strengthened and interest in the school's internationalisation has increased.

All participants believe that they had opportunities to disseminate their experiences at their home school, but conditions for knowledge dissemination and the school management's expectations on reporting have varied. Most participants disseminate their experiences orally, to other teachers and their team.

Experiences from Erasmus+ mobility projects can be gradually developed at the home school. During this development process, Erasmus+ experiences are combined with individual ideas about improvements to teaching, with these ideas then being transformed into concrete measures in dialogue with school management.

There is power in good examples; power to change teaching by disseminating, developing and using the experience gained through mobility as part of a school's systematic work on quality enhancement. However, positive effects on pupils' results cannot be confirmed by teachers or principals.

The Swedish Council for Higher Education hopes that this report will provide valuable knowledge about how mobility projects within the EU can boost skills development and contribute to schools' overall development.

Inledning

Erasmus+ mobilitet ger skolläring och personal möjlighet att delta i strukturerade kurser och utbildningar i Europa. De kan också besöka skolor i andra europeiska länder för kollegialt utbyte genom jobbskuggning eller undervisningsuppdrag. Mobilitetsprojekten är alltså en chans att samla erfarenheter och få kompetensutveckling som svarar mot skolans utvecklingsbehov. Individens kompetensutveckling inom projekten bygger till stor del på att de får med sig inspiration och goda exempel på pedagogiska metoder och tillvägagångssätt från europeiska kollegor. Rapportens titel hänvisar till att utredningen undersöker 'Det goda exemplets makt' att bidra till skolutveckling i Sverige.

Syfte och frågeställningar

Rapportens syfte är att skapa ökad förståelse för hur nya erfarenheter och kompetenser sprids, utvecklas och används vidare i den egna skolan. Utredningen ska också identifiera viktiga förutsättningar för denna process, med fokus på kopplingen till skolans systematiska kvalitetsarbete som utformas efter lokala behov. Tre frågeområden har väglett utredningens datainsamling och analys:

1. Vad kännetecknar den kompetensutveckling och det erfarenhetsutbyte som deltagare får ta del av? Vilken typ av erfarenheter tar de med sig och vilka upplevs som viktiga?
2. Hur sprider deltagarna information om sina erfarenheter till övriga kollegor och skolläring? Vilka förutsättningar underlättar informationsspridningen?
3. Används erfarenheterna för att bidra till vidare kompetensutveckling eller långsiktig skolutveckling och i så fall hur? Om inte, vad skulle krävas för att de skulle kunna göra det?

Avgränsningar

Utredningen omfattar de svenska Erasmus+ mobilitetsprojekt inom skolformerna förskola, grundskola, gymnasieskola samt grundsärskola och

Erasmus+

Erasmus+ är EU:s program för transnationellt samarbete och utbyte inom bland annat utbildningsområdet. Programmet lanserades 2014 och samlade då sju tidigare EU-program under samma paraply. Den första programperioden avslutades 2020. En ny programperiod inleds 2021. Inom *Programområde 1: Erasmus+ mobilitet* kan utbildningsorganisationer ansöka om projektmedel från EU för att genomföra aktiviteter för kompetensutveckling i Europa.

gymnasiesärskola som beviljades finansiering 2018.¹ Primärt studieobjekt har varit deltagarna i dessa projekt – förskollärare, lärare, rektorer och annan skolpersonal – som rest ut från Sverige.²

Utredningens genomförande

Kombinationen av kvantitativa och kvalitativa metoder har gjort att rapporten både kan presentera generell statistik och en överblick över samtliga projekts resultat, såväl som ge illustrerande exempel från olika skolor.³ Det är dock viktigt att ha i åtanke att utvecklingsarbete utformas efter skolans behov.⁴

Den kvantitativa analysen bygger dels på deltagarnas svar på Erasmus+ Participant Report (benämns härnäst *deltagarrapporten*). Det är en obligatorisk rapport som alla deltagare i Erasmus+ måste besvara i nära anslutning till hemkomsten.⁵ Dels har UHR skickat ut två enkäter, en riktad till deltagande lärare (*lärarenkäten*) och en till representanter från skolledningen (*rektorsenkäten*). Trots låga svarsfrekvenser på lärar- och rektorsenkäten, 14 respektive 35 procent, har underlaget fungerat bra som komplement till deltagarrapporterna.⁶

Den kvalitativa analysen bygger på projektens ansökningshandlingar (*projektansökningarna*) samt fritextsvar i enkäter och deltagarrapporter, men framför allt på de gruppsamtal som genomförts med 18 representanter från fem skolor (*gruppsamtal 1–5*). Fokus ligger på tematiken i svaren.

Lärare, rektorer och annan personal har lagt ner mycket tid på att lämna uppgifter till UHR. Tack vare de svaren kan UHR utreda frågorna och läsaren få veta mer om hur Erasmus+ erfarenheter främjar skolutveckling i Sverige.

Erasmus+ inom kolsektorn

Programområdet vänder sig till hela utbildningssektorn. Inom kolsektorn kan förskolor, grund- och gymnasieskolor söka bidrag för utbyten och kompetensutveckling som ett sätt att höja kvaliteten i undervisningen. UHR har under perioden 2014–2020 beviljat 412 Erasmus+ mobilitetsprojekt ledda av svenska för-, grund- och gymnasieskolor. Den sammanlagda summan som beviljades är drygt 110 miljoner svenska kronor.

1. Projektlängd: mellan 1 och 2 år. Vistelselängd: mellan 2 dagar och 2 månader (exkl. resdagar).
2. Lärare, rektorer och annan skolpersonal från skolor med enskild och kommunal huvudman har deltagit. För enkelhetens skull används dock begreppen skola, lärare och rektor oberoende av skolform eller huvudmannaskap. Utbyten för elever har inte varit del av utredningen.
3. En studie av Löffler et al. (2019) har tjänat som referenspunkt för rapportens utredningsdesign.
4. Håkansson och Sundberg (2016, s. 11) skriver att skolutveckling behöver "utgå från en analys också av vad som krävs i den specifika lokala kontexten." Insikten delas av Skolverket (2015, s. 21): "Det systematiska kvalitetsarbetet ska enligt förarbetena till skollagen i största möjliga mån utformas efter lokala behov."
5. Data från deltagarrapporter som har använts i denna utredning finns i Kommissionens databas.
6. Enkäterna sammanföll med pandemi och skolavslutning. Det kan ha påverkat svarsfrekvensen.

Rapportens disposition

I nästa kapitel presenteras en tänkt händelsekedja för hur enskilda individers kompetensutveckling ska kunna leda till skolutveckling. Därefter följer tre kapitel som kronologiskt presenterar resultaten inom respektive frågeområde. Det avslutande kapitlet redovisar en sammanfattande analys av utredningens resultat och återknyter till den tänkta händelsekedjan.

I en bilaga till rapporten redovisas utredningens underlag samt frågor och svar i lärar- och rektorsenkäten. En mer detaljerad redogörelse av bakgrund, metodval och gruppsamtal finns i en teknisk bilaga.⁷

7. För att få tillgång till den tekniska bilagan kontakta registrator@uhr.se och begär ut "Teknisk bilaga till UHR rapport: Det goda exemplets makt."

Om skolutveckling – från individ till organisation

Kapitlet illustrerar inledningsvis faktorer som stöder (stödsystem) och styr (styrkedja) skolans utvecklingsarbete. Även de olika aktörernas och nivåernas förutsättningar och ansvarsfördelning för detta utvecklingsarbete diskuteras. Sen presenteras en tänkt händelsekedja genom vilken aktiviteter på individnivå kan leda till utveckling på institutionell nivå.

Skolans utveckling – ansvar på flera nivåer

En skolas utvecklingsbehov, som beskrivs i en Erasmus+ projektansökan, påverkas av förutsättningar på olika nivåer.⁸ Varje försök att belysa kopplingen mellan behovsstyrd kompetensutveckling och långsiktig skolutveckling behöver börja i en förståelse av hur dessa nivåer hänger samman.⁹

På institutionell nivå ansvarar huvudman och rektor för att identifiera skolans utvecklingsbehov. De har även krav på sig att systematiskt och kontinuerligt följa upp verksamheten, analysera skol- och elevresultaten i förhållande till de nationella målen och utifrån det planera och utveckla utbildningen. Verksamhetens resultat ska även följas upp, analyseras och bedömas i förhållande till vad vetenskap och beprövad erfarenhet lyfter fram som betydelsefullt i genomförandet.¹⁰ Huvudmannen är ytterst ansvarig och rektorn ansvarar för att skapa förutsättningar både för systematiskt kvalitetsarbete och skolutveckling.¹¹

Rektorn beslutar om sin enhets inre organisation och ansvarar för att fördela resurser efter barnens och elevernas förutsättningar och behov.¹² Därmed ansvarar skolledningen även för att skapa förutsättningar för att

Erasmus+ projektansökan

I ansökan beskriver organisationen vad de vill uppnå med projektet och vilka aktiviteter de planerar för. Det är viktigt att målen i ansökan utgår från identifierade utvecklingsbehov för att projektet ska kunna bli en integrerad del av organisationens utvecklingsarbete. Det ska också finnas en koppling mellan målen i ansökan, nationella mål och något av programmålen för Erasmus+.

8. Faktorerna kan kategoriseras utifrån verksamhet och målområden på respektive nivå (till exempel, EU, riksdag, skolmyndigheter, huvudman, rektor, lärare och elev). För en mer detaljerad redogörelse av nivåerna, se den tekniska bilagan (1. Bakgrund).
9. Håkansson & Sundberg (2016), s. 27.
10. Skolverket (2015), s. 5. För översikter, se även SOU (2015).
11. För översikter om systematiskt kvalitetsarbete, se källor från: Skolverket (2015) och SOU (2015).
12. 2 kapitlet 10 § skollagen.

pedagoger och andra kompetenser inom skolan kontinuerligt utvecklas för att möta elevernas behov.

”I en verksamhet som är förändringsbenägen och som fungerar som en lärande organisation är kvalitetsarbetet ständigt närvarande på alla nivåer; individuellt, i arbetslaget, på enheten som helhet och hos huvudmannen för verksamheten. Målet är ett professionellt förhållningssätt och arbetssätt som leder till ständig utveckling av verksamheten.”¹³

På individnivå ansvarar läraren för undervisningen i klassrummet. Utbildningens kvalitet är inte något som skapas uppifrån – lärare och annan personal har en nyckelroll.

”En skolas professionella kapital byggs av ett gemensamt lärande och andra pedagogiska resurser, till exempel förhållningssätt, engagemang och attityder som olika aktörer kan ha i skolutvecklingsarbetet.”¹⁴

Lärarutbildningen förbereder inte läraren för varje situation som uppstår i klassrummet eller för hur denne under yrkeslivet ska möta alla elevers uttalade och outtalade behov. Alla lärare behöver därför kontinuerlig kompetensutveckling ”som aktivt odlar nya typer av intelligens – både hos (läraren) själv och hos elever”.¹⁵ Genom sådan kompetensutveckling får lärare förmåga att hantera nya krav och arbetsuppgifter. Tillsammans med rektorn – som ansvarar för den pedagogiska utvecklingen på skolan – ansvarar läraren även för sin egen kompetensutveckling. Lärare förväntas i egen och kollegial regi kompetensutveckla sig löpande.¹⁶

”[L]ärare har ansvar för att utvecklas i sin profession men även att skolsystemet måste vara uppbyggt så att läraren har verkliga möjligheter att utvecklas.”¹⁷

För att tillgodose utvecklingsbehoven kan skolledningen även ansöka om att personalen ska få delta i kompetensutveckling och fortbildning externt. Möjligheter finns såväl i Sverige, genom bland annat Skolverkets utbud, som i andra länder, genom EU:s Erasmus+, eTwinning, Nordplus, Atlas och andra program. Skolor som ansöker om mobilitetsprojekt genom Erasmus+ ger skolpersonal och rektorer möjlighet att stärka sin motivation och kompetens med utgångspunkt i skolans behov. På så sätt kan projekten fungera inte bara som verktyg för kompetensutveckling på individnivå utan även som verktyg för skolans internationaliseringsarbete och utveckling på institutionell nivå (alltså skolnivå). Erasmus+ programmet knyter således an till olika nivåer

13. Skolverket (2015) s. 11.

14. Håkansson & Sundberg, 2016, s. 28.

15. Timperley (2019), s. 23.

16. 4 kapitlet 4 § skollagen.

