

Den internationale dimension i folkeskolen

2003

DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

**Den internationale
dimension i folkeskolen**

© 2003 Danmarks Evalueringsinstitutt
Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Foto: Scanpix

Bestilles hos:
Danmark.dk's
netboghandel
Telefon 1881
[www.danmark.dk/
netboghandel](http://www.danmark.dk/netboghandel)

Kr. 40,- inkl. moms

ISBN 87-7958-124-2

Forord	3
1 Indledning	5
1.1 Formål	5
1.2 Evalueringsgruppe og projektgruppe	5
1.3 De deltagende skoler	6
1.4 Evalueringens forløb og dokumentation	7
1.5 Rapportens opbygning	8
1.6 Begrebet "den internationale dimension"	9
2 Resumé	11
3 Det formelle grundlag	15
3.1 Den internationale dimension – optakten	15
3.2 Centralt niveau	17
3.2.1 Anbefalinger	22
3.3 Kommunalt niveau	23
3.3.1 Anbefalinger	29
3.4 Skoleniveau	30
3.4.1 Anbefalinger	32
3.5 Sammenfatning	32
4 Praxis på skolerne	35
4.1 Skolernes forståelser	35
4.1.1 Anbefalinger	38
4.2 Det kulturelle møde	38
4.2.1 Anbefalinger	41
4.3 Sammenhæng og kontinuitet	41
4.3.1 Anbefalinger	45

4.4	Evaluering	45
4.4.1	Anbefalinger	47
4.5	Udveksling af viden og erfaringer	47
4.5.1	Anbefalinger	48
4.6	Ledelsens rolle og betydning	49
4.6.1	Anbefalinger	52
4.7	Et organisatorisk perspektiv på skolekultur	53
4.7.1	Anbefalinger	55
4.8	Sammenfatning	55

5 Et elevperspektiv 59

5.1	Arbejdet med den internationale dimension	59
5.1.1	Anbefalinger	61
5.2	Samarbejde med elever fra andre lande	61
5.2.1	Anbefalinger	66
5.3	Elevernes opfattelser af mål	66
5.4	Elevernes udbytte	68
5.4.1	Anbefalinger	69
5.5	En international fremtid?	69
5.6	Sammenfatning	73

6 Skolevurderinger 75

6.1	Holmegaardskolen	76
6.2	Hvalsø Skole	81
6.3	Klemensker Skole	84
6.4	Koldby Skole	88
6.5	Solbakkeskolen	91
6.6	Søndergaard Skole	95
6.7	Tallerupskolen	99
6.8	Tornhøjskolen	103

Appendiks 109

Appendiks A: Evalueringsgruppen	109
Appendiks B: Metode	111
Appendiks C: Kommissorium	117

7 Rapporter fra EVA 123

Forord

Evalueringen af den internationale dimension i folkeskolen er en del af Danmarks Evalueringsinstituts handlingsplan for 2002 og er gennemført i perioden august 2002 til oktober 2003.

Evalueringen bidrager til at opfylde EVA's overordnede opgave om gennem evaluering at skabe udvikling og synlighed i det danske uddannelsessystem fra folkeskole til videregående uddannelser.

Det er første gang EVA evaluerer en tværgående dimension i folkeskolen. Formålet med evalueringen er at identificere og vurdere aspekter der har betydning for at den internationale dimension inddrages i undervisningen.

Evalueringens resultater skal bidrage til at udvikle tilbuddet om at give eleverne en international dimension i undervisningen og nuancere diskussionen om den internationale dimensions plads i skolen.

Lars Alrø Olesen
Formand for evalueringsgruppen

Christian Thune
Direktør for EVA

Evalueringen af den internationale dimension i folkeskolen blev sat i gang i efteråret 2002 som en del af Danmarks Evalueringsinstituts (EVA's) handlingsplan for 2002.

1.1 Formål

Evalueringens formål er at identificere og vurdere væsentlige aspekter der har betydning for at den internationale dimension bliver inddraget og udviklet i undervisningen i overensstemmelse med nationale forventninger, mål for fagene samt lokale mål og vilkår.

En forundersøgelse viste at beskrivelser og mål for dimensionen ikke er tydelige, og at der er usikkerhed om hvad der er krav, og hvad der er forventninger. Ud over at fokusere på skolernes praksis og elevernes vurderinger vil evalueringen derfor også fokusere på det formelle grundlag for undervisningen. Følgende tre niveauer er således genstand for evalueringen:

- Det formelle grundlag for undervisningen
Hvilken betydning og effekt har nationale mål og intentioner for den internationale dimension i undervisningen, og hvordan bliver de omsat til praksis af kommuner, skoler og lærere?
- Praksis på skolerne
Hvad har betydning for hvordan man arbejder med den internationale dimension i undervisningen og på skolerne?
- Elevernes oplevelse af undervisningen
Hvad betyder den internationale dimension for eleverne, og hvad oplever de at få ud af undervisningen?

Evalueringen omfatter folkeskolens obligatoriske forløb fra 1. til 9. klasse. 10. klasse er således ikke omfattet.

1.2 Evalueringsgruppe og projektgruppe

EVA har nedsat en ekstern evalueringsgruppe der har ansvaret for vurderinger og anbefalinger i rapporten. Evalueringsgruppen er sammensat af fagfolk inden for grundskoleområdet som har

faglig pædagogisk, ledelsesmæssig, organisatorisk og forskningsbaseret erfaring i relation til den internationale dimension.

Evalueringsgruppen består af:

- Cand.pæd., udviklingschef Lars Alrø Olesen, JCVU (formand)
- Lærer Martin Ammentorp, Iselingskolen, Vordingborg
- Udviklingskonsulent Per Kristensen, Hillerød Kommune
- Skoleleder Torben Vorstrup, Alsgades Skole, København
- Pædagogisk konsulent og ph.d. Tove Heidemann, CVU Sønderjylland
- Enhedschef Anna-Berit Gudmundsson, Internationella programkontoret för utbildningsområdet, Sverige.

En kort præsentation af de enkelte evalueringsgruppemedlemmer findes i appendiks A.

EVA har også nedsat en projektgruppe af medarbejdere fra evalueringsinstituttet. Projektgruppen har haft det praktiske og metodiske ansvar for evalueringen.

Projektgruppen består af:

- Per Møller Janniche, evalueringskonsulent (koordinator)
- Camilla Laursen, evalueringskonsulent
- Rikke Wettendorff, evalueringsmedarbejder.

1.3 De deltagende skoler

Følgende otte folkeskoler har deltaget i evalueringen:

Sjælland

Hvalsø Skole, Hvalsø Kommune

Søndergård Skole, Gladsaxe Kommune

Holmegaardskolen, Holmegaard Kommune

Solbakkeskolen, Jægerspris Kommune.

Jylland

Tørnhøjsskolen, Aalborg Kommune

Kolby Skole, Sydthy Kommune.

Fyn

Tallerupskolen, Tommerup Kommune.

Bornholm

Klemensker Skole, Region Bornholm.

Skolerne er valgt fordi de arbejder med den internationale dimension inden for rammer der afspejler en almindelig dansk folkeskolepraksis, og på en måde som kan være til inspiration for andre skoler. Kriterierne for udvælgelsen findes i appendiks B.

1.4 Evalueringens forløb og dokumentation

Forløb, anvendte metoder og dokumentationsmateriale omtales kort i det følgende. I appendiks B er disse forhold beskrevet mere udførligt, og her findes også en vurdering af materialets kvalitet.

I foråret 2002 udsendte EVA et spørgeskema til alle landets kommuner for at kortlægge udvalgte aspekter af arbejdet med den internationale dimension. Undersøgelsen gav desuden grundlag for at udvælge de skoler der deltog i evalueringen.

I efteråret 2002 gennemførte EVA en forundersøgelse. Den bestod af interview med elever, lærere og skoleledelser på tre skoler, samtaler med forskellige interessenter og eksperter, materialeindsamling og litteraturstudier. Forundersøgelsen gav grundlag for at udforme evalueringens kommissorium – herunder de nøglespørgsmål der har styret fokus og valg af metoder. Kommissoriet findes i appendiks C.

I samarbejde med PLS Rambøll gennemførte EVA i efteråret en spørgeskemaundersøgelse blandt alle elever på de deltagende skoler på 6.- 9. klassetrin. Undersøgelsen blev gennemført via internettet med et elektronisk spørgeskema. Resultaterne findes i en rapport der er vedlagt som selvstændigt bilag.

Alle otte skoler nedsatte selvevalueringsgrupper som i vinteren 2002/03 hver udarbejdede en selvevalueringsrapport. Selvevalueringsgrupperne var primært sammensat af lærere der havde erfaring med at arbejde med den internationale dimension i undervisningen. Skoleledelsen på hver skole og forvaltningen i hver kommune blev desuden spurgt om en række forhold der handlede om den internationale dimension. Dokumentationen herfra består således af otte selvevalueringsrapporter, otte besvarelser fra skoleledere og otte besvarelser fra de kommunale forvaltninger. Desuden har Undervisningsministeriet ligeledes i vinteren 2002/03 på baggrund af en række spørgsmål udarbejdet en redegørelse for deres arbejde med den internationale dimension.

I marts/april 2003 besøgte evalueringsgruppen og projektgruppen alle skoler og kommuner. På hvert besøg blev der gennemført seks interview. I alt 48 interview indgår således som dokumentation i evalueringen. Der blev gennemført interview med følgende deltagere:

- selvevalueringssgruppen på skolen
- lærere uden særlige erfaringer med den internationale dimension
- elever fra to klassetrin, henholdsvis 6. eller 7. og 8. eller 9. klasse
- skoleledelsen
- den kommunale forvaltning.

1.5 Rapportens opbygning

Kapitel 2 er et resumé af rapportens konklusioner og anbefalinger. I de følgende tre kapitler bliver der set på tværs af de involverede skolers praksis.

- Kapitel 3 fokuserer på det formelle grundlag for den internationale dimension på centralt og lokalt niveau.
- Kapitel 4 fokuserer på skolernes praksis.
- Kapitel 5 fokuserer på elevernes oplevelser med den internationale dimension.
- Kapitel 6 er en vurdering af praksis på hver af de skoler som deltog i evalueringen. Her er således en direkte tilbagemelding til skolerne på deres praksis.

Rapportens anbefalinger er placeret i de enkelte afsnit i relation til de analyser de udspringer af. Alle anbefalinger er markeret i teksten med kursiv.

Ifølge bekendtgørelse om opfølgning på evaluering ved Danmarks Evalueringsinstitut m.v. (Undervisningsministeriet, 2001) skal skolerne følge op på de anbefalinger som evalueringsinstituttet giver. Anbefalingerne i de tværgående kapitler 3, 4 og 5 skal alle skoler følge op på. I kapitel 6 er der én anbefaling til hver skole, og her er det kun den ene som hver skole er forpligtet til at følge op på.

Evalueringssgruppen fremsætter sine anbefalinger med respekt for det faktum at skolen har mange opgaver. Præmissen for evalueringen har imidlertid været at fremsætte anbefalinger der kan fremme arbejdet med den internationale dimension. Således må de aktører der modtager anbefalinger i rapporten medtænke skolens samlede opgaveløsning i deres opfølgning.