17. Skolverket (2013), s. 8.L

och förväntade resultat är tydligt formulerade på såväl individnivå som på institutionell nivå.¹⁸

Kopplingen mellan individnivå och institutionell nivå

I halvtidsutvärderingen för Erasmus+ lyfter EU-kommissionen fram att aktiviteter inom *Programområde 1: Mobilitet med inriktning på lärande (Key Action 1)* – som egentligen syftar till förbättringar på individnivå – förväntas ha effekter på institutionell nivå, "spill-over"-effekter.¹⁹ Kommissionen är däremot inte explicit om hur sådan spill-over från individnivå till institutionell nivå sker.

För att besvara utredningens tre frågeområden har kopplingen mellan individuell aktivitet och institutionella mål problematiserats. Kopplingen lyfts ofta fram i skolforskningen. Timperley presenterar en modell där den sker genom professionellt lärande på gruppnivå.²⁰ Hon menar att utveckling av lärarkompetens sker i cykler. Hörnstenen, säger Timperley, är att lärares kompetensutveckling börjar och slutar med eleverna och bör utgå från konkreta klassrumssituationer. Först identifieras elevernas och lärarnas behov, sedan samlar lärare erfarenheter och kompetens för att lösa specifika praktiska problem. Dessa används i klassrum och elever upplever lärande på nya sätt. Användningen analyseras av lärarna i grupp, och tillsammans med ledningen reflekterar de över hur skolans utvecklingsbehov kan tillgodoses. Lärares erfarenheter och kompetens på individnivå måste utsättas för kollegial granskning och utvecklas på gruppnivå för att bli en resurs för skolutveckling.²¹

Det är i erfarenhetsutbytet med kollegor som lärare bygger upp sin egen kompetens att handskas med nya krav och nya arbetsuppgifter. För att underhålla pedagogernas kompetens behövs erfarenhet, kontinuerlig fortbildning och – i samarbete – ständig reflektion över det pedagogiska arbetet.

Professionellt lärande som sker i grupp kallas i svensk skolkontext oftast för kollegialt lärande och det sker speciellt i arbetslag. Arbetslagets gemensamma arbete kan, om förutsättningar skapas, leda till förändringar på institutionell nivå (alltså skolnivå).

Figur 1 knyter ihop alla delar av kapitlet och kopplar skolans utvecklingsarbete till en tänkt händelsekedja. Den skapades för att i rapporten illustrera hur aktiviteter på individnivå kan leda till utveckling på institutionell nivå.

18. Europeiska Kommissionen (2020), s. 29 och s. 96.

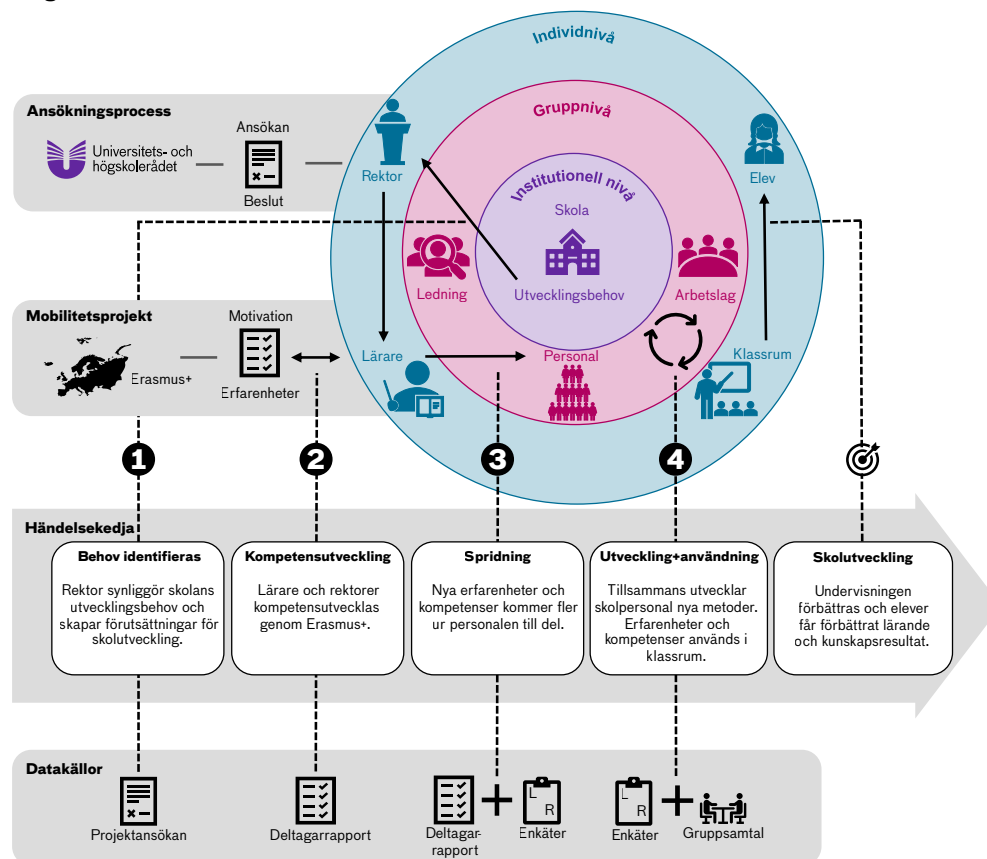
19. Målbilderna för programområdena ett, två och tre är: 1) enskilda personens mobilitet, 2) samarbete för innovation och utbyte och 3) stöd till politisk reform. För spill-over effekter, se Europeiska Kommissionen (2018).

20. Timperley (2011) presenterar en stor metastudie. Timperley (2019, s. 113) gör modellen "Lärares undersökande och kunskapsbildande cykel" tillgänglig på svenska.

21. Timperley (2019, s. 9): "Lärare under sitt yrkesliv utvecklar egna teorier om hur elever lär sig och om hur undervisning således bör genomföras. Poängen är att dessa teorier förblir just personliga och inte vetenskapliga, eftersom de inte görs till föremål för kollegial granskning."

Händelsekedjan är en förenkling av verkligheten och baseras på modeller från EU-kommissionen och Timperley.²² Kopplingen mellan individnivå och institutionell nivå består i det kollegiala lärandet där arbetslagen har en central roll vad gäller skolans pedagogik och förändringsarbete. I praktiken utformas skolors utvecklingsarbete efter lokala behov och kopplingen mellan individnivå och institutionell nivå kan vara mer komplex än i den tänkta händelsekedjan.

Figur 1: Koppling mellan skolans utvecklingsarbete, händelsekedjan och utredningens datakällor



Källa: Europeiska Kommissionen (2016, 2018, 2020) och Timperley (2011, 2019); egen bearbetning.

Händelsekedjan börjar med att rektorn eller huvudmannen identifierar skolans lokala utvecklingsbehov på institutionell nivå (1).²³ Organisationen ansöker för sin personal om att delta i Erasmus+.²⁴ Skolpersonal som är intresserad av att delta kompetensutvecklas sedan på individnivå (2) genom att följa strukturerade kurser, delta i jobbskuggning, praktik och konferenser eller undervisa elever på skolor utomlands. För att individuell kompetensutveckling ska kunna leda till skolutveckling är det centralt att deltagarna

22. Europeiska Kommissionen (2020) och Timperley (2019).

23. Rektorn har yttersta ansvaret för skolutveckling även om all personal bör involveras för att identifiera skolans lokala utvecklingsbehov.

24. Skolans Erasmus+ projektansökan kan skickas in av lärare, förste lärare med internationaliseringsansvar, rektorn, eller annan skolpersonal.

efter hemkomsten sprider sina erfarenheter och kompetenser till annan skolpersonal och skollädaingen (3). Enskilda kompetensutvecklingsinsatser kan på så sätt tas tillvara i skolans utvecklingsarbete och komma fler ur personalen till del. Då kan skolpersonal i grupp – som i ett arbetslag – utveckla och använda nya, bättre arbetsmetoder i klassrum på gruppnivå (4). Det i sin tur gynnar elevers lärande och kunskapsresultat, och skulle således innebära att mobiliteten har bidragit till skolans utveckling och organisation på institutionell nivå.

Slutligen presenteras utredningens datakällor som fångar upp händelsekedjans fyra moment. Utredningen baseras på en analys av projektansökningar, deltagarrapporter, enkätdata och gruppsamtal med lärare. Utredningens datakällor har analyserats och resultat presenteras i följande tre kapitel.

Mobilitetsprojekt genom Erasmus+

I följande kapitel presenteras en analys av de erfarenheter som deltagare i mobiliteter som finansieras av Erasmus+ tagit med sig. I urvalet ingår lärare och rektorer kopplade till mobilitetsprojekt som godkändes 2018.

Programmets omfattning 2018

År 2018 beviljade UHR 52 Erasmus+ mobilitetsprojekt till skolor i Sverige.²⁵ Av dem ledde 49 till att minst en lärare eller rektor genomförde en mobilitet (reste utanför Sverige), fick erfarenheter inom ramen för Erasmus+, och skickade in en deltagarrapport.²⁶ Totalt skickades 485 deltagarrapporter in under perioden – motsvarande drygt två tredjedelar (67%) av alla beviljade mobiliteter²⁷. Se tabell 1.

Tabell 1: Antal projekt och mobiliteter kopplade till ansökningsperioden 2018

	Projekt		Projektdeltagare	
	Antal	Andel av godkända ansökningar	Antal	Andel av godkända ansökningar
Lämnade ansökningar*	76	-	1 262	-
Godkända ansökningar	52	100 %	729	100 %
Lämnade deltagarrapporter	49	94 %**	485	67 %

Källa: EU-databas Erasmus+ Dashboard; datakörning 30 september 2020.

* Godkända ansökningar är referens. Icke godkända ansökningar har inte möjlighet att lämna deltagarrapporter.

** Tre mobilitetsprojekt med sammanlagt 26 beviljade mobiliteter har inte skickat in minst en deltagarrapport (t.o.m. 30 september 2020).

Deltagarnas motivation för att delta var hög från början. Lärare och rektorer pekar i enkätundersökningarna på att intresse för att delta har varit avgörande när deltagare väljs ut.²⁸

Erasmus+ projekt

I de flesta projekt som beviljades 2018 deltog fem eller fler lärare och skolledare. De flesta deltagarna genomförde en mobilitet, dvs reste till ett annat europeiskt land för att delta i en kurs, jobbskugga en kollega eller undervisa. De vanligaste resmålen var skolor i Storbritannien och Italien. Genomsnittlig vistelselängd var 4 dagar. Alla som har deltagit i en mobilitet ska rapportera sina erfarenheter i en elektronisk deltagarrapport.

25. Majoriteten av skolorna och utbildningsorganen har tidigare genomfört Erasmus+ projekt och är även intresserade av att ansöka i framtiden.

26. T.o.m. 30 september 2020.

27. Deltagarrapportsvaren lämnas direkt efter hemkomsten. 17 av 52 projekt har inte slutrapporterat (t.o.m. 30 september 2020) på grund av pandemin.

28. Jmf. bilaga 3, fråga 8a och bilaga 4, fråga 7a.

Under 2018 följde 248 av 485 personer (51%) kurser eller annan strukturerad fortbildning och 238 (49%) deltog i jobbskuggning eller undervisningsuppdrag i ett annat europeiskt land.²⁹ Åtta av tio deltagare rapporterade att deras mobilitetsprojekt var nära knutet till skolans behov.³⁰

Erfarenheter av Erasmus+

Deltagarnas generella intryck är positivt. Nio av tio var delvis eller mycket nöjda med sina erfarenheter och sin kompetensutveckling under Erasmus+ projektet. De skriver i deltagarrapporten att deras mobilitetsprojekt var framgångsrikt och ledde till ökad motivation och sammanhållning mellan lärarna.³¹ Enkäterna ger samma bild. Nio av tio lärare och rektorer anger att de har fått ökad arbetsmotivation och ökat intresse för internationalisering.³² En rektor berättar:³³

”[Vi har] öppnat upp och skapat intresse för andra människor och deras livsvillkor.”

Även om deltagarnas intryck är positivt finns det en signifikant skillnad mellan aktiviteterna. Av dem som deltog i jobbskuggning eller undervisningsuppdrag svarade 84 procent att de var helt nöjda, att jämföra med 70 procent av dem som deltog i kurser eller annan strukturerad fortbildning.³⁴

Sex av tio deltagare hade hoppats kunna samla erfarenheter från Erasmus+ i form av god praxis, nya pedagogiska metoder eller praktisk lärarkompetens. Vad deltagarna hoppades på stämmer väl överens med vad de uppger att de fick med sig från mobilitetsprojektet.³⁵ Erasmus+ upplevs som positivt och nio av tio deltagare är intresserade av att delta igen.³⁶

En samlad bild av vad deltagare har fått med sig presenteras i figur 2. De mest nämnda förmågorna och färdigheterna som deltagare har fått är:³⁷ förmåga till teamarbete (till exempel empati som lärarkollega) och känslö-

29. I bilaga 2 finns två källor till vilken aktivitet en lärare eller rektorer deltog i. UHR väljer att använda fråga 2.8. "What type of activity did you carry out?" och gruppera de fyra svarsalternativen i två kategorier: 1. kurser och träning och 2. jobbskuggning och undervisning.

30. Jmf. bilaga 2, fråga 2.14. Det mest valda svarsalternativet med drygt 83%: "Yes, well linked".

31. Jmf. bilaga 2, fråga 3.6, del a) och 5.1.

32. Jmf. bilaga 3, fråga 10, del c) och bilaga 4, fråga 8, del c). Positiva effekter på lärares och rektorsers självrapporterade motivation för att utveckla yrkeskunskaper kunde också ses i andra europeiska länder (Löffler et al., 2019b). Jmf. bilaga 3, fråga 14 och bilaga 4, fråga 12 för frågor om ökat intresse för internationalisering.

33. Jmf. bilaga 4, fråga 12.

34. Jmf. bilaga 2, fråga 5.1. 198 av 237 personer som deltog i jobbskuggning eller undervisningsuppdrag svarade "Very satisfied". 175 av 248 personer som deltog i kurser eller annan strukturerad fortbildning svarade "Very satisfied". Att deltagare genomför undervisningsuppdrag utomlands är sällsynt genom hela programperioden (2014-2020).

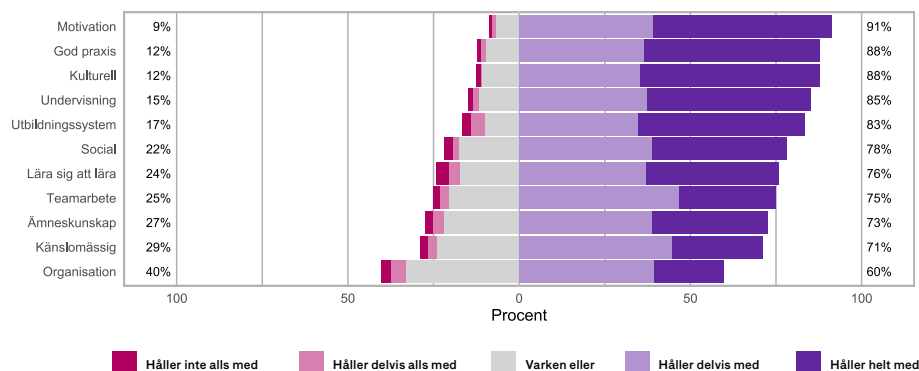
35. Jmf. bilaga 2, fråga 2.15 och fråga 3.6.

36. Jmf. bilaga 2, fråga 5.1. och 5.2. Att lärare och rektorer upplever Erasmus+ som positivt kunde också påvisas i andra europeiska länder, t.ex. Löffler et al. (2019b).

37. Jmf. bilaga 2, fråga 3.7, del a) och b) och fråga 3.6, del c).

mässiga färdigheter (till exempel ökat självförtroende). Dessa kan klassas som "mjuka värden" och handlar om personliga egenskaper, medan hårda värden relaterar till deltagarens utbildning, erfarenhet och kunskap om arbetsuppgifterna. De mest nämnda kompetenserna som deltagarna kunde utveckla var: kulturella och sociala kompetenser såväl som kompetens vad gäller det egna hantverket (lära sig att lära).³⁸ Deltagarna upplever alltså tydligt att de fått kompetens som kan användas i klassrummet.

Figur 2: Samlad bild av vad deltagare har fått med sig



Källa: Deltagarrapporter 2018.

Flera deltagare har lärt sig mera om vikten av att ge beröm i klassrummet och kopplingen mellan beröm och elevmotivation. En lärare skriver i deltagarrapporten:³⁹

"Interesting to observe the good motivation to learn among the students. Positive feedback was above all the main reason to good result in this school."

Det är också tydligt att rektorer ser ett samband mellan lärarnas kompetensutveckling och utvecklingen av förmågor i personalgruppen över lag. En rektor skriver:⁴⁰

"Det handlar både om egna språkliga kunskaper som man själv innan sett varit bristfälliga där de fått betydande ökat självförtroende [...] pedagoger och lärare är stolta över sin egen verksamhet och kan bidra med exempel från den till övriga deltagare i projektet."

Av de kunskaper som lärare och rektorer tar med sig är de tre viktigaste:⁴¹

- goda exempel av framgångsrika metoder och praxis utomlands,
- förbättrade kunskaper om utbildningssystem i andra länder,
- förbättrade ämneskunskaper.

38. Jmf. bilaga 2, fråga 3.1, del a), b) och c).

39. Jmf. bilaga 2, fråga 2.13.

40. Jmf. bilaga 4, fråga 19.

41. Jmf. bilaga 2, fråga 3.6, del b), d) och e). Ämneskunskaper speciellt inom matematik, naturvetenskap och teknik verkar dock inte vara drivande. Jmf. bilaga 2, fråga 3.1, del f).

Sju av tio deltagare uppger att de har fått kunskaper som kan användas i klassrummet.⁴² Lärarenkäten ger samma bild, där åtta av tio lärare anger att de har fått kunskap i form av goda exempel.⁴³ Två lärare skriver:⁴⁴

”Vi hade en kurs i ’Soft Skills for Strong Teachers’. Och i Coronatider så var det en perfekt kurs med innehåll som speglar distansundervisningen och dess utmaningar.”

”Vi har spridit goda exempel på hur man kan jobba med globala frågor. Det har varit konkreta övningar som en stor andel av eleverna har deltagit i. Övningarna har väckt tankar kring globala frågor och har lett till en ökad medvetenhet om situationen i världen, något som också bidrar till skolutveckling.”

Flera exempel på ny kunskap som lärare har fått med sig kom fram under gruppssamtalen. De kan klassas i tre kategorier:⁴⁵

1. nya tekniska verktyg (till exempel QR-koder och appar),⁴⁶
2. nya pedagogiska redskap (till exempel aktiviteter som kunde kopplas till undervisningsmaterial),⁴⁷
3. nya organisatoriska ansatser (till exempel att integrera de globala målen i en handlingsplan på skolan).⁴⁸

Analysen av svenska data visar att deltagare var övertygade om att deras individuella kompetensutveckling skulle komma att påverka den egna skolan. Åtta av tio deltagare såg ett bidrag till skolans arbete genom 1) användning av nya undervisningsmetoder eller god praxis och 2) genom en förstärkt positiv inställning på hemmaskolan gentemot Erasmus+.⁴⁹ Fem av tio såg ett bidrag till skolans organisation på institutionell nivå.⁵⁰

Exemplen från gruppssamtalen stämmer bra med resultaten från en finsk studie där sju av tio elever uppgav att lärarnas Erasmus+ erfarenheter bidragit till att nya pedagogiska och tekniska verktyg använts i klassrummet.⁵¹

I nästa kapitel ligger fokus på en analys av två enkäter riktade till lärare och rektorer.

42. Jmf. bilaga 2, fråga 3.6, del c), e) och g).

43. Jmf. bilaga 3, fråga 10, del a).

44. Jmf. bilaga 3, fråga 14.

45. Samma klassificering används i den transnationella studien (Löffler et al., 2019). Åtta av tio hemkomna lärare sa att de tre kategorierna hade införts på hemmaskolan efter Erasmus+ projektet.

46. Gruppssamtal 5.

47. Gruppssamtal 2.

48. Gruppssamtal 1.

49. Jmf. bilaga 2, fråga 3.8, del b) och c).

50. Jmf. bilaga 2, fråga 3.8, del f), h) och i).

51. OPH (2017).

Spridning av erfarenheter

Alla skolor som deltar i Erasmus+ åtar sig att ta tillvara hemkomna lärares erfarenheter samt att ge stöd och erkännande för personalmobilitet.⁵² Här beskrivs kort till vem och i vilka sammanhang lärare och rektorer sprider sina erfarenheter av Erasmus+ på hemmaskolan. Först beskrivs den förväntade spridningen med hjälp av deltagarrapporter – som samlades in direkt efter hemkomsten – därefter den upplevda spridningen genom kompletterande enkätdata – insamlade cirka ett år efter hemkomsten. Tillsammans visar datakällorna hur lärare och rektorer sprider nya erfarenheter och hur det påverkar hemmaskolans arbete.

Till vem och i vilka sammanhang?

Händelsekedjans nästa steg efter genomförd kompetensutveckling är kunskapsspridning. Spridning av erfarenheter till kollegor är avgörande för att individuell kompetensutveckling ska komma fler till del – och därmed resultera i skolutveckling. Även frågor om hur och till vilka mottagare sådan spridning sker är viktiga för att förstå den dynamik som kan startas med mobilitetsprojekt. För utresande personal kan också erkännande och bekräftelse från ledningen vara motiverande för vidare kunskapsspridning.

Analysen visar att såväl lärare som rektorer är positiva till att en kunskapsspridning sker och att den påverkar hemmaskolan.⁵³ Deltagarrapporterna visar att tre fjärdedelar av deltagarna spred ny kunskap ganska snart efter hemkomst.⁵⁴ Nio av tio deltagare säger att de kommer att sprida kunskap och skulle rekommendera sina kollegor att delta i ett mobilitetsprojekt genom Erasmus+.⁵⁵

För att sprida erfarenheterna av Erasmus+ använder deltagare främst två kanaler: personalmöten och arbetsmöten (workshops) med kollegorna.⁵⁶ Mindre vanligt var att lämna en skriftlig rapport eller använda media för att dela med sig av sina erfarenheter. Kunskapsspridning sker således främst verbalt.⁵⁷

52. I många fall återspeglar skolans projektansökning kraven. Till exempel, ansökan av grundskolan i Gruppsamtal 3: "För skolans strategiska utveckling är det viktigt att resultaten från de olika aktiviteterna följs upp, sprids och kommer till nytta i verksamheten i ett mer långsiktigt perspektiv. De ska gagna hela verksamheten och leda till förändringar, nya tankar och arbetssätt. Deltagarna ska ha nytta av sina nya kunskaper och idéer och överföra dem till kollegor och elever."

53. Jmf. bilaga 2, fråga 3.8, del a).

54. Jmf. bilaga 2, fråga 3.6, del f).

55. Jmf. bilaga 2, fråga 5.3.

56. Jmf. bilaga 2, fråga 5.4. De två mest valda svarsalternativen: "At staff meeting(s)" och "At workshop(s) with colleagues".

57. Jmf. bilaga 2, fråga 5.4. Endast 123 av 485 (25 %) valde alternativet: "With a written report".

Den upplevda spridningen har undersökts genom en enkätundersökning till lärare och rektorer. Fler än nio av tio lärare säger att de delat kunskapen från mobilitetsprojekt med kollegor på hemmaskolan.⁵⁸ Responderande rektorer är än mer övertygade om att spridningen sker på skolan.⁵⁹

Då lärare och rektorer tillfrågas om vilka som varit mottagare nämns framför allt andra pedagoger, av såväl lärare (60%) som rektorer (54%).⁶⁰ Den näst mest frekventa mottagaren är skolledningen. Lärare verkar dock underskatta i vilken grad ledningen har varit mottagare. Drygt tre fjärdedelar av rektorerna (77%) uppfattar sig som mottagare av kunskap och erfarenhet medan knappt hälften (49%) av responderande lärare uppfattar att skolledningen varit mottagare. Skillnaden kan förklaras i att rektorer "vet" om de tagit emot ny kunskap, lärarna måste "gissa". Därmed underskattar de om informationen nått ledningen när informationsvägen inte varit direkt från lärare till ledning.