1.6 Begrebet "den internationale dimension"

Den internationale dimension er ikke beskrevet ved hjælp af hverken formål, slutmål eller trinmål. Undervisningsministeriet har valgt ikke at definere dimensionen formelt, men i stedet at beskrive den gennem fagenes bidrag. Den internationale dimension er således et rummeligt begreb hvor både indhold, metoder og indsatsniveau kan diskuteres. Det er et vilkår for evalueringen der har medført at det ikke har været muligt at vurdere praksis i forhold til fælles mål for den internationale dimension. Dette vilkår gælder også på lokalt niveau, hvor der i en vis udstrækning heller ikke er mål for indsatsen.

Over for skolerne er begrebet brugt i dets mest rummelige betydning. I EVA's vejledning til selvevaluering stod:

Den internationale dimension kan omfatte alt lige fra undervisningen i fx geografi til samarbejde i store internationale projekter. I skal derfor både tænke på den praksis der foregår inden for den fagopdelte undervisning, og på den praksis der foregår når I arbejder i projekter. I skal dog ikke beskrive alle jeres aktiviteter, men se på dem i deres helhed og medtage hvad der er betydende for jer og skolen. Det kan være en fordel at bruge eksempler fra hverdagen til at konkretisere jeres overvejelser.

Der er således ikke spurgt direkte til de elementer der er i fagene, fx om man i biologi arbejder med miljøproblemer i regnskoven. Sådanne elementer kun omfattet i det omfang lærerne selv har trukket dem frem.

Denne tilgang er valgt for at give deltagerne mulighed for at give deres opfattelser af den internationale dimension. Den har samtidig medført at den internationale dimension ikke er defineret nærmere i rapporten. Det er ifølge kommissoriet heller ikke et fokuspunkt for evalueringen. Rapporten bygger dog på den forståelse at den internationale dimension er et begreb der i folkeskole-sammenhænge kan lægge op til at tale om og handle i forhold til didaktiske aspekter i den bredest mulige betydning, altså både om begrundelser, indhold, metoder og evaluering. Den internationale dimension er en pædagogisk indfaldsvinkel i undervisningen, mens fx begrebet internationalisering (som nogle skoler bruger) mere er et organisatorisk begreb der vedrører en hel skoles proces hen imod et ønsket mål.

En sårbar dimension

Dimensionen er efter evalueringsgruppens opfattelse mere sårbar end fag med fælles mål, prøver osv. Sårbarheden er en konsekvens af de manglende fælles mål og den forholdsvis tynde kravbeskrivelse fra central side, og det medfører at indsatsen på skoleniveau i vidt omfang er bestemt af den indsats de særligt engagerede lærere i den internationale dimension står for. Desuden kræver den internationale dimension ofte at de ansvarlige lærere og ledere er i besiddelse af kompetencer som gør dem i stand til fx at kommunikere på andre sprog, udforme ansøgninger til fx EU-programmer og opdyrke netværk. Også dette gør dimensionen sårbar og afhængig af en særlig indsats.

Den internationale dimension rummer altså elementer der ligger ud over den mere kendte praksis i forhold til fx målene for et fag. For skoler som ikke arbejder med den internationale dimension, kan de uklare mål gøre det endnu vanskeligere at komme i gang. Sårbarheden bliver dermed forstærket fordi vilkårene så at sige "bider sig selv i halen". På den anden side skaber disse vilkår mulighed for at skolen som sådan kan udvikle sig under arbejdet med den internationale dimension. Det fremgår da også af evalueringen at der er mange aspekter i arbejdet med den internationale dimension som også gælder andre dele af skolens arbejde.

Gennemslagskraft og kontinuitet

Udgangspunktet for evalueringsgruppens vurderinger er at alle elever har krav på at lære om den internationale dimension. Kontinuitet og gennemslagskraft er to vigtige begreber når man skal vurdere den aktuelle indsats, og når man ønsker at fremme skolernes arbejde med den internationale dimension.

Kontinuitet er vigtig for at arbejdet med den internationale dimension ikke består af isolerede nedslag i elevernes hverdag. Aktiviteterne skal have en indbyrdes sammenhæng og dermed udgøre en progression i skoleforløbet. Gennemslagskraft er afgørende for at aktiviteter, metoder og organisation har en sådan karakter at den internationale dimension bredes ud til alle elever.

Kontinuitet og gennemslagskraft i forhold til den internationale dimension i undervisningen fremmes gennem skolernes arbejde med fx tilbagevendende aktiviteter, mål og evaluering, vidensdeling, organisation og ledelse, netværk og partnerskaber og elevinvolvering.

Formålet med evalueringen af den internationale dimension har været at identificere og vurdere forskellige aspekter der har betydning for arbejdet med den internationale dimension i folkeskolen. Evalueringen fokuserer på de formelle rammer, skolernes praksis og elevernes vurderinger af undervisningen.

Overordnet konklusion

Evalueringen viser at undervisningen i den internationale dimension i folkeskolen er kendetegnet ved et stærkt engagement hos både lærere og elever. Men der er stor forskel på kvaliteten og omfanget af den undervisning eleverne tilbydes. Det skyldes først og fremmest at krav og mål er enten fraværende eller vagt formulerede både på ministerielt niveau, kommunalt niveau og skole-niveau, og at den internationale dimensions udbredelse derfor ofte afhænger af ildsjæle på skolerne.

Usikkerhed om centrale udmeldinger

Evalueringen viser at skoler og kommuner er i tvivl om i hvilken grad de er forpligtet til at arbejde med den internationale dimension. Det vil sige om det er et krav eller en forventning fra centralt niveau at den internationale dimension i undervisningen skal række ud over beskrivelserne af de enkelte fag. I folkeskolens formål står der at "folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer". Denne formulering har sat sig spor i de centrale bestemmelser for fagene, hvor man ofte finder både formål der omfatter udviklingen af elevernes internationale forståelse, og mere konkrete anvisninger på hvordan dette aspekt skal integreres i undervisningen. Men som tværgående dimension er det internationale område ikke beskrevet i nogle nationale dokumenter. Heller ikke Undervisningsministeriets inspirationshæfte om den internationale dimension i folkeskolens fag og emner fra 1998 antyder selvstændige målsætninger for dimensionen.

Usikkerheden om ministeriets udmeldinger betyder ikke blot at kommuner og skoler håndterer opgaven forskelligt og med svingende intensitet, men også at flere skoler og kommuner ikke føler sig forpligtet til at varetage opgaven. Konsekvensen er at den internationale dimension ikke har

fået det tilsigtede gennemslag, og at det derfor også er tilfældigt om eleverne tilbydes en international dimension i undervisningen.

Undervisningsministeriet har opfordret skolerne til at lægge en strategi og sætte mål for den internationale dimension på skolerne. De få steder hvor man i kommuner og på skoler har fulgt denne opfordring, har målene haft afgørende og positiv effekt både på arbejdet, gennemslagskraften og kontinuiteten og ikke mindst på integrationen i forhold til de øvrige aktiviteter. Men på langt hovedparten af skolerne lever den internationale dimension et relativt autonomt liv. Evalueringen viser at der er en tæt sammenhæng mellem den vage kravbeskrivelse for området og den måde skolerne i praksis inddrager den internationale dimension i undervisningen. Jo vagere kravbeskrivelsen er, desto flere ildsjæle skal der til at løfte opgaven.

Tilfældighed blokerer for gennemslag

Den internationale dimension i undervisningen er præget af engagement, men også af en tilfældighed og uensartethed der følger af ildsjælenes indsats. Ildsjælene gør det isoleret set rigtig godt. Men manglende strategi for skolens samlede internationale arbejde betyder at indsatsen ikke bredes ud til alle elever.

Skolernes arbejde med den internationale dimension lever endnu ikke op til det professionelle niveau der gælder for andre dele af skolernes praksis. Dimensionen lider under at skolerne ikke gør sig tilstrækkelige didaktiske og organisatoriske overvejelser om hvordan dimensionen skal integreres i faglige og tværfaglige undervisningsforløb. Dermed ikke sagt at de enkelte internationale aktiviteter ikke kan have en høj kvalitet. Men de overordnede overvejelser er en forudsætning for at den internationale dimension bliver en integreret del af skolernes undervisningstilbud frem for isolerede nedslag i elevernes skoledag.

Størst fokus på mellemfolkelig forståelse

Udbuddet af internationale aktiviteter på skolerne er varieret. Men evalueringen viser også at skolerne primært fokuserer på mellemfolkelig forståelse, fx kulturindsigt, tolerance og den tredje verden. Derimod fokuseres der mindre på elevernes individuelle kompetencer, fx i forhold til at være undersøgende, tage initiativ og kommunikere med en international omverden. Men den internationale dimension er ikke alene et tredje verdensfag. Elevernes aktive forståelse af det internationale samfund og arbejdsmarked er mindst lige så vigtig når eleverne skal rustes til at begå sig i den internationale virkelighed der vil være et vilkår i elevernes videre uddannelse og arbejdsliv. Hvis det mellemfolkelige og det kompetenceudviklende perspektiv i højere grad komplementerer hinanden, vil elevernes mulighed for at udvikle både sociale, kulturelle og personlige kompetencer styrkes.

Autenticitet giver merudbytte

De elever der tilbydes en international dimension i skolen, engagerer sig tydeligt i undervisningen. Engagementet knytter sig særligt til det kulturelle møde og altså til undervisningens autenticitet, der ifølge lærere og elever giver et merudbytte i forhold til den undervisning der simulerer en virkelighed. Udvekslingsaktiviteter står højt på elevernes ønskeseddel og stærkt i deres bevidsthed. Det er en uvurderlig oplevelse for eleverne at "være på egen hånd" og klare sig i et fremmed land. Og ikke mindst at opleve at de kan gøre sig forståelige på et andet sprog. Eleverne vurderer at de har langt større udbytte af at mødes eller e-maile med elever fra andre lande end af iscenesatte undervisningssituationer.

Evalueringsgruppens centrale anbefalinger

Rapporten rummer en række anbefalinger til hvordan man på centralt og decentralt niveau kan arbejde med at inddrage og udvikle den internationale dimension i undervisningen.

Undervisningsministeriet skal præcisere et indsatsniveau for undervisningen i den internationale dimension.

Skoler og kommuner er usikre på hvilken betydning de centrale udmeldinger har for deres praksis. Derfor skal ministeriet melde minimumskrav ud til den internationale dimension som kommuner og skoler er forpligtet til at følge. Formålet er at sikre at alle elever får en international dimension i undervisningen, at synliggøre målsætningerne for denne undervisning og samarbejdsmulighederne mellem fagene og at tydeliggøre over for kommuner og skoler i hvilke fag der er særlige forpligtelser i forhold til den internationale dimension.

Kommunerne skal vedtage mål for skolevæsenet for den internationale dimension.

Kommunerne bidrager kun i ringe omfang til at inddrage og udvikle den internationale dimension. Derfor skal forvaltninger og skoler med udgangspunkt i nationale mål, lokale politiske ønsker og skolernes eksisterende erfaringer opstille fælles mål i skolevæsenet for den internationale dimension. Desuden skal forvaltninger og skoler udarbejde en beskrivelse af hvordan man vil arbejde hen imod målene, og beskrivelsen skal kunne anvendes som redskab i lærersamarbejdet. Formålet er at etablere et samarbejde mellem skoler og kommuner om den internationale dimension og således også at understrege vigtigheden af at prioritere det internationale aspekt.

Skolen skal udarbejde fælles mål som sikrer at alle elever arbejder sammenhængende med den internationale dimension flere gange i deres skoleforløb.