Kanalerna för den upplevda spridningen har också undersökts. Lärarna uppger att spridning till andra pedagoger sker främst inom arbetslaget.⁶¹ Det stämmer med tidigare resultat från deltagarrapporterna.⁶² Att ordinarie arbetssätt – där arbetslagsträffar är centrala – är intakt när det gäller kunskapsspridning av Erasmus+ erfarenheter stöds också av rektorsenkäten. Åtta av tio rektorer skrev att lärarna främst delar med sig av erfarenhet och kunskap under arbetslagsträffarna. Hälften av rektorerna uppgav att andra formella möten användes.⁶³

Förutsättningar för spridningen

Skolledningens förväntningar på Erasmus+ projektet är en första avgörande faktor för kunskapsspridningen. Ett antal lärare sa under gruppsamtalen att deras skolledning har varit otydlig avseende om spridningen hade ett rent "informativt" syfte eller om det ingick i skolans systematiska kvalitetsarbete. De flesta lärare sa att de fick dela med sig av sina erfarenheter vid ett enstaka tillfälle och att det saknades systematisk uppföljning av genomslaget av informationsinsatsen.⁶⁴ Ett fåtal lärare uppgav att de fått återkoppling av skolledningen. Lärare som upplevde en brist på tydliga förväntningar och på uppföljning sa att mobilitetsprojektet kändes som avslutat efter att deltagarrapporten skickats in och presentationen för kollegorna klarats av.⁶⁵ Det

58. Jmf. bilaga 3, fråga 10, del b).

59. Jmf. bilaga 4, fråga 8, del b).

60. Jmf. bilaga 3, fråga 12a och bilaga 4, fråga 10a; alternativen "Samtliga pedagoger på skolan/förskolan" och "Pedagoger i arbetslaget" grupperas som "pedagoger" och "Rektor/Skolledningen" som "skolledning".

61. Jmf. bilaga 3, fråga 12a. Flervalsfråga, sex alt. Det mest valda svarsalternativen är: "Samtliga pedagoger på skolan/förskolan" (74%), "Pedagoger i arbetslaget" (55%) och "Rektor/Skolledningen" (49%).

62. Jmf. bilaga 2, fråga 5.4.; "At staff meeting(s)" och "At workshop(s) with colleagues" var de mest valda alt.

63. Jmf. bilaga 4, fråga 9a.

64. Gruppsamtal 1, 3, 4 och 5.

65. Lärare i gruppsamtal 3 och 5.

fanns också lärare som i gruppsamtalen påpekade att de inte upplevt att det fanns formell skyldighet att sprida kunskap och erfarenhet på hemmaskolan men att de ändå valt att dela med sig av sina erfarenheter inför kollegiet.⁶⁶ Allt detta understryker betydelsen av skolledningens förväntningar för kunskapsspridning av Erasmus+ erfarenheter.

En nära relaterad faktor som tycks påverka spridning är hur mycket tid skolledningen avsätter till kunskapsspridning. Utifrån gruppsamtalen och fritextsvar i enkäterna verkar det variera starkt mellan skolor. På tre av fem skolor som ingick i gruppsamtalen fick lärarna 5–10 minuter på sig att "berätta lite" inför kollegiet.⁶⁷ Samtidigt gavs i gruppsamtalen exempel på mer utvecklade ansatser där ledningen valt att avsätta ett helt möte till kunskapsspridning mellan hemkomna lärare, där de fick presentera sina individuella upplevelser.⁶⁸

Ytterligare en faktor som tycks påverka kunskapsspridningen mellan kollegor har att göra med vilken typ av aktiviteter som genomförts inom ramen för mobilitetsprojektet. Skillnader kan ses i deltagarrapporter mellan två kategorier: 1) kurser och utbildningar och 2) jobbskuggning och undervisning. Anekdotisk evidens kommer fram i gruppsamtalen. Lärare upplevde det som lätt att sprida kunskap när kursens undervisningsmaterial kunde presenteras för kollegiet.⁶⁹ Det innehöll konkreta exempel att utgå ifrån, vilket gjorde att lärarens idéer om hur de globala målen bättre skulle kunna integreras på hemmaskolan spreds direkt till kollegiet och skolledningen. En lärare som deltog i jobbskuggning upplevde att kunskapsspridningen inte var lätt.⁷⁰ Viktig men tyst kunskap lärare samlar under jobbskuggning är ofta svårare att överföra till kollegor.

Till sist analyserades vilka effekter projektinitiativ och skolform har på spridning.⁷¹ Lärare som deltog i mobilitetsprojekt där de själva tog initiativet valde att sprida kunskap minst lika mycket som lärare som deltog i projekt där skolledningen tog initiativet.⁷² Skolform däremot har en effekt på spridning. Grund- och förskollärare i respondentgruppen var mer benägna att informera både pedagoger och skolledning, än lärare på gymnasier.⁷³ Omkring hälften av respondenterna uppfattade att projekten

66. Gruppsamtal 1.

67. Gruppsamtal 3, 4 och 5.

68. Gruppsamtal 4.

69. Gruppsamtal 1.

70. Gruppsamtal 1.

71. Jmf. bilaga 3, fråga 7a. Jämförelse av svarsalt.: "Huvudman", "Rektor/Skolledningen" gentemot "Grupper av pedagoger (till exempel arbetslag)", "Enskilda pedagoger". Indelning i två grupper: "Lärare kopplad till Erasmus+ projekt som initierades av lärare" och "Lärare kopplad till Erasmus+ projekt som initierades av skolledningen".

72. Jmf. bilaga 3, fråga 12a. Jämförelse av svarsalternativ: "Rektor/Skolledningen". Respondentgrupper: Lärare som deltog i projekt som initierades av "Lärare" och "Skolledningen".

73. Jmf. bilaga 3, fråga 12a. Jämförelse av svarsalternativ: "Rektor/Skolledningen" gentemot "Pedagoger i arbetslaget" och "Samtliga pedagoger på skolan/förskolan". Respondentgrupper: Lärare på grund-, för- och gymnasieskolor.

initierades uppifrån av huvudman eller skolledning och hälften såg det som att pedagoger initierade projekten.

Vad anser lärare och rektorer om spridningen?

Även om tiden som avsatts av skolledningen för att sprida Erasmus+ erfarenheter varit begränsad, uppgav lärare att kunskap ändå kan "leva kvar" på skolan på andra sätt. I gruppsamtal 4 till exempel, sa alla lärare att internationella frågor diskuterats mer på skolan efter projektet. Enligt dem var internationalisering "det stora snacket" i flera månader efter hemkomsten. Skolans största utmaning, enligt deras projektansökan, var att öka elevmotivation och engagemang i klassrummet.⁷⁴ Lärarnas kunskapsspridning efter projektet bidrog till diskussioner lärarna emellan och även mellan lärarna och skolledningen.

I samband med en mer informell spridning, oftast mellan ämneslärarna och mellan lärare i samma arbetslag, förmedlar hemkomna lärare även nya insikter när det gäller att värdera och uppskatta sitt eget arbete. Ett återkommande mönster har varit att lärare konkluderar: "vi har det väldigt bra här" och "vi ligger i framkant".⁷⁵

Spridningen ledde också till att nya projektidéer och framtida transnationella mobilitetsprojekt diskuteras på skolan samt att man har fått upp ögonen för fler möjligheter och verktyg för internationalisering. En lärare poängterade:⁷⁶

"Med de kunskaper och erfarenheter som vi nu har kan vi gå in i ett nytt projekt med andra förutsättningar."

Samma positiva bild framkom i en tidigare studie där åtta av tio hemkomna lärare sa att internationella frågor hade diskuterats mer efter Erasmus+ projektet.⁷⁷ Det styrks också av lärarenkäten. En förstelärare med internationaliseringsansvar skrev:⁷⁸

"Internationaliseringen på vår skola har tagit ett stort steg framåt. Efter de två KA1-projekten har vi tillsammans med fyra andra skolor i Europa ansökt om ett KA229-projekt. Vi har deltagit i skolambassadör för EU-utbildningen och har en diplomerad skolambassadör för EU på vår skola nu. Pedagogerna som deltog i olika kurser genom KA1 har hittat nya perspektiv till sin undervisning och använder sig även mer eller mindre regelbundet av eTwinning."⁷⁹

74. Se ett utdrag av skolans projektansökan i den tekniska bilagan (3.4 Gruppsamtal 4).

75. Gruppsamtal 3 och 4.

76. Jmf. bilaga 3, fråga 15.

77. Löffler et al. (2019). Studien har enbart fokus på deltagarrapporter och visar generella siffror som är jämförbara mellan olika länder och över tid.

78. Jmf. bilaga 3, fråga 14.

79. KA1: Programområde 1 – Mobilitet med inriktning på lärande; KA229: Programområde 229 – Strategiska partnerskap mellan skolor; e-Twinning: Europeisk samarbetsyta på webben för lärare och annan skolpersonal.

Rektorer är också nöjda med kunskapsspridningen på skolan. Sju av tio ger en starkt positiv bild när det gäller kunskapsspridning i samband med Erasmus+ projektet.⁸⁰ En rektor konstaterade:⁸¹

”Det många pedagoger uttryckt är att projekten lett till en stor personlig utveckling som sedan också bidrar stort i skolutveckling.”

Rektorernas positiva bild stämmer överens med lärarnas och de instämmer i att internationella ämnen har blivit mer synliga på skolan.⁸² Flera rektorer hänvisar till att skolkulturen och skolans internationaliseringsarbete har stärkts genom Erasmus+. Spridningen av Erasmus+ erfarenheter och den positiva bilden efter hemkomsten används också för att skapa nya projekt-idéer och framtida Erasmus+ mobilitetsprojekt. De flesta rektorer skrev att de kommer att ansöka om att delta i Erasmus+ igen.⁸³

Lärarnas återkommande upplevelse att ”vi har det väldigt bra” finns också på rektorssidan. Rektorer verkar få nya intryck som hjälper dem att värdera sitt eget arbete. En rektor skrev:⁸⁴

”Att skugga en rektor i en skola som har helt andra förutsättningar, annan kultur och organisation har gett mig [...] orsak att vara tacksam för vad vi redan har [...].”

Att sprida erfarenheter och kompetenser till kollegor är första steget. Nästa steg är att utveckla och använda dem på gruppnivå. Utveckling och användning av erfarenheter står i centrum för nästa kapitel.

80. Jmf. bilaga 4, fråga 8, del b).

81. Jmf. bilaga 4, fråga 19.

82. Till exempel, i gruppsamtal 4.

83. Jmf. bilaga 2, fråga 5.2.

84. Jmf. bilaga 4, fråga 12.

Utveckling och användning av erfarenheter

Här beskrivs kort hur lärare och rektorer utvecklar och använder sina Erasmus+ erfarenheter – på individnivå och gruppnivå – för att förbättra undervisningen på den egna skolan.

Av vem och i vilka sammanhang?

Händelsekedjans nästa steg efter kunskapsspridning är att utveckla och använda erfarenheter på skolan. Analysen visar att det kan ske antingen på individnivå eller gruppnivå och syftar till att förbättra undervisningen på hemmaskolan.

På individnivå uttrycker flera respondenter en önskan att använda sin nya kunskap mer. Till exempel skriver två lärare från samma skola i lärarenkäten:⁸⁵

”Använt det mera inte bara pratat.”

”Att få ännu större möjligheter att praktisera det vi lärt oss i vår kontext.”

Enkätsvaren tyder på att arbetslag är viktiga för diskussion av förslag till användning på hemmaskolan.⁸⁶ En förskollärare skriver:⁸⁷

”I arbetslaget på avdelningen har det varit lättare att nå ut med den nya kunskapen eftersom den kan diskuteras och reflekteras vid fler tillfällen.”

Diskussionerna i arbetslaget har lett till förbättringsförslag har kommit att användas på hemmaskolan. Flera lärare såg ett bidrag till skolans organisation på institutionell nivå. En lärare skriver:⁸⁸

”Vi har fått ny input från både Spanien och Italien. Vi har diskuterat pedagogikfrågor och dilemman med kollegor i Europa. Vi använder nu ordningsregler som vi fick i Italien i alla klassrum.”

Samma bild kommer fram i gruppsamtalen. Lärare berättar att arbetslagsmöten har använts för att diskutera och utveckla användningsförslagen.⁸⁹

85. Jmf. bilaga 3, fråga 15.

86. Jmf. bilaga 3, fråga 11a och bilaga 4, fråga 9a. Sju av tio lärare och åtta av tio rektorer väljer ”Arbetslagsträffar”.

87. Jmf. bilaga 3, fråga 15.

88. Jmf. bilaga 3, fråga 14.

89. Gruppsamtal 1, 2, 4 och 5.

Diskussionerna ledde till exempel till förslag som användes i klassrum och som i sin tur ledde till ändringar i upplägget av språkundervisningen.⁹⁰ Ändringarna anses ha bidragit till skolans organisation på institutionell nivå.

I flera europeiska länder finns inte sådana mötesarenor som arbetslagsmöten. Det visar en studie som jämför Erasmus+ effekter i fem länder mellan 2015 och 2016. Studien också visar att brist på mötesarenor hindrar utvecklingen och användningen av Erasmus+ erfarenheter.⁹¹

Inte alla skolor i Sverige använder arbetslagsmöten för att utveckla Erasmus+ erfarenheter på skolan. Lärare i gruppsamtal 3 sa till exempel att arbetslagsmöten primärt används på skolan för att diskutera didaktik och forskning inom ramen för det systematiska kvalitetsarbetet, men inte Erasmus+. Projektet var det första internationaliseringsprojektet på skolan, och dessa frågor ligger i stället på en egen arbetsgrupp som dessutom ansvarar för skolans internationalisering. Det är en styrka att gruppen träffas regelbundet – var femte vecka – men alla lärare med Erasmus+ erfarenhet är inte inblandade. Skolledningen stöder lärarna i att sprida sina erfarenheter till kollegiet, men inte att systematiskt diskutera och utveckla förslag i arbetslag. Personalomsättning och byte av förstelärare med internationaliseringsansvar har lett till att utveckling och användning av erfarenheter inte står högst upp på listan och verkar, enligt lärarna, inte vara helt förankrat i skolans utvecklingsarbete.

I kontrast till gruppsamtal 3 visar lärarenkäten att flera skolor har påbörjat ett systematiskt arbete i arbetslagen. Lärare diskuterar förslag till användning från mobilitetsprojekt – till exempel nya metoder för att utvärdera elevernas kunskapsutveckling. En grundskollärare konstaterar:⁹²

”Vi har i arbetslaget påbörjat ett systematiskt arbete kring teoriundervisningen i ämnet, där vi regelbundet delar med oss till varandra av metoder och utvärderar elevernas kunskapsutveckling. Vi har som lag även fått möjlighet att formulera gemensamma referenser och värderingar. Vi är också väldigt glada att vår rektor var med på resan, och på så sätt fått dela vår erfarenhet och målbild av verksamheten i kommunikation med huvudman och vårdnadshavare.”

Samma bild kommer fram i rektorsenkäten. En grundskolerektor påpekar:⁹³

”Vi har redovisat för varandra och diskuterat kollegialt, vi har visat och jobbat i workshop, vi har i vår systematiska kvalitetsgrupp diskuterat och fört fram idéer – bra [och] mindre bra.”

När arbetslagsmöten används som ett verktyg för att utveckla och använda Erasmus+ erfarenheter på skolan får lärare som har deltagit i mobilitets-

90. För ett utförligt exempel finns i följande avsnitt: Ett exempel ”Friday – Tie-Day!”.

91. Studien använder data från Estland, Finland, Tyskland, Lettland och Polen (EESF, 2017). Studiens huvudfokus är kompetensutveckling och läsaren får kunskap om hur Erasmus+ erfarenheter påverkar lärarnas kompetenser.

92. Jmf. bilaga 3, fråga 14.

93. Jmf. bilaga 4, fråga 12.

projekt olika roller. Först som bärare av den insamlade kunskapen i form av erfarenheter, sedan som drivkraft under utvecklingen och som samtalspartner med andra lärare och skollädares. Sist som användare av nya verktyg i klassrummen. Användningen leder i sin tur till nya förslag på hur verktygen kan anpassas, och som återkommande kan diskuteras i arbetslag.

Ett annat resultat är att erfarenhetsutveckling även sker under resans gång. De flesta deltagare reste i grupp, med andra lärare eller rektor.⁹⁴ Sex av tio lärare genomförde utbytet i en mindre grupp och två av tio i en större grupp. Transnationella mobilitetsprojekt som genomförs i grupp förefaller förbättra sammanhållningen i lärarkollegiet och möjliggör att deltagare diskuterar utveckling och användning av Erasmus+ erfarenheter under resans gång.⁹⁵ En rektor skrev:⁹⁶

”Vi har fått en ökad sammanhållning på skolan och mellan de grupper som fått resa iväg. Vi har fått ny input från både Spanien och Italien [...] Personalen ser att vi har goda förutsättningar i svensk skola som man inte självklart har i andra länder.”

Mobilitet i grupp påverkar också arbetet i arbetslaget efter hemkomst. Flera lärare anser att gemenskapen och diskussionerna i arbetslaget var mer effektiva när deltagarna hade genomfört kursen eller jobbskuggningen i grupp.⁹⁷ Enligt lärarna är en stor fördel att gruppkänslan främjar en ”vi måste våga”-mentalitet som är avgörande för användningen på skolan.⁹⁸ En annan fördel är att gemensamma upplevelser i ett annat europeiskt land kan främja en samsyn bland lärarna. En lärare skrev i enkäten:⁹⁹

”Vi har ökat vår samsyn inom arbetslaget och utvecklat [...] undervisningen i vårt ämne på skolan för ökad kvalitet och likvärdighet. Vi har fått nya metoder och ny inspiration och arbetar nu med en förnyad yrkesstolthet.”

Ökad samsyn kan leda till en gemensam målbild hos lärarna när det gäller undervisningens kvalitet. En skola hade genomfört ett projekt för kompetenshöjning för musiklärare. En lärare skrev:¹⁰⁰

”Musiklärarna har genom projektet fått en gemensam målbild när det gäller kvalitet och vilken nivå som vi kan sträva efter. Detta har varit viktigt framför allt för de lärare som är nya i yrket.”

94. Jmf. bilaga 3, fråga 9. Bara 6 av 55 lärare (10%) uppgav att den reste ensam. Det två mest valda svarsalternativen är: ”1–4” (66%) och ”5–9” (24%).

95. Med gruppresor avses Erasmus+ projekt där två eller fler lärare och rektorer reser samtidigt till utlandet eller där flera lärare reser vid olika tillfällen till samma skola i utlandet.

96. Jmf. bilaga 3, fråga 14.

97. Gruppsamtal 1, 2 och 4.

98. Gruppsamtal 4.

99. Jmf. bilaga 3, fråga 14.

100. Jmf. bilaga 3, fråga 14.

Flera rektorer instämmer i att kurser och jobbskuggning i grupp kan vara en fördel för utvecklingen och användningen, men påpekar att det finns praktiska utmaningar för en skola där många lärare åker samtidigt och då inte står till förfogande i skolans dagliga arbete. En rektor skrev:¹⁰¹

”Vi hade första året 6 pers./kurs, andra året 3/kurs och det är bättre ju fler som åker iväg för den fortsatta skolutvecklingen men det är svårt att organisera på skolan när många är iväg samtidigt.”

Det upplevda sambandet mellan kompetensutveckling i grupp och utveckling och användning gäller inte bara för deltagare som deltar samtidigt, utan även för deltagare som besöker samma partnerskola som andra lärare vid olika tillfällen.¹⁰² Efter hemkomsten kan de diskutera erfarenheter med kollegor som besökt samma partnerskola tidigare. Arbetslagsmöten får en inkubatorfunktion, där idéer samlas, diskuteras och överlappande erfarenheter skapar en portfolio av förslag som kan användas i klassrummen.

Ett inspirerande exempel kom fram under gruppsamtal 4. Under skolans Erasmus+ mobilitetsprojekt reste flera lärare och skolans rektor till Storbritannien. Syftet med projektet var att:¹⁰³

”[H]itta nya och mer effektiva sätt att skapa motivation för eleverna så att målluppfyllelsen ökar. Vi ser att lärarens klassrumsledarskap är nyckeln till att stärka elevernas motivation.”

Lärarna och rektorn lärde sig bland annat om ”Friday – Tie-Day!”, ett pedagogiskt redskap för att öka elevmotivation, som innebär att lärarna klär sig extra fint på fredagar. Jämfört med Sverige brukar lärare i Storbritannien vara mer konservativt klädda. Jeans och tröja är sällsynt. På fredagar gjorde de en extra ansträngning och hade slips, fluga och andra finkläder på sig. De kallade detta återkommande event för ”Friday – Tie-Day!”.

Efter hemkomsten till Sverige presenterade alla lärare sina Erasmus+ erfarenheter för kollegiet. Genom informella samtal som skedde under flera veckor utvecklade språklärarna förslaget att använda ”Friday – Tie-Day!” även på hemmaskolan. Förslaget ledde till en mer allmän diskussion i arbetslaget. Diskussionen handlade om olika pedagogiska redskap för att öka elevernas motivation och intresse i klassrummet. Två lärare konstaterade att lärarens fokus ofta ligger på elever som det inte går så bra för. Diskussionerna i arbetslaget skapade insikt om att lärare kan bli bättre på att skapa intresse och ge elever som presterar bra beröm.

Hemkomna lärare berättade i sina arbetslag att lärarna i Storbritannien använder flera pedagogiska redskap för att ge beröm – bland annat ett fenomen som intervjuade lärare valde att kalla pin-beröm. Elever som presterar bra får en pin av läraren att fästas på kläderna. Eleverna kan på så sätt visa andra elever att de är duktiga och tävla med varandra. På skolan har dessa

101. Jmf. bilaga 4, fråga 13.

102. Gruppsamtal 2.

103. Gruppsamtal 4 – Projektansökan, se utdrag i den tekniska bilagan (3.4 Gruppsamtal 4).

pedagogiska redskap skapat incitament för elever att prestera i klassrummen.

"Friday – Tie-Day!" och pin-beröm diskuterades och utvecklades i arbetslag och lärarna presenterade sina förslag för skollädaingen. Lärare och skollädaing förde en konstruktiv dialog om förslagen. Tillsammans bestämde de vilka förslag som var relevanta för hemmaskolan och hur lärarna kunde använda dem. Skollädaingen informerade i sin tur elevernas vårdnadshavare under ett föräldramöte.

Alla förslag till användning var inte relevanta för skolan. Pin-beröm har inte använts än. Däremot har "Friday – Tie-Day!" skapat en hel del uppmärksamhet hos skolans elever. En språklärare, som var med från början och deltog i att utveckla förslaget, konstaterar att användningen ledde till ökad elevmotivation på fredagar, åtminstone vid lektionsstarten.

Det finns dock inte förutsättningar att diskutera och utveckla förslag till användning på alla skolor. Om förutsättningar inte finns – varken i grupp, i arbetslag eller i dialog med skollädaingen – ställs lärare som har deltagit i Erasmus+ mobilitetsprojekt inför ett svårt val. De måste välja att använda erfarenheter i sina egna klassrum och ta ansvar själva, eller att ignorera sina nya erfarenheter. Lärarenkäten visar att många lärare väljer att använda erfarenheter och nya pedagogiska redskap åtminstone i sin egen undervisning. Två av tre lärare anger att de har introducerat nya metoder eller på annat sätt förändrat sin undervisning.¹⁰⁴ En lärare skrev:¹⁰⁵

"Lärare har tagit med sig undervisningsexempel från andra skolor vi har besökt i samband med Erasmus för att själva använda det i egna klassammanhang."

Ett exempel på utveckling och användning på individnivå är "Ipad in Action". Under gruppsamtal 5 berättade två lärare som deltog i kursen "Ipad in Action" på Cypem om sina individuella insatser på hemmaskolan. Under kursen lärde de sig att använda nya tekniska verktyg (till exempel QR-koder och appar för att skapa enkla prov, frågebatterier och undervisningsinnehåll).¹⁰⁶ Efter att lärarna hade lärt sig verktygen ville de använda dem i sina klassrum, framför allt för att öka elevmotivation.