Evalueringen viser at mål skaber fælles forståelse, og at de er afsæt for den internationale dimensions gennemslagskraft og kontinuitet på skolerne. Desuden peger evalueringen på at mål er en tydelig og nødvendig opbakning til de lærere der vil fremme den internationale indsats. Derfor bør lærere og ledelse sætte en målsætningsproces i gang, og lærerne må konkretisere målene på afdelings-, team- og klasseniveau. Desuden kan skolebestyrelsen vedtage principper for den internationale dimension. Det vil øge gennemslagskraften og kontinuiteten for den internationale indsats.

Lærerne skal arbejde mere målrettet med at styrke elevernes bevidsthed om hvad de kan bruge deres internationale viden og deres internationale kompetencer til.

Evalueringen viser at eleverne har vanskeligt ved at formulere sig om hvilke anvendelsesmuligheder den internationale dimension i undervisningen lægger op til. Derfor må skolerne overveje hvordan den internationale dimensions indhold og fokus kan bidrage til at sætte elevernes internationale erfaringer i et mere handlingsorienteret perspektiv. Det bør blandt andet ske ved at skolen tænker den mellemfolkelige forståelse og den individuelle kompetenceudvikling sammen i skolens internationale undervisningstilbud så eleverne får det udbytte der ligger i at arbejde med begge perspektiver. Det betyder at lærerne skal arbejde mere bevidst med at sætte mål for elevernes arbejde med den internationale dimension, at eleverne i højere grad bør inddrages i valg af indhold og metoder og være medbestemmende når der sættes fælles og individuelle mål for arbejdet med den internationale dimension.

Om anbefalingerne

Rapportens anbefalinger er givet af en ekstern faglig evalueringsgruppe. Anbefalingerne er baseret på analyser af det dokumentationsmateriale der ligger til grund for evalueringen, og er udtryk for evalueringsgruppens prioriteringer. Rapporten indeholder flere anbefalinger end dem der er gengivet i dette resumé. Anbefalingerne i kapitel 4, 5 og 6 retter sig mod både det lokale, det kommunale og det centrale niveau, mens anbefalingerne i kapitel 7 retter sig mod enkeltskoler. Anbefalingerne opfordrer til en præcisering af krav på det centrale niveau og til udvikling af den internationale dimension på de involverede skoler, men skal også inspirere landets øvrige kommuner og skoler til at sikre det internationale arbejde.

Den internationale dimension er en tværgående dimension i folkeskolen. Den er ikke beskrevet ved hjælp af et faghæfte på samme måde som fag og obligatoriske emner. Dimensionen har derfor hverken formål, slutmål eller trinmål. Alligevel er der et formelt grundlag som har betydning for den undervisning eleverne modtager. Dette kapitel handler om de mål, krav og forventninger af formel art som evalueringsgruppen vurderer er af væsentlig betydning for den internationale dimension. Der bliver dels set på det grundlag som er bestemt af henholdsvis ministerium, kommune og skole, dels på hvordan krav og forventninger fra de forskellige niveauer influerer på hinanden.

3.1 Den internationale dimension – optakten

Begrebet "den internationale dimension" blev indført under en forespørgselsdebat i Folketinget i januar 1996. Debatten viste at forskelligt politisk tilhørsforhold giver forskellige forståelser og begrundelser for at drage den internationale ind i undervisningen.

Afsnittet fokuserer på spørgsmålet: Hvad var forventningen fra politisk side til skolernes arbejde med den internationale dimension? Gennemgangen bygger på et referat af "Forespørgselsdebat (F 12)", 23. januar, 1996.

Folketingets debat og ministerens redegørelse

Startskuddet til den internationale dimension i folkeskolen blev givet i Folketinget i januar 1996. Venstre og Det Konservative Folkeparti rejste følgende forespørgsel til undervisningsminister Ole Vig Jensen: "Hvad agter regeringen at gøre for at styrke befolkningens internationale erfaringer, viden og kompetence gennem alle dele af vort uddannelsessystem?"

Forespørgslen blev fulgt af en motiveret dagsorden om at udarbejde en national strategi. Begrundelsen var at hvis Danmark skulle opretholde et højt velfærdsniveau, måtte vi tage den globale udfordring op. For at klare den internationale konkurrence var det vigtigt at være et skridt foran blandt andet med hensyn til forskning og sprogkundskaber. Der blev lagt vægt på at den interna-

tionale dimension skulle styrke den danske kulturelle egenart og elevernes fortrolighed med deres rødder.

Undervisningsministeren gennemgik en række indsatsområder for det fremtidige arbejde. Det blev fastslået hvem der skulle have ansvaret for at udbrede den internationale dimension til uddannelsesområderne. Arbejdet ville være afhængigt af de forskellige ansvarsområders tilhørsforhold til ministerium, amter, kommuner mv. Det blev dog påpeget at det var af stor betydning at der på den enkelte institution blev udformet en strategi for arbejdet. For det første skulle strategien baseres på kvalitet, og for det andet på danske traditioner og dansk kultur, sidstnævnte for at modvirke rodløshed hos børn og unge. Samtidig skulle den internationale dimension integreres i hele skolens arbejde og ikke kun gennemføres af ildsjæle.

Ministeren skelnede mellem den internationale dimension på de videregående uddannelser, hvor den er et mål i sig selv, og den internationale dimension i de øvrige uddannelsesområder, hvor den er et middel til at opnå forståelse for egen og andres kultur – og dermed også af vestlige værdinormer som fx demokrati og menneskerettigheder. Jo tidligere i skoleforløbet den internationale dimension blev inddraget, jo vigtigere var det ifølge ministeren at tage udgangspunkt i det danske.

Undervisningsministeren fremlagde tre elementer i den internationale dimension:

1. Undervisningen i fremmedsprog. Med vedtagelsen af den nye folkeskolelov blev det muligt at lære tre fremmedsprog, og starten på den obligatoriske fremmedsprogsundervisning blev rykket fra femte til fjerde klasse.
2. Undervisningen i internationale fag. På folkeskoleområdet blev der peget på muligheden for at inddrage den internationale dimension i fag som historie, geografi og samfundsfag.
3. Kontakten med udlandet. Ministeren nævnte vigtigheden af direkte kontakt mellem danske og udenlandske elever, et middel som blandt andet skulle sikre en mellemfolkelig forståelse og dermed bevare et demokratisk og fredeligt fællesskab mellem nationer. Informations- og kommunikationsteknologien blev også fremhævet.

Alle Folketingets partier bakkede op om forslaget til en national strategi, og der var generel enighed om ministerens besvarelse. De fleste partier lagde vægt på at den internationale dimension skulle være international og ikke blot en EU-dimension. De fleste partier fremhævede nationalstatens rolle i den internationale dimension. Der var også enighed om at den internationale dimensi-

on skulle integreres i de "almindelige" fag. Et enkelt parti opponerede mod et evt. større ressourcetilførsel i uddannelsessystemet som følge af en ny strategi.

De fleste var enige om at den internationale dimension ikke kunne være hvad som helst. Til gengæld var der ikke konsensus om hvad det så faktisk var. I ministerens redegørelse til Folketinget var det nærmeste man kom en definition, en beskrivelse af hvad eleverne skal opnå ved at arbejde med området. Nemlig et internationalt beredskab. Dermed blev det op til de forskellige aktører på området at lave den baglæns slutning til hvordan man så opnår dette beredskab.

Bedre uddannelser

Den nuværende regering har i "Bedre uddannelser" (Undervisningsministeriet 2002) fremhævet et tværgående initiativ under overskriften "Styrket internationalisering af uddannelserne". Her fremgår det blandt andet at målet med internationaliseringen er kompetenceudvikling af elever og studerende i forhold til at kunne begå sig på et internationalt vidensbaseret arbejdsmarked. Danmark skal være i front i det globale videnssamfund. Det danske uddannelsessystem kan hente organisatorisk inspiration i udlandet, og de danske uddannelser kan forbedre kvalitet og effektivitet gennem internationale undersøgelser.

Det kan således konstateres at også den nuværende regering agter at styrke den internationale dimension i uddannelserne. Begrundelserne for den styrkede internationalisering er i oplægget i vidt omfang af mere samfundsøkonomisk art. På grundskoleområdet er det endnu ikke præciseret hvordan man skal styrke dimensionen ud over at engelsk med den ændrede folkeskolelov begynder i tredje klasse. Det må dog forventes at der i folkeskolen fortsat bliver lagt vægt på tilgange som er i harmoni med formålet for folkeskolen.

3.2 Centralt niveau

Folketingets debat og ministerens redegørelse blev grundlaget for Undervisningsministeriets indsats for at føre de politiske intentioner ud i praksis. Afsnittet ser på hvad der er centrale krav og forventninger til skolernes arbejde med den internationale dimension, og hvilken indsats der er gjort fra central side for at føre de politiske intentioner ud i praksis?

Afsnittet bygger på den strategi som ministeriet under Ole Vig Jensen har udsendt til alle kommuner, ministeriets bog om den internationale dimension i fagene, ministeriets redegørelse til brug for evalueringen her og på dokumentation fra selvevalueringsrapporter og interview.

Folkeskoleloven og faghæfterne

I folkeskolelovens formål stk. 3 står:

Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer.

Af bemærkningerne til loven fremgår det at det fx kan handle om andre europæiske landes kulturer og de kulturer indvandrergupper er præget af. Folkeskolen som helhed er dermed forpligtet til at leve op til denne formulering.

Det blev også påpeget af en arbejdsgruppe i Undervisningsministeriet som i 1992 havde til opgave at undersøge om der var behov for en såkaldt KUP-rapport om internationalisering. Disse rapporter var en serie om kvalitetsudvikling i fagene på tværs af uddannelsessystemet. Gruppens arbejde er beskrevet i "Internationalisering af uddannelserne" (Undervisningsministeriet 1992). Udvalget konkluderede:

Hvis sætningen "bidrage til deres forståelse af andre kulturer" kommer til at indgå i det nye formål for folkeskolen, kan der forventes en yderligere styrkelse af det internationale aspekt, idet det naturligt vil sætte sig spor i formål og vejledende læseplaner for de enkelte fag.

Udvalget anbefalede derfor at der ikke var behov for nye initiativer på området. Og det viste sig at udvalgets forventning til de kommende faghæfter holdt stik.

I faghæfterne blev lovens overordnede formulering omsat til anvisninger på hvad der skal med i undervisningen. I formålet for engelsk står blandt andet:

Undervisningen skal give eleverne indsigt i kultur- og samfundsforhold i engelsktalende lande og derved styrke deres internationale forståelse og forståelse af egen kultur.

I formålet for samfundsfag står der blandt andet at eleverne skal have "færdighed i at iagttage, analysere og vurdere nationale og internationale samfundsforhold og konflikter". I de centrale kundskabs- og færdighedsområder og i læseplanerne for de respektive fag blev formuleringerne gjort mere konkrete. På samme måde kan man i stort set alle fag finde indhold der har et internationalt perspektiv.

Det er dog også vigtigt at pege på lovens § 5. Den internationale dimension er ikke nævnt, men her står:

I vekselvirkning hermed skal eleverne have mulighed for at anvende og udbygge de tilegnede kundskaber og færdigheder gennem undervisningen i tværgående emner og problemstillinger.

Det er en formulering som giver mulighed for at arbejde med internationale forhold på tværs af fag og i sammenhængende forløb.

Undervisningsministeriets strategi

I 1997 udsendte Undervisningsministeriet "Strategier for udvikling af den internationale dimension i uddannelserne". Det var en opfølgning på forespørgselsdebatten i Folketinget i 1996. Det fremgår at man vil arbejde på fire områder for at fremme den internationale dimension i uddannelserne:

- undervisningen og undervisningens indhold
- lærernes kompetenceudvikling
- studie- og praktikophold i udlandet
- informationsteknologien.

Strategien tager ikke stilling til kompetenceforholdene på folkeskoleområdet, men anviser en række veje. Det er derfor fortsat op til kommuner og skoler at beslutte om de vil gennemføre en indsats. Siden strategien blev udgivet har ministeriet taget forskellige initiativer til at fremme de fire områder. Følgende er især relevant for folkeskoleområdet:

- bogen "Den internationale dimension i folkeskolens fag og emner" (Undervisningsministeriet 1998)
- økonomisk støtte til læreres studierejser i udlandet
- indlæg fra ministeriets embedsfolk om den internationale dimension ved konferencer og lignende
- generelt arbejde på at styrke skolernes grundlag og betingelser for internationalisering.

Ministerens initiativ førte til at organisationer, uddannelsessteder og netværk med afsæt i strategien fandt legitimitet til deres aktiviteter. Fx oprettede landets amtscentre et kontaktnetværk om den internationale dimension, der blev opslået kurser ved seminarier og tidligere Danmarks Lærerhøjskole-afdelinger, den internationale dimension blev nævnt i den gældende lov om læreruddannelse, organisationen Cirius blev oprettet med det formål at fremme internationalisering i uddannelserne, og der blev og bliver fortsat sat fokus på området gennem forskning, undersøgelser og bogudgivelser.

En del af disse initiativer blev således taget af andre end ministeriet, hvilket kompenserede for steder hvor ministeriet ikke fulgte op på de fire indsatsområder. Fx blev der ikke fra central side sat særlige midler af til efteruddannelse af lærerne, hvad der ellers var lagt op til.

Kobling mellem strategi, skolelov og praksis

En strategi forpligter hverken kommuner eller skoler, og ministeriet måtte finde en måde hvorpå den internationale dimension kunne blive tydelig i forhold til faghæfternes krav og vejledninger. Strategien blev udformet efter at faghæfterne var skrevet og udgivet i 1995. Ifølge redegørelsen fra Undervisningsministeriet gik man derfor baglæns og læste de eksisterende faghæfter "med de internationale briller på". Fagkonsulenterne blev sat til at udarbejde eksempler på hvordan lærere kunne arbejde med den internationale dimension med udgangspunkt i de eksisterende faghæfter. Det blev til bogen om den internationale dimension i folkeskolens fag og obligatoriske emner.

Bogen giver undervisningseksempler og tager udgangspunkt i de faglige elementer med internationale perspektiver som langt de fleste fag allerede rummer i forvejen. Der er dog kun i få tilfælde bemærkninger om hvordan det enkelte fag kan indgå i tværfagligt samarbejde. Det er således op til den enkelte lærer eller skole at beslutte sig for dette. Det gælder også for andre emner af tværgående karakter, men hvis man vil opnå en sikkerhed for at dimensionen bliver integreret i skolens praksis andet end som spredte elementer i en faglig sammenhæng, er ideer og inspiration med udgangspunkt i § 5 i folkeskoleloven en mulighed. Det understreges ved at den internationale dimension netop rummer spørgsmål, problemstillinger og aspekter der i vidt omfang egner sig til tværfaglig fordybelse.

Dokumentationen viser at de fleste lærere og ledere kender bogen. Den var en god markering som især de engagerede lærere var glade for, men det fremgår også at bogen kun har haft afgørende betydning på et par af skolerne. Bogen er i høj grad blevet opfattet som et inspirationshæfte.

Den internationale dimension fik dermed ikke samme status som de øvrige tværgående dimensioner, dvs. it, det grønne islæt og den praktisk-musiske dimension. Disse tre dimensioner var den daværende undervisningsminister optaget af, mens faghæfterne blev skrevet. Læseplansudvalgene fik undervejs i deres arbejde indskærpet at de skulle tænke dimensionerne med, de blev fremhævet i ministerens forord til de færdige faghæfter, og i perioden 1994-96 var der udviklingsarbejder som fokuserede på dimensionerne. De tre øvrige dimensioner er derfor efter evalueringsgruppens opfattelse indført på en mere formel vis end den internationale dimension.

Det fremgår dog af ministeriets redegørelse til evalueringen at der er fire ligestillede tværgående dimensioner, og at de er forpligtende for skolerne. Begrundelsen for at dimensionerne er ligestil-

lede, hentes i en redegørelse om basale kundskaber og færdigheder fra et udvalg under fokuspunkt 3 i "Folkeskolen år 2000". Her står blandt andet:

Internationalisering var ved udsendelsen af faghæfter ikke medtaget i rækken af tværfaglige dimensioner, men er senere blevet fremhævet i forbindelse med udsendelse af forskellige publikationer. De fælles tværfaglige dimensioner er en forpligtelse, der skal medtænkes i alle fag og tværfag. I forbindelse med lærersamarbejdet, fx i lærerteam om den enkelte klasse eller i fagteam om flere klasser, er det relevant at tage udgangspunkt i de almene kompetencer og de tværfaglige dimensioner, når emner skal vælges og undervisningen tilrettelægges.

Denne redegørelse kan imidlertid næppe siges at være forpligtende for kommuner og skoler, og der er da heller ingen parter i evalueringen der omtaler den.

I 2003 er folkeskoleloven ændret, og i den forbindelse blev "Fælles mål" fra Undervisningsministeriet sat i værk. Ingen af de tværgående dimensioner er nævnt her. De er med i det omfang de fremgår relevante steder i slutmål og trinmål for fagene, men altså uden at være benævnt som en tværgående dimension. Man kan sige at de tre dimensioner fra loven af 1993 nu er ligestillet med den internationale dimension, men på en måde så ingen af dem er særligt fremhævet. Samtidig betyder omskrivningerne af faghæfterne at der ikke i dag er et systematisk og klart overblik over de internationale aspekter i fagene i og med at bogen om den internationale dimension i fagene ikke længere stemmer overens med "Fælles mål".

Den dokumentation som evalueringsgruppen har indsamlet, viser at formålsbeskrivelsen for folkeskolen er den formelle fælles referenceramme for den internationale dimension. Alle skoler og kommuner henviser til formålet når de formelt begrunder et internationalt perspektiv i folkeskolens undervisning. Følgende citat fra en selvevaluering dækker de fleste skolers opfattelse:

Formålsformuleringen er en forpligtelse og en bekræftelse af nødvendigheden af inddragelsen af den internationale dimension i undervisningen.

Ordlyden i formålet om "forståelse for andre kulturer" har således fungeret efter ministeriets hensigt. Alle er desuden enige om at faghæfternes indhold om det internationale er et "skal" for lærerne. Ingen er i tvivl om at lærerne er forpligtede når der i trinmål for fx natur/teknik efter 4. klasse står at eleverne skal "beskrive menneskers levevilkår i andre kulturer set i forhold til egne levevilkår". Evalueringen har ikke givet grundlag for at tvivle på at lærerne også sørger for at det sker i praksis, men det skal nævnes at det ikke har været evalueringens formål at spørge mere konkret ind til undervisningen i fagene.

Det er derimod sket i evalueringsrapporten "Engelsk i grundskolen" (EVA 2003). Af rapportens side 85 fremgår det at ingen af de involverede skoler "opfatter arbejdet med at styrke elevernes internationale forståelse som en særlig forpligtelse i engelsk". Det står i modsætning til mange udsagn i evalueringen af den internationale dimension om at netop faget engelsk rummer en særlig international dimension. Det kan naturligvis være et spørgsmål om fokus i evalueringen, men det giver anledning til at overveje i hvilket omfang dimensionen reelt bliver inddraget.

3.2.1 Anbefalinger

Der er behov for et klart fokus på hvad den internationale dimension er, og i hvor stort omfang eleverne skal arbejde med dimensionen, hvis den internationale dimension skal have betydning for alle elevers internationale beredskab forstået som deres muligheder for at klare sig i et globalt samfund. Der er da også en forventning fra ministeriets side om at den internationale dimension er mere end elementer der dukker op i fagene. I den redegørelse som ministeriet har udarbejdet i forbindelse med evalueringen, skriver de:

Det er helt nødvendigt, at man også lokalpolitisk forholder sig til skolernes arbejde med den internationale dimension, så det ikke blot er noget der lidt tilfældigt og personafhængigt tages op i fremmedsprogsundervisningen, i geografi, i historielandskabsfag eller ved særlige højtidelige lejligheder.

Den mest effektive måde at sikre at alle elever får en international dimension i undervisningen, er at undervisningsministeren og Undervisningsministeriet både politisk og praktisk prioriterer dimensionen. Alle parter i evalueringen bekræfter dette. Samtidig er det dog vigtigt at fastholde at evalueringen også viser at man lokalt ønsker en rummelighed i begrebet med plads til lokale prioriteringer.

Evalueringsgruppen anbefaler at Undervisningsministeriet iværksætter erfaringsindsamling og vidensudvikling i forhold til den internationale dimension på grundskoleområdet med udgangspunkt i en vurdering og revision af strategien fra 1997.

Erfaringsindsamlingen kan bestå i at gennemgå indsatsen på de fire områder i strategien og klarlægge hvor der fortsat er behov for initiativer. Vidensudviklingen kan med fordel fokusere på:

- *at tydeliggøre hvad den internationale dimension som begreb dækker over*
- *at give ideer til at arbejde med fagenes trinmål i sammenhængende forløb med udgangspunkt i § 5 i folkeskoleloven*
- *at fremme mulighederne for at elever kommunikerer på tværs af landegrænser*

- *at inspirere til at anvende de muligheder det giver at elever fra mange kulturer er samlet inden for Danmarks grænser.*

Formålet med denne anbefaling er at indsamle, udvikle og formidle eksisterende erfaringer med henblik på at tilskynde skoler og kommuner til at arbejde med den internationale dimension.

Evalueringsgruppen anbefaler at Undervisningsministeriet beskriver den internationale dimension i skolen med udgangspunkt i de gældende trinmål og slutmål.

Formålet med denne anbefaling er at synliggøre i hvilke fag der er særlige forpligtelser efter den ændrede folkeskolelov, hvilket indhold og hvilke metoder der skal inddrages, hvilke samarbejds- muligheder der er mellem fagene, og hvornår det forventes at målene er nået.

Evalueringsgruppen anbefaler at Undervisningsministeriet præciserer et indsatsniveau i undervisningen i den internationale dimension.

Formålet med denne anbefaling er at ministeriet forstærker indsatsen over for kommunerne for at fastsætte mål og strategier som sikrer at alle elever møder den internationale dimension i undervisningen. Eksempler fra denne evaluering viser at det fx kan omhandle antal udenlandske samarbejdsprojekter over nettet eleverne skal deltage i gennem skoleforløbet, tværgående samarbejde på skolen hvor elever i sammenhængende forløb arbejder med den internationale dimension, eller muligheder for udvekslinger.

3.3 Kommunalt niveau

Folkeskolen er en kommunal opgave. Det er derfor op til den enkelte kommune at beslutte om man vil arbejde med den internationale dimension ud over de mål der er for de enkelte fag. Hvad kommunerne beslutter, forpligter efterfølgende skolerne, og det er derfor vigtigt at se på det kommunale niveaus betydning. Dette afsnit handler derfor om den kommunale praksis på området: Hvilken betydning har de centrale krav og forventninger for kommunerne? Og har kommunernes indsats været fremmende for skolernes arbejde?