Direkt efter hemkomsten fick de möjlighet att inför hela kollegiet redovisa vad de hade lärt sig, och flera kollegor blev intresserade. Men ingen började använda verktygen direkt och de diskuterades inte i arbetslag.

Parallellt började dock de två lärarna använda verktygen i sina klassrum. Lärarnas individuella insatser gav en mer interaktiv arbetssituation och de flesta elever verkade uppskatta det och var mer motiverade. Lärarna berättade i informella samtal med enskilda kollegor om framgången och de blev mer intresserade. I individuella möten, som inte räknades som arbetstid, instruerade lärarna kollegor i hur de kunde använda verktygen. Genom de

104. Jmf. bilaga 3, fråga 10, del d).

105. Jmf. bilaga 3, fråga 14.

106. Gruppsamtal 5.

individuella insatserna har tre lärare till börjat använda verktygen i undervisningen – sex månader efter hemkomsten. Men för lärare som var passiva kunskapsmottagare vid kunskapsspridningen till hela kollegiet och inte aktivt försökte lära sig känns det som om det har runnit ut i sanden.

När lärare använder erfarenheter i sina klassrum utan diskussion i grupp stannar viktiga lärdomar hos den enskilda läraren. Flera lärare säger i gruppsamtalen att det finns ett sådant tomrum på deras skola när det gäller att diskutera och utveckla användning i grupp.¹⁰⁷

För att sätta erfarenheterna i relation till hemmaskolans systematiska kvalitetsarbete, skolutvecklingsplaner och konkreta behov behövs en kontext som tillåter kollegialt lärande i grupp. Det är också händelsekedjans sista steg.

Förutsättningar för utveckling och användning

Det finns inte förutsättningar på alla skolor att utveckla förslag i grupper eller arbetslag. Skolorna skiljer sig åt i hur och på vilket sätt skolledningen stöder hemkomna lärare i att utveckla sina Erasmus+ erfarenheter.¹⁰⁸ Lärare möter olika utmaningar som också beror på skolform.¹⁰⁹ De mest nämnda utmaningarna är:

- deltagarnas förberedelser,
- skolans resurser,
- skolledningens intresse och deltagande.

Enligt lärarna i gruppsamtal 1 kan förberedelser och rätt val av lärarkollega att jobbskugga påverka på vilket sätt erfarenheter samlas in, utvecklas och används på hemmaskolan. Lärare som deltar utan att ha förkunskaper (till exempel om skolans elevsammansättning) kan ha svårt att jobbskugga på plats. Enligt lärarna är det värdefullt att boka möten med rätt lärarkollega före resan och att förbereda sig mycket mer än vad de gjorde.

Förberedelser är också avgörande för dem som deltar i kurser eller annan strukturerad fortbildning utomlands. Lärare och rektorer påpekar att kurskvaliteten i utlandet har varit blandad. Även om de flesta var nöjda uppgav flera deltagare att utbildningarnas innehåll inte riktigt levde upp till förväntningarna. På frågan vad som hade krävts för att Erasmus+ projektet skulle ha bidragit till bättre skolutveckling skrev en rektor:¹¹⁰

”Kursen borde ha hållit en högre kunskapsnivå.”

En annan rektor skrev:¹¹¹

107. I gruppsamtal 1, 3 och 5.

108. Gruppsamtal 3 och 4.

109. Jmf. bilaga 3, fråga 10, del d). UHR testade för skillnader mellan skoltyper (lärare kopplat till för-, grund- och gymnasieskolor). Gruppskillnaden mellan skoltyper är signifikant ($p < 0,05$). Gymnasielärare anser att det är svårare att introducera nya metoder på hemmaskolan.

110. Jmf. bilaga 4, fråga 13.

111. Jmf. bilaga 4, fråga 13.

”Att man vore än bättre förberedd på kursens innehåll.”

Om kurskvaliteten kunde bedömas bättre i förhand så kunde deltagarna välja rätt kurs och förbereda sig bättre före resan. Under gruppsamtalen föreslog en lärare att information om kurskvaliteten och innehåll skulle samlas av dem som har deltagit och skickas till deras nationella kontor. Över tid skulle man få en förståelse för vilka kurser som är mer eller mindre värdefulla och nationella kontoret kunde få en mer rådgivande roll under uppstartsfasen av mobilitetsprojektet. Det finns också andra lärare som skulle vara tacksamma för mer stöd under startsfasen. En förstelärare skrev:

”Det är en tillgång att få åka iväg på kurser, jobbskuggning och utbyten där förberedelser för personal och uppgifter att göra under själva aktiviteten finns färdiga, för då blir det mer av självklar skolutveckling.”

En transnationell studie kommer till samma resultat.¹¹² Respondenterna i studien säger att noggrann förberedelse hjälpte dem att samla Erasmus+ erfarenheter som kunde utvecklas och användas på hemmaskolan.

Skolans resurser är också avgörande.¹¹³ I gruppsamtal 1 sa lärarna att resursbrist har lett till att ”det didaktiska har tappats”. I gruppsamtal 5 bekräftade flera lärare att skolans ekonomiska situation har påverkat hur erfarenheter från Erasmus+ utvecklas och används på skolan. Samma bild kommer fram i deltagarrapporten. En lärare skriver:¹¹⁴

”If there are any negative aspects to be mentioned: the experience of a well-funded school which has so much more opportunities to promote and foster not only academically but also on a personal level the development of their students, than we in the context of a small publicly funded school will not be able to achieve, since we simply lack the resources.”

Resursbrist handlar inte alltid om ekonomi. En praktisk utmaning som kom fram i gruppsamtal 4 var att skolans tidsschema var fast och att det var brist på arbetsrum under flera år.¹¹⁵ Alla arbetslagsmöten skedde parallellt och lärare deltog alltid i samma arbetslag.¹¹⁶ På grund av tids- och platsbrist fick lärare inte möjlighet att delta i ämnesövergripande arbetslag eller förstå vilka förslag andra arbetslag hade utvecklat. Det ledde till att förslagen ofta stannade inom arbetslagen och att de blev isolerade kunskapsöar.

112. Studien använder data från deltagarrapporter (främst deltagarnas fritextsvar) för att visa sambandet mellan förberedelser och användning av Erasmus + erfarenheter på hemmaskolan (Löffler et al., 2019b).

113. Gruppsamtal 1 och 5.

114. Jmf. bilaga 2, fråga 2.13.

115. Brist på arbetsrum berodde på stora förändringar när den gamla skolbyggnaden revs och ersattes med en ny byggnad. Under de fem byggåren bedrevs undervisning i paviljonger i närheten av nybygget.

116. Arbetslag på skolan är ämnesspecifika och kallas för ämneslag.

Isolering och utanförskap mellan lärargrupper lyfts också fram i en transnationell studie.¹¹⁷ Det har lösts av skolledningen på en av skolorna, berättar lärare i gruppsamtal 1, genom att utnämna en lärare som ansvarig idéutvecklare. Denne deltog i en Erasmus+ kurs som handlade om De globala målen och Factfulness. Efter hemkomsten redovisade läraren kursinnehållet till skolledningen. Ledningen beslutade att läraren skulle presentera underlaget för flera arbetslag och delta i deras diskussion, samla in lärarnas förslag och förbereda en aktionsplan som skulle presenteras för skolledningen och kollegiet. Enligt läraren var kunskapsöverföringen mycket enkel. Exemplet visar hur viktigt det är att nyckelpersoner får ansvar från skolledningen. Läraren fick ansvar att samla, sprida, utveckla och använda erfarenheter. Den rollen har förstelärare med internationaliseringsansvar på andra skolor.

Skolledningens intresse är ytterligare en förutsättning för utveckling och användning på gruppnivå. Enligt lärarna behöver skolledningen signalera intresse för deltagarnas Erasmus+ erfarenheter och skapa möjligheter att kontinuerligt diskutera och utveckla förslag på användning. Skolledningen kan visa intresse till exempel genom att skapa tydliga förväntningar när det gäller utvecklingen efter hemkomsten. Det kan till exempel göras genom tydliga mål eller en handlingsplan för att utveckla erfarenheterna i arbetslag och använda dem i klassrummen. En lärare svarade på frågan: "Vad hade krävts för att projektet skulle ha bidragit till bättre skolutveckling?".¹¹⁸

"Högre förväntningar och krav från skolledare vad gäller implementering och uppföljning i syfte att skapa systematisk och långsiktig skolutveckling."

Förutom tydliga förväntningar kan skolledningen signalera intresse genom att ta aktiv del i Erasmus+ projektet. En lärare poängterade:¹¹⁹

"Styrkan har varit att vår rektor varit en del av projektet. Det har lett till konkreta beslut om timplan mm."

Flera rektorer är medvetna om att deras tydliga intresse och delaktighet kan främja utvecklingen. En gymnasie Rektor sa också att:¹²⁰

"För min egen del så var möjligheten att delta en aha-upplevelse som var mycket givande. Jag blev intresserad av andra länders arbete, men också stolt över vårt arbete i Sverige. Toppen!"

Samma bild kommer fram i gruppsamtalen.¹²¹ Att rektorn hade varit med under mobiliteten var en stor fördel enligt lärarna i gruppsamtal 4. Diskussionerna i arbetslagen blev mer användningsfokuserade och utvecklingen

117. Speciellt lärare utan Erasmus+ erfarenhet kände att informationen bara delades mellan dem som hade rest, så att resten av skolan inte kunde ta del av Erasmus+ projektets nytta (Löffler et al., 2019b).

118. Jmf. bilaga 4, fråga 13.

119. Jmf. bilaga 3, fråga 15.

120. Jmf. bilaga 4, fråga 19.

121. Gruppsamtal 1, 2 och 4.

kändes som ett grupparbete, inte bara ett antal projekt från individuella lärare. Rektorn förstod direkt den positiva anda i användningsförslagen som framfördes. Gymnasielärarna i gruppsamtal 1 poängterade att skolledningen borde vara med åtminstone en gång och se till att det fanns möjlighet för lärarna att diskutera och utveckla förslag ämnesövergripande. Om skolledningen deltar kan också risken för att bli hemmablind minska¹²²

Vad anser lärare och rektorer om utveckling och användning?

Spannet på åsikter bland lärarna om huruvida de transnationella mobilitetsprojekten har bidragit till skolutveckling är stor. 50 av 55 lärare håller med om att deras mobilitetsprojekt har bidragit till skolutveckling.¹²³ 22 lärare anser att projektet har bidragit i mycket hög eller hög grad, 28 är mer kritiska och anser att projektet har bidragit i viss utsträckning. 5 lärare håller inte med om att Erasmus+ har bidragit till skolutveckling. En lärare skrev i deltagarrapporten:¹²⁴

”Sadly, I haven’t any positive aspects to incorporate into my teaching.”

Olika åsikter kommer också fram i lärarenkäten. En lärare framhöll den positiva effekten av skolans mobilitetsprojekt för det systematiska kvalitetsarbetet:¹²⁵

”Erasmusprojektet har starkt bidragit till att det systematiska kvalitetsarbetet fördjupats. Projektet har också bidragit till att stärka elevernas målbild.”

En lärare var mer problematiserande och riktar fokus på individnivån:¹²⁶

”Projektets inriktning var inte i huvudsak skolutveckling. Vi fick se hur skolor i andra länder fungerade och utifrån deras respektive läroplaner och vi kan ju inte ändra vår läroplan.”

På frågan ”Vad hade krävts för att projektet skulle ha bidragit till bättre skolutveckling?” säger lärare:

”Kanske att fler pedagoger än tre gick kursen för ännu större spridning.”

”[V]i fått möjlighet till ett kontinuerligt utbyte.”

Lärare är tydliga med att flera röster med överlappande erfarenheter och en mer kontinuerlig process skulle stödja utvecklingen och användningen.

122. Gruppsamtal 2.

123. Jmf. bilaga 3, fråga 13.

124. Jmf. bilaga 2, fråga 2.13.

125. Jmf. bilaga 3, fråga 19.

126. Jmf. bilaga 3, fråga 15.

Det skulle kunna betyda att fler personer deltar i samma mobilitetsprojekt eller att skolan deltar i flera projekt över tid.