Der indgår talmateriale fra en undersøgelse EVA har gennemført blandt alle landets kommuner. Afsnittet bygger desuden på dokumentation fra selvevalueringer, interview og materialer fra de otte kommuner.

Kommunernes opfølgning på strategien fra Undervisningsministeriet

I indledningen til Undervisningsministeriets strategi for den internationale dimension står:

Det er af afgørende betydning for den videre udvikling, at alle uddannelsesinstitutioner bliver inddraget i arbejdet med den internationale dimension, og at der fastsættes en strategi og en målsætning for den enkelte institution.

Det er en direkte opfordring til de enkelte skoler, men på grund af det kommunale ansvar for folkeskolen er det også en opfordring til kommunerne om at udarbejde mål og strategier for den internationale dimension. I ministeriets redegørelse til denne evaluering bekræftes kommunernes ansvar også.

Evalueringen har undersøgt i hvilket omfang opfordringen er blevet fulgt. Alle kommuner modtog i foråret 2002 et spørgeskema om den internationale dimension. Svarprocenten var meget tilfredsstillende 90 %. I spørgeskemaet var spørgsmålene opdelt i forhold til skoleåret 2001 eller før og skoleåret 2001/02 eller frem.

75 % af kommunerne i denne undersøgelse svarer at de ikke har haft den internationale dimension som indsatsområde i de nævnte perioder. Af de 25 % der svarer at de har haft den internationale dimension som indsatsområde, har 56 % afsat særlige ressourcer til indsatsområdet. 71 % af disse kommuner svarer at de afsatte ressourcer er placeret centralt i kommunen. I øvrigt har 70 % af de kommuner der har haft den internationale dimension som indsatsområde, opsat kommunale mål for indsatsen. Ifølge denne undersøgelse har 25 % af kommunerne fulgt opfordringen fra ministeriet.

Ingen af de otte kommuner der er med i evalueringen, har brugt strategien som en anledning til at sætte internationalt orienterede projekter i gang. Et par af kommunerne var tilfredse med at strategien kom da der hermed var opbakning til deres indsats, men den ændrede ikke noget fordi de allerede var i gang med internationale aktiviteter. De fleste af kommunerne i evalueringen mener ikke strategien har haft betydning overhovedet. Enkelte steder nævner man den end ikke. En kommune giver udtryk for at gennemslagskraften af initiativer af denne slags fra ministeriet er meget ringe. Dette synspunkt deles af et flertal af de otte kommuner der deltager i evalueringen. I nogle af kommunerne bliver en sådan opfordring i bedste fald sendt videre til skolerne. Et sted sker det på den måde at forvaltningen sender strategien videre til skolelederne og forventer at de herefter handler, fx ved at tage opfordringen med på et skolebestyrelsesmøde. Forvaltningen har dog ingen procedure for at registrere hvad der i givet fald sker.

Alligevel har strategien givet indsatsen et skub alene i kraft af den betydning det har når ministeriet sætter fokus på et bestemt område via politiske signaler og konkrete initiativer. Strategien har således ført til opmærksomhed på den internationale dimension og givet legitimitet til initiativer, men en reel udmøntning har været afhængig af om der lokalt har været interesserede modtagere

af budskabet. En strategi er derfor ikke nok hvis man fra politisk side ønsker at alle elever skal lære om den internationale dimension i mere sammenhængende forløb.

Kommunale strategier

På baggrund af den politiske opfordring om at udarbejde en strategi for den internationale dimension er det interessant at se på i hvor høj grad de otte kommuner har betragtet det som deres opgave at udforme en strategi og i givet fald hvordan.

Afsnittet fokuserer på hvordan de otte kommuner har benyttet sig af følgende styringsredskaber:

- fælles kommunale mål og visioner for den internationale dimension
- indsatsområder, handleplaner og fokuspunkter
- støttefunktioner i form af konsulentordninger, puljer mv.
- evaluering og formidling.

Kommunale mål

Kommunerne kan overordnet set deles ind i tre forskellige grupper:

- kommuner med centrale mål i forhold til den internationale der bliver fulgt op af anden kommunal opmærksomhed i form af fx indsatsområder og støttefunktioner
- kommuner med centrale mål som ikke bliver fulgt op af anden kommunal opmærksomhed
- kommuner uden centrale mål.

De to største kommuner har valgt en styringsstrategi hvor de opstiller mål for arbejdet med den internationale dimension og derefter følger op på om målene er nået. I disse kommuner ønsker man politisk at prioritere den internationale dimension. Forvaltningerne har således haft det nødvendige grundlag for at udarbejde oplæg til skolepolitikken på det internationale område.

Dokumentationen viser at det har stor betydning at der er en formel kommunal opbakning i form af mål. Skolerne i de pågældende kommuner er tilfredse med de initiativer og den opbakning de får fra forvaltningen. De oplever at de kommunale målsætninger mv. legitimerer at bruge tid på at arbejde med et område som ellers ikke fylder så meget, netop fordi det ikke er lovbestemt.

Betydningen af mål kan også betragtes ved at se på hvad der sker når mål forsvinder. Det skete i en af kommunerne hvor der for få år siden var mål og kommunal opmærksomhed. Begge dele blev skåret ned på grund af besparelser og politiske omprioriteringer. Resultatet var straks at se på skolerne hvor det internationale arbejde blev markant neddroget. Herefter var det i endnu højere grad op til de såkaldte ildsjæle at arbejde med den internationale dimension.

Kommunale mål udløser ofte et krav om at skolerne skal forholde sig til hvad de har gjort på området. Det kan være i form af fx handleplaner eller beskrivelser i en virksomhedsplan. Dokumentationen viser at et sådant arbejde virker forstærkende på den konkrete indsats samtidig med at det internationale arbejde kommer frem i lyset. Det gælder i særlig grad hvis der også er krav om evaluering af hvordan skolerne lever op til målene.

Det er desuden vigtigt at være opmærksom på ligestillingen i de kommunale mål. Hvis en kommune har mange mål, kan skolerne blive nødt til at prioritere deres indsats. Det betyder at man først og fremmest arbejder med de mål man på skolerne opfatter som vigtigst i forhold til kommunens forventninger. Der kan således opstå uformelle og ikke nedskrevne prioriteringer. Målene bliver udmeldt som lige vigtige fra kommunens side, men er det således ikke i praksis. Det kan betyde at den internationale dimension bliver nedprioriteret til fordel for andre mål med et mere klart formelt grundlag.

Der er i øvrigt forskel på hvor forpligtende målsætningerne er over for den enkelte skole. Det kan fungere sådan at målsætningerne er formuleret i en skolepolitik og gælder for skolevæsenet som helhed. Den enkelte skole kan vælge hvilke af målene den i særlig grad vil arbejde med. Denne strategi er et valg der både rummer nogle frihedsgrader for skolerne, og giver politikerne muligheder for at have mange mål. Den sikrer dog ikke at alle skoler arbejder med den internationale dimension. Fra elevside betyder det at valget af skole afgør om de oplever en international dimension i undervisningen.

I evalueringen er der et eksempel på en kommune der i sin overordnede målsætning for kommunens skoler har integreret et internationalt perspektiv, men som i øvrigt ikke beskæftiger sig med det. Det kan nok give skolerne et styrket grundlag for at arbejde med den internationale dimension, men sådan fungerer det i realiteten ikke. Tværtimod er målet ikke kendt på skolen, og hverken lærere eller ledere oplever at der er nedskrevne mål og principper der har betydning.

Kommunale indsatsområder og læseplaner

Flere skoler ønsker at kommunerne ikke alene har mål for den internationale dimension, men også har dimensionen som et indsatsområde. Det kan betyde at kommunen ikke alene afsætter midler til arbejdet, men også interesserer sig for det. Kommunen kan opstille evalueringskrav, og skolerne kan afprøve nye ideer.

I en af kommunerne gennemførte forvaltningen en undersøgelse blandt alle skolerne for at have et grundlag for at vurdere hvor behovet for en indsats var størst. Undersøgelsen blev behandlet af en arbejdsgruppe og drøftet med skolelederne. Det førte til mål og en handleplan for den internationale dimension. Herunder blev der udarbejdet 11 indsatsområder som hver især er beskrevet

med ansvarlig person, målgruppe, tidsramme, formidling osv. Denne proces kan med fordel inspirere andre.

Denne evaluering viser at et indsatsområde skærper opmærksomheden. Når indsatsområdet er der, så er man optaget af det. Det er en betydningsfuld mekanisme når man som kommune e.l. ønsker at styre en proces. Men det er vigtigt at afstemme forventningerne fordi både skole og kommune gerne skulle have den samme opfattelse af hvad der er vigtigt.

Ingen af kommunerne har udarbejdet særlige kommunale læseplaner for den internationale dimension. Det harmonerer med resultatet af kommuneundersøgelsen hvor det fremgår at kun 11 % af kommunerne på landsplan har udarbejdet læseplaner eller andre former for vejledninger. Det er dog et stort ønske hos et flertal af de otte skoler i evalueringen. En skole skriver fx:

Det er vores klare opfattelse at for at dimensionen får den rette opmærksomhed i det daglige, må arbejdet præciseres og defineres i såvel kommunale som nationale læseplaner.

Alt efter kultur og praksis i kommunen er der dog også skoler som helst vil have at læseplanen er forankret på skoleniveau.

Konsulentordning

En konsulentfunktion i kommunen er en anden måde at understøtte de kommunale mål, og funktionen giver flere fordele. En konsulent har særlig tid til at arbejde med området og har derfor mulighed for at være aktivt opsøgende over for både dem der gerne vil arbejde med den internationale dimension, og dem der skal skubbes i gang. Konsulenterne er dog ofte så optaget af de mest engagerede lærere at de hverken har eller tager sig tid til at komme ud til de mindre engagerede. Det er en forståelig mekanisme, men dokumentationen viser at der er potentialer i at ændre strategien og søge at komme i kontakt med nogle flere.

Konsulenterne kan i øvrigt påtage sig opgaver i relation til formidling og spredning af viden og erfaringer, de kan være tovholdere i netværk og varetage koordinerende opgaver. I alle tilfælde er det funktioner der er stærkt brug for i en internationalt orienteret kommune hvor mange af opgaverne, fx i forhold til projektansøgninger, kræver både rutine og særlig viden. Det kan således være nyttigt at have en person som besidder disse kompetencer, og som alle kan trække på, frem for at lade hver enkelt skole forsøge sig frem med ansøgninger osv.

En konsulentfunktion er et spørgsmål om ressourcer, og derfor er det kun de store kommuner som har en konsulent. En lærer på en skole kan tillægges en koordinerende funktion i forhold til andre skoler hvis kommunen og skolerne ønsker at satse på den internationale dimension. Mange

af de skoler som var med i evalueringen, havde udpeget en koordinator til at varetage det internationale arbejde. Koordinatoren var en stor styrke for den enkelte skole, men havde ingen fælles kommunale opgaver. I et enkelt tilfælde delte flere kommuner en konsulent, og det er en måde at mindske udgifterne på.