Samma bild kom fram i gruppsamtal 1. Gymnasielärarna påpekade att det skulle ha varit värdefullt för utvecklingen om flera lärare åkte på samma kurs och fick samma input för att bygga en "kritisk massa" i lärarkollegiet. Vissa lärare var imponerad av att det i den spanska skolan fanns ett livaktigt didaktiskt samtal av kollegial art. Läraren påpekade att en möjlig förklaring var att man i Spanien inte har "professionaliserat" skolledningen till den grad som i Sverige, där enligt läraren väldigt få skolledare har undervisningserfarenhet.

Lärarens bild av att flera röster och en kontinuerlig process skulle stödja utvecklingen och användningen byggs på en positiv bild av skolledningens förtroende, kollegiets arbetsklimat och kollegornas samarbetsvilja. Åtta av tio lärare anser att det finns förtroende och möjligheter från skolledningens sida att utveckla och använda Erasmus+ erfarenheter på hemmaskolan.¹²⁷ 36 av 55 lärare säger att de har tid att utveckla nya arbetssätt och 19 lärare uppger tidsbrist som ett problem.¹²⁸

Lärare uppger att de ger varandra praktiskt stöd och strävar efter nytänkande i undervisningen för att utveckla och använda Erasmus+ erfarenheter.¹²⁹ Lärarnas positiva bild stämmer bra med rektorernas, som ger en starkt positiv skattning av lärarnas samarbetsvilja och öppenhet för förändring på skolan.¹³⁰

Rektorerna är samstämmiga i att mobilitetsprojekt har bidragit till skolutveckling. Alla 30 rektorer instämmer i att Erasmus+ har bidragit till skolutveckling.¹³¹ En rektor skriver:

"Genom att vidga vår syn på undervisning i förskolan har en positiv kvalitetsutveckling skett, både för enskilda individer och som grupp."¹³²

Rektorerna konstaterar också att Erasmus+ har påverkat lärarnas undervisning i klassrummet. En rektor skriver:

"Undervisningsmetoder har utvecklats. Lärarna har fått ökat engagemang. Sammanhållningen i kollegiet har ökat."¹³³

Rektorernas bild av att Erasmus+ har bidragit till undervisning och skolutveckling byggs på en positiv bild av utvecklingsmöjligheter på skolan. Alla rektorer indikerar att det finns möjlighet till utveckling på hemmaskolan och att de har stort förtroende för lärarnas förmåga att utveckla Erasmus+ erfarenheter.¹³⁴ 29 av 30 rektorer säger att lärarna har tid att utveckla nya

127. Jmf. bilaga 3, fråga 17, del a) och b).

128. Jmf. bilaga 3, fråga 17, del d).

129. Jmf. bilaga 3, fråga 18, del a) och b).

130. Jmf. bilaga 4, fråga 18, del b) och d).

131. Jmf. bilaga 4, fråga 11.

132. Jmf. bilaga 4, fråga 12.

133. Jmf. bilaga 4, fråga 12.

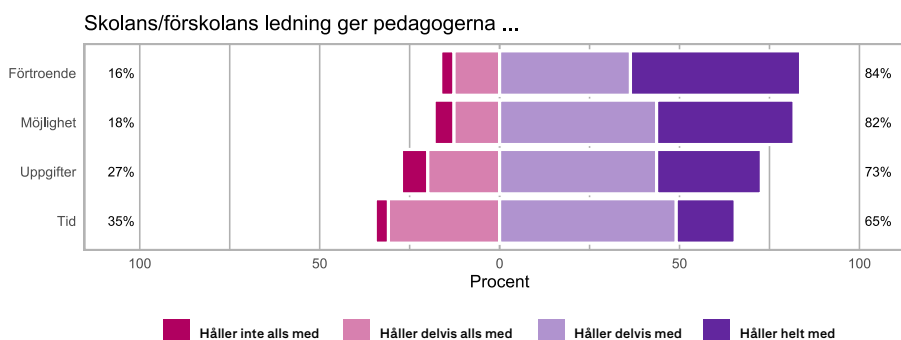
134. Jmf. bilaga 4, fråga 17, del a) och b).

arbetssätt. Endast en rektor uppger tidsbrist som ett problem.¹³⁵ Samma positiva bild kommer fram när det gäller rektorernas skattning av lärarnas intresse och samarbetsvilja.¹³⁶ Enligt rektorerna är lärare öppna för förändring och strävar efter nytänkande i undervisningen.¹³⁷

Rektorernas bild av lärarnas samsyn på undervisningen och lärande är mer blandad. Rektorerna bekräftar att lärarna uppskattar utmanande uppgifter.¹³⁸ Men samsyn mellan lärare om hur undervisningen kan utvecklas verkar vara ett utvecklingsområde enligt rektorerna.¹³⁹

Ett annat resultat är att uppgifter, utveckling och tidsbrist upplevs olika av lärare respektive rektorer. Rektorer upplever att de ger lärarna uppgifter som utmanar och stimulerar.¹⁴⁰ Lärarna däremot är mer kritiska. Drygt en fjärdedel konstaterar att det saknas sådana stimulerande uppgifter.¹⁴¹ När det gäller kontinuerlig kompetensutveckling upplever 10 av 55 lärare att det inte finns möjlighet på skolan (18 procent av lärarna – andra liggande stapeln i figur nr 3).¹⁴²

Figur 3: Lärarnas bild av skolledningens stöd



Källa: Lärarenkät. Egen bearbetning.

På frågan: "Vad hade krävts för att projektet skulle ha bidragit till bättre skolutveckling?" svarar två lärare:

"[M]öjlighet att efterarbeta på ett bra sätt."

"Fortsatt arbete utifrån nya kunskaper."

Den mest nämnda orsaken för bristande utveckling uppges i enkäten vara att skolledningen inte avsätter tillräckligt med resurser för kontinuerlig utveckling.¹⁴³ Lärarnas enkätsvar visar också att resursbrist upplevs dubbelt

135. Jmf. bilaga 4, fråga 17, del d).

136. Jmf. bilaga 4, fråga 18, del a) och b).

137. Jmf. bilaga 4, fråga 18, del d) och e).

138. Jmf. bilaga 4, fråga 18, del c).

139. Jmf. bilaga 4, fråga 18, del f).

140. Jmf. bilaga 4, fråga 18, del c).

141. Jmf. bilaga 3, fråga 17, del c).

142. Jmf. bilaga 3, fråga 17, del b).

143. Jmf. bilaga 3, fråga 17, del d).

så ofta som förtroendebrist.¹⁴⁴ Gruppsamtalen ger samma bild. I gruppsamtal fem kom fram att avsatt tid, tidpunkt och kontinuitet är avgörande för utvecklingen. Erfarenheter är en färskvara och skolutvecklingen borde börja direkt efter hemkomsten. Diskussion och utveckling borde vara en kontinuerlig process där lärare vågar använda förslag i sina klassrum. Det betyder att Erasmus+ mobilitetsprojektet inte slutar när deltagarna har skickat in sina deltagarrapporter och spridit sina erfarenheter till kollegiet. I stället utvecklas förslag till användning kontinuerligt och i grupp.

Samma bild framkom i en transnationell studie där hemkomna lärare sa att vardagliga arbetsuppgifter och bristande resurser hindrar utvecklingen på hemmaskolan efter Erasmus+ projektet.¹⁴⁵

Förutom resursbrist är lärare villiga att ta mer ansvar för utveckling och användning av Erasmus+ erfarenheter.¹⁴⁶ I gruppsamtal 5 kom det fram att lärarna i arbetslaget fortfarande har förslag till användning och kan ta ansvar själva. Lärare som deltog i en Erasmus+ kurs och lärde sig om nya tekniska verktyg har spridit kunskap om användningen på hemmaskolan. Dock är lärarna tydliga med att utvecklingsarbetet borde få mer resurser.¹⁴⁷

Utveckling och användning av erfarenheter är avgörande för om individuell kompetensutveckling ska resultera i skolutveckling. Det följande, sista kapitlet sammanfattar resultaten och beskriver utvecklingsområden som behöver uppmärksammas för att mobilitetsprojekt inom Erasmus+ ska kunna stärkas ytterligare, som ett verktyg för skolutveckling i Sverige.

144. Jmf. bilaga 3, fråga 17 a) och d). 9 av 55 uppger förtroendebrist och 19 av 55 uppger tidsbrist. UHR testade för skillnader mellan skoltyper (lärare kopplat till för-, grund- och gymnasieskolor). Gymnasielärare skriver oftare i enkäten att förtroende att leda utvecklingsarbete är sällsynt på deras skolor.

145. Löffler, et al. (2019b).

146. Gruppsamtal 1, 2 och 5.

147. Gruppsamtal 5.

Slutsatser och avslutande reflektioner

Utredningens mål är att öka förståelsen för hur Erasmus+ erfarenheter, som utresande skolpersonal fått från mobilitetsprojekt, sprids, utvecklas och används på skolan. Dessutom syftar utredningen till att identifiera förutsättningar för spridning, utveckling och användning av erfarenheter från mobiliteter inom ramen för skolans systematiska kvalitetsarbete. I detta kapitel sammanfattas utredningens viktigaste resultat. De grupperas i fem teman: deltagare, kollegiet, arbetslaget, förutsättningar och utvecklingsområden.

Dessa teman återspeglar händelsekedjan, där behovsstyrd kompetensutveckling av deltagare leder till spridning till kollegiet, utveckling i arbetslag och användning av erfarenheter i klassrum. Händelsekedjan omfattar även frågor om förutsättningar och utvecklingsområden för skolutveckling.

Nöjda deltagare med stärkt motivation

Första steget i utredningens tänkta händelsekedja är behovsstyrd kompetensutveckling. Både lärare och rektorer bedömer att det är positivt att delta i Erasmus+ mobilitetsprojekt och att deras deltagande har varit kopplat till skolans behov. Arbetsmotivationen och sammanhållningen mellan lärarna har stärkts och intresset för skolans internationalisering har ökat. Nio av tio deltagare skulle vilja delta igen.

Vad gäller kompetensutveckling ligger tyngdpunkten på allmänna didaktiska kunskaper, sociala färdigheter och kulturellt kunnande snarare än kompetens inom digital kunskap och ämneskunskaper inom matematik, naturvetenskap och teknik. Vad gäller kunskap skriver åtta av tio deltagare att de har tagit med sig kunskap i form av god praxis som är relevant för deras dagliga arbete i skolan. Framför allt handlar det om att öka elevmotivation, skapa tydliga förväntningar i klassrummet och ge beröm för elevprestation.

Kompetenser och kunskap som deltagare tar med sig anses komma att få positiv inverkan på hemmaskolan. Framför allt genom att de kan använda nya undervisningsmetoder eller god praxis i klassrummen.

Kollegiet är en nyckel till spridning

Att sprida kunskapen är nästa steg i den tänkta händelsekedjan. Alla skolor som deltar i Erasmus+ åtar sig att ta tillvara hemkomna lärares erfarenheter, samt att ge stöd och erkännande för personalmobilitet. Alla respondenter anser att de fick möjlighet att sprida sina erfarenheter på hemmaskolan. Men förutsättningar för kunskapsspridning och skolledningens förväntningar på rapporteringen har varit olika.

En delförklaring till att kunskap sprids med olika framgång på hemmaskolan är att deltagarnas kompetensutveckling baseras på olika aktiviteter. Deltagare som följer kurser eller annan strukturerad fortbildning kan till exempel sprida kursinnehållets kunskap i form av undervisningsmaterial. Deltagare som samlat erfarenheter genom jobbskuggning eller undervisningsuppdrag utomlands är oftast förmedlare av mer tyst kunskap.

Sannolikheten för att erfarenheter sprids efter hemkomsten är däremot oberoende av tidigare erfarenheter av Erasmus+. De flesta skolor med godkända projektansökningar 2018 hade tidigare deltagit i Erasmus+. Var femte lärare och rektor som ingick i utredningen hade deltagit tidigare.¹⁴⁸ Respondenter med tidigare personlig erfarenhet sprider sina kunskaper lika mycket och till samma mottagare som respondenter utan tidigare erfarenhet.