Puljer

En tredje måde at fremme indsatsen er via puljer hvor skolerne kan søge om tilskud til forskellige former for aktiviteter. I evalueringen er puljerne for det meste rettet mod venskabsbysamarbejdet. Skolerne er glade for mulighederne, men støtten betyder samtidig at processen bliver meget styret. Økonomisk støtte udløser krav om evaluering, tilbagemelding om hvad midlerne er blevet brugt til, og formidling af resultater. Arbejdet skal enten udføres af konsulenten eller skolen selv. Kommunerne er klar over at skolerne oplever denne proces som meget styret. I en kommune bliver støtten tildelt som hjælp til selvhjælp. Skolen må således selv bidrage til finansieringen af projektet den søger til. I samme kommune har man desuden valgt at bevare midlerne i en central pulje ud fra den betragtning at de så bliver brugt fokuseret. Dette fungerer efter hensigten.

Ingen kommunale mål

De mindste af de kommuner der er med i evalueringen, har et politisk ønske om at decentralisere maksimalt. Kommunerne vedtager en skolepolitik og nogle mål, men decentraliseringen kombineret med manglende formelle krav fra ministeriet betyder at et område som den internationale dimension ikke er i fokus medmindre der er lokal politisk opmærksomhed på det internationale. Fælles for disse små kommuner er at de givne ressourcer bliver brugt på områder som er højere prioriteret end den internationale dimension. Direkte spurgt er det dog ikke sådan at disse kommuner finder den internationale dimension irrelevant. Man forventer at skolerne gør det de skal ifølge skolelov og faghæfter, men man vælger at give ansvaret videre til skolerne og dermed undlade at tage kommunale initiativer.

Det er karakteristisk at selvom skolerne i disse kommuner både vil og kan selv, så er der et klart ønske om kommunal opbakning. Selv på de mest selvstændige skoler vil man gerne have at kommunen har en synlig strategi for den internationale dimension. En kommunal opmærksomhed giver både legalitet og legitimitet på skoleniveau, og det er vigtigt netop for en så forholdsvist løst beskrevet dimension som den internationale. De mest engagerede lærere og ledere vil arbejde med den internationale dimension uanset hvad, men dokumentationen viser at uden kommunale mål bliver indsatsen mere tilfældig. Indhold, metoder og omfang besluttet fuldt og helt på skolen og i yderste fald af den enkelte lærer, og i sidste ende betyder det for eleverne at det er tilfældigt om de går i en klasse hvor de bliver involveret i et særligt internationalt forløb.

Der er forskel på hvor bindende skolerne ønsker en kommunal strategi skal være for dem. Det afhænger i vidt omfang af skolernes traditioner for selvbestemmelse. De fleste vil gerne have mål, men de vil samtidig have fuld handlefrihed. Holdningen er modsætningsfuld og hæmmende for en udvikling. Her kan kommune og skoler med fordel tale sammen og afklare hvordan en synlig strategi fra kommunal side kan skabe et legitimt rum med muligheder.

3.3.1 anbefalinger

Kommunale krav til den internationale dimension er væsentlige hvis alle elever i Danmark skal tilbydes en international dimension i undervisningen. Især fordi der fra ministeriets side kun er forholdsvis svage kravbeskrivelser. Indsatsen for at forbedre den internationale dimension i folkeskolen vil blive betydeligt forstærket hvis den følges op af forskellige former for støttefunktioner.

Evalueringsgruppen anbefaler at kommunerne vedtager mål for skolevæsenet for den internationale dimension. Det betyder:

- at forvaltning og skoler skal opstille fælles mål i skolevæsenet for den internationale dimension med udgangspunkt i nationale mål, politiske ønsker i kommunen og skolernes eksisterende erfaringer
- at forvaltning og skoler skal udarbejde en beskrivelse af hvordan man vil arbejde hen imod skolens og kommunens mål for den internationale dimension. Beskrivelsen bør kunne anvendes som redskab i lærersamarbejdet.

Evalueringsgruppen anbefaler at kommunerne kvalitetssikrer arbejdet med den internationale dimension. Det betyder:

- at forvaltningen skal stille krav om at skolerne evaluerer arbejdet med den internationale dimension og synliggør resultaterne
- at forvaltningen bør tilskynde skolerne til at synliggøre de kompetencer og erfaringer der eksisterer på det internationale område, med henblik på at udarbejde et fælles katalog i kommunen.

Evalueringsgruppen anbefaler at kommunerne følger vedtagelsen af mål for den internationale dimension op med støttemuligheder, fx:

- at forvaltningen støtter skolerne i at deltage i netværk enten i kommunen eller på tværs af kommuner med fokus på erfaringsdeling og vidensudvikling
- at forvaltningen støtter skolerne i arbejdet med den internationale dimension (evt. i et netværks-samarbejde med andre kommuner) ved fx at have den internationale dimension som indsatsområde, en central pulje til udviklingsarbejder, en konsulent- eller koordinatorfunktion centralt eller en lærer fra en af skolerne med særlig tid til arbejdet.

3.4 Skoleniveau

Ministeriet har opfordret skolerne til at udarbejde mål og strategi på den enkelte institution for den internationale dimension. Desuden er skolernes indsats i et vist omfang bestemt af kommunernes initiativer. Dette afsnit fokuserer på om skolerne har udarbejdet mål for den internationale dimension, og hvilken betydning det har at have mål for dimensionen? Afsnittet bygger på selvevalueringer, interview og materiale fra de otte skoler.

Mål på skoleniveau

Skolerne kan ligesom kommunerne deles i forskellige kategorier med hensyn til deres valg af strategi for at gennemføre den internationale dimension. Der er et klart skel mellem de skoler som via formelle tiltag fælles for skolen synliggør hvad de vil arbejde med, og de skoler som overlader det til de mest engagerede lærere at bestemme hvordan den internationale dimension inddrages.

Den formelle markering sker først og fremmest i forhold til at have fælles mål på skolen for arbejdet. Dernæst deltager flere skoler i projekter, og de har i denne forbindelse strategier både for projektdeltagelsen og for hvad deltagelsen skal betyde for skolen som helhed. Endelig har et par skoler planer om at udarbejde læseplaner.

Mål

Evalueringsens dokumentation viser at mål på skoleniveau fører til en mere omfattende og intensiv indsats. Målenes betydning kan spores på flere områder:

- hvor udbredt arbejdet med den internationale dimension er
- hvor fælles forståelsen er
- hvor meget systematik der er i arbejdet
- hvor påskønnede lærerne føler sig
- hvor tilfredse eleverne er med undervisningen.

Mål som forpligter, giver "mere af det hele" og er på afgørende vis med til at fremme både genemslagskraft og kontinuitet i forhold til den internationale dimension. Der er større udbredelse, bedre forståelse, mere systematik, større oplevelse af påskønnelse og højere tilfredshed blandt eleverne. Specielt to ting er tydelige: De steder hvor der er fælles mål, er der en bevidst og forholdsvist fælles forståelse for hvor man vil hen med arbejdet med den internationale dimension. Når der er fælles mål, enten for hele skolen eller for en afdeling, er flere lærere involveret end hvis der ikke er. Målene kræver dog en aktiv opfølgning i form af ledelsesindsats, evaluering, dialog, en accept blandt lærerne af at mål forpligter mv.

På et par skoler er målene formuleret i et større projekt som skolerne deltager i. Det er således ikke skolens egne mål, og typisk er det kun projektgruppen eller de lærere der er inde i arbejdet, som er fortrolige med indholdet i målene. Det er de til gengæld også. På en skole har man lagt den strategi at målene skal udbredes til hele skolen når en projektgruppe har gjort sig erfaringer med dem. Dokumentationen viser at det er en god måde at indføre noget nyt på. Det giver mulighed for afprøvning og erfaringsdannelse inden der argumenteres for indsatsen i en større kreds. Det er i denne forbindelse vigtigt at være bevidst om denne proces. Når man går fra projektmål til fælles skolemål, skal alle være klar over at skolens udvikling sker via projektmål som er besluttet i andre fora.

Når mål er vedtaget og dermed forpligter, kan det dog skærpe modsætninger på et lærerværelse. Lærere brænder for noget forskelligt, og hvis den internationale dimension bliver gjort til et krav til alle, vil lærere uden særligt engagement i den internationale dimension blive nødt til at beskæftige sig med dimensionen, fx i tilbagevendende temaer. Det er derfor nødvendigt at følge en målsætningsproces op med støtte og inspiration til alle, men især til de lærere der føler at noget bliver presset ned over deres hoved.

På skolerne uden fælles mål bliver arbejdet oplevet som op ad bakke. De mest engagerede lærere (ildsjælene) får lov til at arbejde med den internationale dimension og har ledelsens opbakning. Ildsjælenes arbejde er dog ikke værdsat i lige så høj grad på de steder hvor mål på skoleniveau legitimerer processen. Arbejdet er desuden præget af tilfældighed i forhold til om eleverne får en af disse lærere eller ej.

Indsatsområde

Undersøgelsen blandt alle landets kommuner viser at skolerne ifølge forvaltningens svar har haft den internationale dimension som indsatsområde selvom kommunerne ikke har. 53 % af kommunerne svarer at der er skoler i kommunen der har eller har haft den internationale dimension som indsatsområde i skoleåret 2000/01 eller før. 37 % af kommunerne svarer at der er skoler i kommunen der har eller har haft den internationale dimension som indsatsområde i skoleåret 2001/02 og frem.

Der er ingen af skolerne i evalueringen der kalder deres arbejde med den internationale dimension for et indsatsområde. Dokumentationen viser at flere skoler ser indsatsområder som en stærk fremmede faktor for arbejdet med den internationale dimension. Det er dog primært på kommunalt niveau skolerne ønsker sig et indsatsområde.

Skolebestyrelse

Kun et par steder er skolebestyrelsen involveret aktivt i arbejdet med den internationale dimension. Flere steder er de dog positive, men uden at gøre andet end at følge og støtte skolernes arbejde. Det kan virke overraskende ud fra en forventning om at netop i forhold til et område som den internationale dimension, kan en skolebestyrelse fastsætte principper for arbejdet. Det kan være i form af bidrag til et værdigrundlag eller andet. De steder hvor skolebestyrelsen er synlig, er ved at have principper for rejseaktivitet i forhold til lejrskoler og lignende, og de har kompetencen til at træffe beslutninger om hvorvidt skolen skal søge støtte hos fonde og private virksomheder. Flere skoler nævner at skolebestyrelsens opmærksomhed på den internationale dimension er en vigtig fremmede faktor.

3.4.1 Anbefalinger

I indledningen til bogen om den internationale dimension i fagene fra Undervisningsministeriet står der:

Hvis initiativerne virkelig skal have effekt, skal de omfatte hele skolen, dvs. såvel ledelsen, lærerne og eleverne.

Desuden bekræfter dokumentationen fra evalueringen at synlige og klare mål på skoleniveau har afgørende betydning for at udbrede den internationale dimension i undervisningen.

Evalueringsgruppen anbefaler de enkelte skoler at udarbejde fælles mål som sikrer at alle elever arbejder sammenhængende med den internationale dimension flere gange i deres skoleforløb. Det betyder:

- at lærere og ledere skal sætte en målsætningsproces i gang
- at lærerne kan konkretisere målene på afdelings-, team- og klasseniveau
- at skolebestyrelsen kan vedtage principper for den internationale dimension.

3.5 Sammenfatning

Den internationale dimension som et samlet tema med nogle særlige karakteristika er ikke beskrevet i form af fælles mål fra central side. En vigtig udfordring er derfor at opnå en kontinuitet og en gennemslagskraft for den internationale dimension via den undervisning der tager udgangspunkt i fagene. Den svage kravbeskrivelse gør at man i kommuner og på skoler helt legitimt kan opfatte det som om der er et stort frirum for fortolkninger af hvor intensivt der skal arbejdes med dimensionen. En af evalueringens hovedkonklusioner er derfor at et styrket formelt grundlag fra central side vil udvikle det formelle grundlag lokalt. Det vil ændre på det forhold at det i dag i vidt omfang

er et tilfælde afhængigt af politisk velvilje og lærernes/ledernes engagement om eleverne møder den internationale dimension i undervisningen.

Centralt

På baggrund af en folketingsdebat i 1996 har Undervisningsministeriet opfordret til at skolerne fastlægger en strategi og en målsætning for den internationale dimension. Fra ministeriets side har man i en bog samlet gode eksempler på hvordan der kan arbejdes med dimensionen i fagene. Bogen er et godt inspirationsmateriale, men den forpligter ikke skolerne. Det gør udmeldingen om en strategi heller ikke. Vil man fra central side have sikkerhed for at alle elever møder den internationale dimension i undervisningen i mere sammenhængende forløb og ikke blot som spredte elementer i fagene, er der behov for en understregning af omfanget af indsatsen.

Kommunalt

Kommunerne foretager en prioritering af de politiske signaler og forventninger, og en opfordring fra ministeriet til at arbejde med den internationale dimension har kun betydning hvis man i forvejen enten er i gang eller på vej til at arbejde med dimensionen. Et par kommuner siger direkte at de gerne ser krav fra ministeriet. Alle er enige om at krav vil føre til en indsats i systemet.

Kommunerne kender ikke i særligt omfang til den strategi som ministeriet har udsendt. Kun få kommuner har selv udarbejdet en strategi for indsatsen. Derimod har flere kommuner på eget initiativ udarbejdet mål for den internationale dimension. Nogle kommuner følger mål op med støttefunktioner, mens andre kommuner vedtager mål uden at gøre mere. En tredje gruppe af kommuner vedtager ikke mål, men overlader en indsats til den enkelte skoles beslutning. Mål og anden indsats på kommunalt niveau er en vigtig fremmede faktor for den internationale dimension.

Skole

Mål på skoleniveau er afgørende for gennemslagskraft og kontinuitet i relation til den internationale dimension. Målenes betydning vedrører udbredelse, den fælles forståelse, systematik i arbejdet, lærernes opfattelse af påskønnelse og elevernes tilfredshed med undervisningen. De lærere der gerne vil inddrage den internationale dimension i undervisningen oplever at de arbejder op af bakke hvis der ikke er mål på skolen.

Det forrige kapitel beskrev og vurderede mål og strategier for den internationale dimension på centralt og decentralt niveau. Kapitlet her er en tværgående analyse af hvordan skolerne arbejder med den internationale dimension i praksis. Kapitlet vurderer ikke den enkelte skoles samlede praksis, men identificerer styrker og svagheder i relation til skolernes arbejde med den internationale dimension som evalueringsgruppen vurderer det.

Udgangspunktet for evalueringsgruppens vurderinger er at alle elever har krav på at lære om den internationale dimension. To parametre er afgørende for at vurdere den aktuelle indsats og skolernes mulighed for at fremme den internationale dimension:

- *Kontinuitet* der sikrer at arbejdet med den internationale dimension ikke består af isolerede nedslag i elevernes hverdag uden indbyrdes sammenhæng, men af aktiviteter der har en indbyrdes sammenhæng og således udgør en progression i skoleforløbet.
- *Gennemslag* der sikrer at aktiviteter, metoder og organisation har en sådan karakter og udbredelse at den internationale dimension når ud til alle elever.

Disse to parametre er afhængige af skolernes arbejde med fx mål og evaluering, vidensdeling, organisation og ledelse, netværk og partnerskaber og elevinvolvering.

De følgende analyser, vurderinger og anbefalinger tager således afsæt i denne forståelse. Kapitlet er ikke en kortlægning af den internationale dimension i undervisningen, men det forsøger at tegne et overordnet billede af praksis og af de forhold og vilkår som er bestemmende for hvordan den internationale dimension udmøntes i undervisningen.

4.1 Skolernes forståelser

Dette afsnit handler indledningsvis om skolernes begrundelser, forståelser og aktiviteter i relation til den internationale dimension. Der er i den forbindelse lagt vægt på at give et overordnet indtryk af skolernes arbejde og prioriteringer.

Hvad er den internationale dimension på skolerne?

Evalueringen viser at de internationale aktiviteter der finder sted på skolerne, spænder vidt. De varierer ikke blot fra skole til skole. Også inden for den enkelte skole er viften af aktiviteter ofte bred. Skolernes eksempler fra selvevalueringerne rummer mange forskellige internationale temaer og problemstillinger. Der er eksempler på alt fra mindre undervisningsforløb om fx børnearbejde til større projekt- og gruppearbejder om andre landes religioner og skikke, optagelsesprocedurer for nye EU-medlemmer, internationale festuger, flygtning for en dag og udveksling over grænser foruden den spontane inddragelse af aktuelle emner som fx krigen i Irak.

Også undervisningsmetoderne varierer fra klasse til klasse, fra skole til skole og spænder fra mere traditionel klasseundervisning, over it-baseret undervisning og informationssøgning, projektforsøg og fremlæggelser til udvekslingsrejser og genbesøg. Skolernes eksempler viser at de gennem projekter tilgodeser de mål som gælder i en række fag. Projekterne bliver således en måde at sætte løsevne elementer i fagene i spil i sammenhængende og tværfaglige forløb. Planlægning og projektforsøg kan bidrage til at nå de obligatoriske trinmål og slutmål sådan at den internationale dimension bliver en del af den almindelige skolehverdag og ikke "noget ekstra" og særligt tidskrævende.

Bredt fokus på det internationale

Skolernes opfattelser af den internationale dimension spænder vidt. Fælles for alle skoler er at deres fortolkninger af det internationale og deres begrundelser for at arbejde i et internationalt perspektiv kan ses i forhold til folkeskolens formålsparagraf. Når skolerne skal beskrive hvilke formål de har med undervisningen, nævner de ifølge selvevalueringsrapporterne blandt andet:

- sprogkendskab, at styrke kompetencer og kulturel forståelse, at få indblik i fag, at fremme elevernes personlige, faglige og sociale kompetencer
- handlekompetence i forhold til at kunne klare sig i praksis både sprogligt, socialt og etisk, forpligtende samarbejde, global handlekompetence, at kunne problematisere og sætte i sammenhæng
- verdens kulturelle mangfoldighed, tolerance, etiske normer og samværsformer der medvirker til at fremme forståelse for egen og andres kulturer, racer og religioner, åbenhed og accept over for det fremmedartede og ukendte
- at skabe en fredeligere verden, gå imod fordomme, opleve mennesker der tænker anderledes, acceptere forskelligheder uden at miste egne værdier, respektere værdier som demokratiske beslutningsprocesser og menneskerettigheder.

Ofte henviser skolerne direkte til folkeskolelovens formål stk. 3 om "forståelse af andre kulturer", men de ovenstående eksempler fra selvevalueringerne viser at skolernes begrundelser for at arbejde internationalt også knytter sig til flere andre punkter i folkeskolens formål. Fx stk. 1, der hand-

ler om "at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder", stk. 2, der handler om "at tage stilling og handle", og stk. 3, der blandt andet handler om at "forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter".

De mange forskellige eksemplers forbindelser til folkeskolens formålsparagraf vidner om den internationale dimensions tværgående karakter. Det understreger at den internationale dimension har mange ansigter og udfoldes på mange måder. Koblingerne peger på at det gennem arbejdet med international dimension i bred forstand er muligt at leve op til folkeskolens formål. Aktiviteternes spændvidde betyder desuden at skolerne har gode muligheder for at tage det internationale arbejde op som tværgående emner og problemstillinger og således også tilgodese folkeskolelovens § 5 om tværfaglig undervisning.

Kompetenceudvikling eller mellemfolkelig forståelse?

Den store variation i skolernes aktiviteter afspejler tilsvarende variation i skolernes definition af den internationale dimension. De forskellige definitioner peger på forskellige værdier og prioriteringer der er afgørende for hvordan den internationale dimension tegnes på den enkelte skole. Overordnet kan man finde to forståelser der fokuserer på henholdsvis:

- kompetenceudvikling
- mellemfolkelig forståelse.

Ofte genfindes disse forståelser ikke i deres rene form, men i forskellige blandingsforhold. Dog er der særlige kendetegn for de to forståelser. De skoler der definerer det internationale som mellemfolkelig forståelse, arbejder meget med tredje verdenslande og de problemer der knytter sig hertil. De skoler der fokuserer på kompetenceudviklingen, er orienterede mod erhvervslivet og det internationale arbejdsmarked og har primært et europæisk perspektiv.

Det er således forskelligt om skolerne prioriterer elevernes kulturindsigt, kulturforståelse og tolerance, eller om de prioriterer at eleverne tilegner sig kompetencer som fx sprogkundskaber og færdigheder som gør dem i stand til at klare sig på et internationalt arbejdsmarked.

Blandt de otte skoler der deltager i evalueringen, arbejder flest med mellemfolkelig forståelse. Skolernes variation i arbejdet med den internationale dimension er et positivt udtryk for kreativitet. Mange skoler giver da også udtryk for at de er tilfredse med de fortolkningsmuligheder begrebet den internationale dimension rummer samtidig med at de gerne vil have klare mål. I den forbindelse vil evalueringsgruppen understrege at de to forståelser af det internationale ikke udelukker hinanden, men kan kombineres.

4.1.1 Anbefalinger

Dokumentationsmaterialet peger på at den fælles forståelse og det fælles fodslag på skolen er afgørende for at arbejdet med den internationale dimension har gennemslagskraft på skolen. Samtidig er evalueringsgruppen af den opfattelse at det vil være fremmede for den internationale dimension i undervisningen hvis skolerne desuden overvejer hvordan den mellemfolkelige og den kompetenceorienterede tilgang til den internationale dimension kan komplementere hinanden.

Evalueringsgruppen anbefaler at lærere og ledelse i fællesskab og med afsæt i eksisterende nationale, kommunale og lokale målbeskrivelser begrundet og skriftligt formulerer hvordan de forstår den internationale dimension, og hvad de forventer at eleverne får ud af undervisningen.

Evalueringsgruppen anbefaler at lærere og ledelse tænker den mellemfolkelige forståelse og den individuelle kompetenceudvikling sammen i skolens internationale undervisningstilbud så eleverne får det udbytte der ligger i at arbejde med begge perspektiver.

4.2 Det kulturelle møde

Skolerne prioriterer på hver deres måde kulturmødet mellem elever fra forskellige kulturer. Den internationale dimension er i høj grad motiveret af et markant ønske fra lærerne om at give eleverne nogle oplevelser og erfaringer der rækker ud over dem bøgerne kan give. Mange lærere tilstræber at undervise ud fra et hands-on-princip og altså ud fra den grundtanke at eleverne får det største udbytte af undervisningen når temaer, møder og samtaler er autentiske og praktisk orienterede. Afsnittet her handler om hvordan skolerne argumenterer for det kulturelle møde, og hvordan det kulturelle møde indgår i undervisningen?