De flesta deltagare sprider sina erfarenheter inom lärarkollegiet och arbetslag. Kommunikation sker främst verbalt. I motsats till den transnationella studien – som visade bristande strukturer för kunskapsspridning¹⁴⁹ – finns på samtliga undersökta skolor i Sverige möjlighet, kanaler och motivation att sprida erfarenheter inom skolenheten. Spridning till mottagare utanför skolan, till exempel andra skolor hos samma skolhuvudman, är ovanligt.

Arbetslaget är centralt för utveckling och användning

Händelsekedjans nästa steg är utveckling och användning av erfarenheterna efter skolans behov. De flesta lärare är motiverade att driva sådan utveckling och användning efter hemkomsten – främst under arbetslagsmöten. Erfarenheter från ett Erasmus+ mobilitetsprojekt kan således utvecklas inom arbetslaget. Under utvecklingsprocessen blandas Erasmus+ erfarenheter och egna idéer för att förbättra undervisningen. I dialog med skolledningen utvecklas idéerna till konkreta användningsförslag. Beslutsprocessen påverkas av alla inblandade och kan leda till användning av relevanta förslag i klassrum. Användningen kommuniceras till alla berörda parter.

Erfarenhetsutveckling sker också under besöket. Transnationella mobilitetsprojekt som genomförs i grupp, med andra lärare eller rektor, kan förbättra sammanhållningen i lärarkollegiet och möjliggör att deltagare diskuterar utveckling och användning av Erasmus+ erfarenheter under vis-

Erasmus+ 2021-2027

Erasmus + har skapat många möjligheter för utbildnings-organisationer som vill delta i utbyte och samarbete över gränserna. Det har gett deltagarna värdefull kompetens och erfarenhet och bidragit till att modernisera utbildningssystemen i Europa. Det nya programmet (Erasmus+ 2021-2027) syftar till att bli ännu mer inkluderande, tillgängligt och hållbart. Programmet har utformats för att det ska vara enklare för organisationer att delta. Erasmus-ackreditering är avgörande för detta mål.

148. Jmf. bilaga 2, fråga 2.5.

149. Löffler et al. (2019b).

telsen. Mobilitet i grupp påverkar också arbetet i arbetslaget positivt efter hemkomsten, genom att främja en samsyn bland lärarna.

Det goda exemplet har makt. Makt att förändra undervisningen. Däremot kan varken lärare eller rektorer bekräfta att elevernas resultat påverkats positivt.¹⁵⁰ Även om ingen effekt på elevernas lärande kunde påvisas, bedömer lärare och rektorer att deras nyvunna erfarenheter bidrar till skolutveckling. Framför allt sker det genom utveckling av förslag i arbetslag och användning av goda exempel i klassrummen. Drygt åtta av tio lärare uppger att deras undervisning har förbättrats. Särskilt ofta säger lärare att de har fått nya pedagogiska redskap, organisatoriska ansatser och tekniska verktyg som kan användas i undervisningen. En systematisk kunskapsöverföring med arbetslaget som plattform för utveckling kan alltså främja skolutveckling.

Förutsättningar

För att möjliggöra utveckling av Erasmus+ erfarenheter i arbetslag och användning i klassrum behövs samarbete, praktiskt stöd och förtroende att styra processen. En tydlig ansvarsfördelning är grundläggande, det betonar såväl lärare som rektorer.

Skolhuvudmannen och skolledning identifierar – i den tänkta händelsekedjan – först skolans utvecklingsbehov inom ramen för det systematiska kvalitetsarbetet, och skapar sedan aktivt förutsättningar som främjar skolutveckling. Bland de viktigaste förutsättningarna är att skolledningen signalerar intresse genom aktivt deltagande. Enligt lärarna bör utveckling ges mer resurser och skolledningen bör tydligt signalera uppskattning för arbetet som krävs för att samla, sprida, utveckla och använda erfarenheter.

En enstaka presentation av nya tekniska verktyg, pedagogiska redskap eller organisatoriska ansatser för hela kollegiet är i de flesta fall inte tillräckligt för att lärare ska ta steget att själv använda dem i klassrummet.

De främsta förutsättningarna som gynnar utveckling och användning är att:

- samarbetet mellan lärare och skolledning grundas på en tydlig ansvarsfördelning,
- skolledningen ger deltagare praktiskt stöd och förtroende att styra processen,
- skolledare signalerar tydliga förväntningar,
- deltagare får sprida sina erfarenheter inom lärarkollegiet och arbetslaget,
- skolledningen kontinuerligt följer upp processen.

150. Till exempel, i gruppsamtal 4 är skolans syfte med Erasmus+ projektet att öka elevengagemang, men rektorn konstaterar: "Att mäta engagemanget hos eleverna och försöka härleda detta till effekter av vårt projekt är inget som enkelt låter sig göras. I den elevenkät som görs med årskurs nio varje år kan vi dock se om elevernas upplevelse av motivation har ökat. Vi får även svar på om eleverna känner meningsfullhet, dvs ser nyttan med det de lär sig i skolan. Eftersom det finns en del reliabilitetsproblem med årliga elevmätningar, då eleverna i respektive årskurs självfallet ändras år från år och att eleverna genomgår en stor personlig utveckling mellan mätningarna [...]."

Utvecklingsområden

Skolorna skulle på ett strukturerat sätt i större utsträckning kunna ge deltagare av mobilitetsprojekt finansierade av Erasmus+ möjlighet att bygga vidare på sina erfarenheter inom ramen för skolans systematiska kvalitetsarbete. På flera skolor fanns möjlighet att dela erfarenheterna direkt efter hemkomsten, men ingen skola erbjöd kontinuerlig uppföljning där lärare kunde få stöd i den processen.

Skolledningen kan göra mer för att hålla sig informerad på ett strukturerat och återkommande sätt. Det skulle då vara tydligt vilka Erasmus+ erfarenheter som lever kvar inom skolenheten. Skolledningens kontinuerliga uppföljning kan även ligga till grund för planering av framtida transnationella mobilitetsprojekt. Utredningen har inte haft fokus på skolhuvudmännen men det är sannolikt att skolledare i sin tur behöver stöd från förvaltningen för att ta fram strategier för kontinuerlig uppföljning och framtida internationalisering.

Utresande mobilitetsprojekt bara är en del av Erasmus+ programmet. Den andra delen – inresande mobilitetsprojekt – har inte undersökts i utredningen. Flera lärare och rektorer påpekar dock att inresande mobilitetsprojekt har bidragit till skolutveckling på hemmaskolan.

Lärare kan också göra mer för att utveckla och använda erfarenheter, till exempel genom att odla sina internationella nätverk efter hemkomsten. Många deltagare har lärt känna kollegor i andra europeiska länder. Kontakter har även lett till nya transnationella mobilitetsprojekt genom Erasmus+.¹⁵¹

Det är extra viktigt för skolor som deltar för första gången i ett Erasmus+ mobilitetsprojekt att få rätt stöd. Hur erfarenheter kan leva kvar inom skolenheten efter hemkomsten bör diskuteras redan under uppstartsfasen.

Utvecklingsområdena omfattar således också UHR:s framtida aktiviteter och rapporter. UHR som nationellt kontor för Erasmus+ kan utveckla sina kommunikationsinsatser till ansökande skolor och huvudmän, till exempel genom att tydliggöra vilka förutsättningar som gynnar utveckling och användning efter hemkomst och vad som förväntas angående spridning, utveckling och användning på skolan. Föreliggande rapport är ett underlag som kan användas för att stödja insatserna.

Framtida UHR-rapporter kan följa upp frågorna utifrån ett systemperspektiv. Från att i den här utredningen främst ha utgått ifrån utresande lärare, skolledare och annan skolpersonal och från individperspektivet, vore det intressant att belysa systemperspektivet. Till exempel i en studie som fångar upp utresande och inresande inom samma skola. Finns det en röd tråd i styrkedjan från EU:s program mål, via svensk skollag och skolhuvudmännens ambitioner, till rektorers resursbas och lärarnas förutsättningar? Kan i så fall styrkedjan påverka framgångar hos elevers lärande? Utredningsfrågan kan vara: "Hur skulle styrkedjan behöva stärkas för att transnationella mobilitetsprojekt tydligare ska främja skolutveckling i Sverige?"

151. Lärare i gruppsamtal 4 berättar om ett elevutbyte genom ett Erasmus+ KA2 projekt som skolan ansökte om i följd av de positiva erfarenheterna av deras KA1 projekt.

Utredningens resultat ligger i linje med de tankar om fördelarna med kontinuerligt deltagande och vikten av stabila projektledningsstrukturer som har format det nya Erasmus+ programmet som lanseras 2021. Inom programområdet mobilitet kan organisationer ansöka om Erasmusackreditering vilket underlättar möjligheten till regelbunden medverkan i mobilitetsprojekt. I det nya programmet ställs också högre krav på hur arbetet ska genomföras. Deltagande organisationer förbinder sig att följa en rad kvalitetsnormer som bland annat ställer krav på ett inkluderande arbetssätt, goda strukturer för projektledning och uppföljning samt stöd till deltagare.

Referenser

- EESF. (2017). *Impact and Sustainability of the Erasmus+ Programme Key Action 1 Mobility Projects for School Education Staff*. Vilnius: Education Exchanges Support Foundation.
- European Commission. (2016). *Evaluation Roadmap - Mid-term Evaluation of the Erasmus+ programme (2014-2020)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2017). *Combined evaluation of Erasmus+ and predecessor programmes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2018). *Mid-term Evaluation of the Erasmus+ Programme (2014-2020)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2019). *Education and Training 2020*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2020). *Erasmus+ Programhandledning, Version 3*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Granberg, O., & Ohlsson, J. (2015). *Kollektivt lärande - i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Löffler, R., Korkala, S., Pedersen, S. H., & Ryssevik, J. (2019). *National report Sweden TCA Showing and Identifying Impact of Erasmus+ on EU and National Level*. Vienna: Austrian Institute for Vocational Education and Research.
- Löffler, R., Korkala, S., Pedersen, S. H., & Ryssevik, J. (2019b). *Final report TCA Showing and Identifying Impact of Erasmus+ on EU and National Level, Part II*. Vienna: Austrian Institute for Vocational Education and Research.
- Niemelä, S. (2016). *Impact and Sustainability of the Erasmus+ Programme Key Action 1 Mobility Projects for School Education Staff - Finnish National Report*. Helsinki: OPH (Finnish National Agency for Education).
- OPH. (2017). *Experiences of the impact of Erasmus+ staff mobility in Finnish schools*. Helsinki: OPH (Finnish National Agency for Education).
- Regulation (EU) 1288, 1288/2013 (European Parliament and of the Council December 11, 2013).

SFS (2012:811) Förordning med instruktion för Universitets- och högskolerådet.

Skolverket. (2013). *Forskning för klassrummet - Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2015). *Systematiskt kvalitetsarbete - för skolväsendet*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2016). *Lärares kompetensutveckling*. Stockholm: Skolverket.

SOU. (2015). *Rektorn och styrkedjan*. Stockholm: Regeringskansliet.

SOU. (2016). *EU på hemmaplan*. Stockholm: Regeringskansliet.

Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Maidenhead: Open University Press.

Timperley, H. (2019). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur AB.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington: New Zealand: Ministry of Education.

UHR. (2015). *En bild av högskolans internationalisering - En analys av svenska lärosätens ansökningar*. Stockholm: Universitets- och högskolerådet.

UHR. (2019). *En högskola för alla. Goa exempel som ökar tillgängligheten och motverkar diskriminering av studenter med funktionsnedsättning*. Stockholm: Universitets- och högskolerådet.

UHR. (2019b). *Internationell kompetensutveckling som bidrag till skolutveckling - Utredningsdirektiv*. Stockholm: Universitets- och Högskolerådet.



Utbildning, utbyte, utveckling – för alla som vill vidare

UHR är en statlig myndighet med flera uppdrag inom utbildningsområdet. Myndigheten finns i Stockholm och i Visby.

UHR:s fem huvudsakliga ansvarsområden:

- Information inför högskolestudier, ansvar för högskoleprovet, ta fram regelverk och samordna antagningen till högskolan.
- Utveckla och förvalta IT-system och e-tjänster åt utbildningssektorn.
- Förmedla internationella utbyten och kompetensutveckling för hela utbildningskedjan.
- Bedöma utländska utbildningar.
- Främjande uppgifter och analyser av frågor inom UHR:s ansvarsområde.