Elever kommunikerer over grænser

Selvom ikke alle skoler har udlandsrejser i aktivitetskalenderen, finder kulturmøder alligevel sted under forskellige omstændigheder. Fagene lægger fx op til at eleverne møder mennesker fra andre kulturer og får lejlighed til at bruge sprog i en autentisk sammenhæng. I de fælles mål for engelsk står der blandt andet i læseplanen under "Kultur- og samfundsforhold" i andet forløb (6.-7. klasse):

Eleverne bør få mulighed for at komme i kontakt med andre, hvor brugen af engelsk er en reel nødvendighed, fx gennem skolekontakt, elektronisk post, pennevenner eller møde med udlændinge i og uden for skolen.

Desuden opfordrer Undervisningsministeriet i sin strategi fra 1997 også til at prioritere det kulturelle møde. Ingen af de interviewede lærere og ledere benytter dog disse formelle dokumenter som led i et argument for at skolerne bør arbejde for at realisere fx udvekslingsrejser.

Evalueringsdokumentation viser at metoderne spænder fra det virtuelle møde der fx etableres når eleverne e-mailer, chatter eller skriver breve med elever fra andre lande, til det direkte kulturmøde der finder sted når skolerne arrangerer udvekslingsrejser og genbesøg hvor eleverne bor hos hinanden. Det er således fælles for hovedparten af de evaluerede skoler at de lægger vægt på at skabe relationer mellem elever med forskellige kulturbaggrunde og at sætte dansk kultur og danske livsvilkår i perspektiv.

Autenticiteten er et merudbytte

Lærere og elever giver udtryk for at kulturmødet rummer potentialer der ikke findes i den øvrige undervisning. En forklaring der går igen på flere skoler, er at kulturmødet giver undervisningen autenticitet og intensitet. Både i den kvalitative undersøgelse og i interviewene giver eleverne udtryk for at de er glade for kulturmødet. Ifølge både lærere og elever betyder det meget for læringen at de her ikke taler om noget "som om" eller noget der ligger tæt på virkeligheden, men noget autentisk.

Flere lærere peger på at eleverne gør sig mere umage med de skriftlige opgaver i fremmedsprogene når modtageren fx er en elev i en udenlandsk venskabsklasse. Eleverne understreger at det er mere motiverende at bruge sproget til at kommunikere med andre end til at løse opgaver stilet til sproglæreren. Nogle elever bliver overraskede over og oplever en glæde ved at kunne gøre sig forståelige på et fremmed sprog i et fremmed land. Det gælder ifølge lærerne ikke mindst de fagligt svagere elever. Interviewene understreger i samme forbindelse at disse elever også selv oplever at have succesoplevelser og at være mere aktive i forhold til den internationale dimension i undervisningen.

Den interkulturelle kompetence styrkes også når eleverne krydser landegrænser. De hører og læser ikke blot om et land og dets folk. De oplever en ny kultur og andre livsbetingelser på deres egen krop, og også deres møde med jævnaldrende elever giver en mere nuanceret forståelse for verden uden for Danmark. Udvekslingsrejserne bidrager også til at give eleverne en oplevelse af at være fremmede i en anden kultur.

Det autentiske aspekt ved kulturmødet og undervisningen i den internationale dimension mere generelt spiller en helt afgørende rolle både for skolernes prioritering af det internationale og for elevernes udbytte. Eleverne selv bekræfter dette i både spørgeskemaundersøgelse og interview.

Det er de autentiske oplevelser der står stærkest i deres erindringer og højest på deres ønskesedler for undervisningen i den internationale dimension.

Det internationale i det nationale og lokale

Elevernes interkulturelle kompetencer kan dog også styrkes inden for landets grænser. To skoler har set muligheder i at etablere et samarbejde med skoler og elever i Danmark som nationalt modstykke til det internationale og grænseoverskridende samarbejde. Og en tredje skole har en samarbejdsskole i egen kommune uden dog at samarbejdet hidtil har inkluderet udvekslingslignende aktiviteter.

Sådanne projekter kan i sagens natur ikke opfylde mange skolars ambitioner om at komme over grænserne, men det kan danne baggrund for en god og relevant progression fra det nære til det fjerne i arbejdet med interkulturelle kompetencer. Denne type progression kan desuden ses i sammenhæng med at flere skoler primært arbejder med den internationale dimension i overbygningen, men har ideer om at udbrede arbejdet til også at omfatte indskoling og mellemtrinnet.

Tosprogede elever

Det internationale perspektiv findes således ikke kun ved at se ud på verden. Også inden for Danmarks grænser er det internationale perspektiv repræsenteret. I den forbindelse har evalueringen blandt andet fokuseret på hvilken rolle de tosprogede elever spiller i relation til arbejdet med den internationale dimension.

Der er stor forskel på hvor mange tosprogede elever de evaluerede skoler har i klasserne. Nogle skoler har praktisk taget ingen eller meget få, mens en enkelt skole har 30 % tosprogede elever. Af samme grund varierer det i hvor høj grad de tosprogede elever perspektiverer undervisningen i internationale forhold. På de skoler hvor andelen af tosprogede elever er af en sådan størrelse at det har betydning for skolens praksis, forklarer ledelse og lærere enstemmigt at de tosprogede elever er en stor ressource for skolerne. Det styrker deres arbejde med at give alle elever indblik i andre kulturforhold, gøre dem ansvarlige i forhold til en international virkelighed og lære dem at være tolerante over for det der er anderledes.

Lærerne giver udtryk for at det er oplagt at bruge den mangfoldighed der er repræsenteret på skolerne, konstruktivt i et internationalt perspektiv. Inddragelsen gælder først og fremmest de tosprogede elever, men i nogen udstrækning også de tosprogede elevers forældre som har erfaringer og viden der er relevant at bruge i forskellige sammenhænge. Af flere elevinterview fremgår det desuden at de tosprogede elever og deres kulturelle baggrunde er et aktiv for klasserne. På samme måde som de danske elever bidrager til undervisningen med deres erfaringer, betragtes de tosprogede elever som en slags eksperter på de kulturer og lande de har rødder i. Den flerkulturel-

le elevsammensætning kan således indgå i en konstruktiv udveksling af viden og meninger, og når det lykkes skolen at få eleverne aktivt involveret, er elevernes udbytte stort.

Der knytter sig dog flere problemstillinger til det at inddrage de tosprogede elever i undervisningen. Dokumentationen viser at nogle tosprogede elever ikke bryder sig om at blive fremhævet i undervisningen. De kan som fx flygtninge have barske oplevelser i bagagen, og deres erfaringer skal således inddrages med omtanke hvis overhovedet. Nogle oplever at de bliver gjort til genstand for en kulturel debat, andre oplever ikke at de adskiller sig fra deres kammerater og bryder sig derfor heller ikke om at blive tildelt en rolle som tosproget. Der kan være andre væsentlige aspekter, men overordnet er det vigtigt at skolerne er opmærksomme på at det kan være følsomt at inddrage de tosprogede direkte i undervisningen. Det kan således være en god idé at skolen synliggør problemfeltet gennem diskussion mellem lærere og mellem lærere og elever og enes om en fælles etik for området.

Det er oplagt for skolerne at bruge de internationale kapaciteter de tosprogede elever og deres forældre kan have. På samme måde er det et aktiv for de skoler der har tosprogede lærere, sprogassistenter og gæstelærere at inddrage på det internationale område. Deres tilstedeværelse i undervisningen kan give et eftertragtet virkelighedsnært og hands on-præget perspektiv og dermed tydeliggøre at det internationale findes i den nationale og lokale virkelighed.

4.2.1 anbefalinger

Evalueringsdokumentationen viser at det kulturelle møde og ikke mindst det autentiske aspekt i den internationale dimension i undervisningen er det der giver de største oplevelser og det største udbytte.

Evalueringsgruppen anbefaler at skolerne giver mulighed for at lærere og elever får autentiske og erfaringsbaserede oplevelser i forhold til den internationale dimension ved:

- at eleverne kommunikerer med elever fra andre lande via e-mail
- at eleverne samarbejder med elever fra andre kulturer inden for landets grænser
- at skolen og lærerne benytter muligheder for at inddrage gæstelærere og udenlandske sprogassistenter i undervisningen og giver mulighed for at danske lærere kan rejse ud som gæstelærere
- at eleverne i videst muligt omfang tilbydes klasseudvekslingsrejser uden for Danmarks grænser.

4.3 Sammenhæng og kontinuitet

Kvaliteten af undervisningen i den internationale dimension er tæt forbundet med graden af sammenhæng og kontinuitet i skolens arbejde med de internationale perspektiver. Dette afsnit

handler om i hvilken udstrækning der er en rød tråd i skolernes arbejde med den internationale dimension, og hvordan det internationale arbejde hænger sammen med skolens øvrige aktiviteter?

Den røde tråd i den internationale dimension

De skoler der har arbejdet på at skabe en fælles forståelse og udmøntet den i en plan for skolens internationale arbejde, profiterer ved at tilbyde eleverne en planlagt, sammenhængende undervisning i den internationale dimension for hele eller dele af skoleforløbet. Et par skoler har således skabt en fin sammenhæng og kontinuitet for den internationale dimension, men de fleste skoler opererer stadig med en række projekter og undervisningsforløb som er isolerede i forhold til hinanden. Disse forløb er en konsekvens af at skolerne ikke har noget fælles udgangspunkt for arbejdet.

Der er i reglen ingen krav fra ledelsen om planlægning og koordinering af internationale aktiviteter i team eller på tværs af årgange, ligesom ledelsen generelt ikke stiller krav om at skolen har formelle fora hvor lærerne kan drøfte pædagogik og udveksle ideer i forhold til den internationale dimension. Det er derfor ofte tilfældigt i hvor høj grad lærerne har kendskab til hvilke internationale projekter og undervisningsforløb der er i gang rundt om på skolen. Samlet set betyder det at lærernes muligheder for at skabe gode samarbejdsrelationer i team og på tværs af fag ikke understøttes af skolens organisation. Mulighederne for samarbejde forringes dermed, og grundlaget for sammenhæng og kontinuitet i arbejdet er således ikke til stede i sådan en form for organisation. Det betyder ikke at de enkelte projekter ikke kan have høj kvalitet, men det betyder at det er tilfældigt hvilke elever der kommer til at arbejde med den internationale dimension i løbet af deres skoletid, ligesom det er relativt tilfældigt hvad de præsenteres for og i hvilken rækkefølge.

Fag eller projekter

Lærerne fokuserer primært på det internationale arbejde der foregår i projekter. Det viser selvevalueringsskemaerne hvor lærerne er blevet bedt om at give eksempler på de væsentligste internationale aktiviteter og undervisningsforløb. Under flere lærerinterview blev det dog tydeligt at den internationale dimension også udfoldes i den almindelige undervisning, fx i sprogfagene. Denne type undervisning vurderes dog typisk ikke som en del af den internationale dimension, men derimod som en lovbundet del af undervisningen der er beskrevet i "Fælles mål".

I hovedtræk vurderer lærerne således kun projekterne og ikke undervisningen i fagene som international dimension. Det er naturligvis langt fra al sprogundervisning der kvalificerer sig til at være international dimension, men den skarpe skillelinje mellem den traditionelle undervisning i fagene og den projektorienterede undervisning betyder blandt andet at der ikke er nogen formel koordination mellem det der foregår i den traditionelle undervisning i fagene, og det der foregår i projektforsløb. Lærernes forståelse af den internationale dimension som noget der overskrider "Fælles

mål" i fagene kan derfor blokere for at etablere en sammenhæng mellem disse to tilgange til undervisningen.

Den mangelfulde sammenhæng der karakteriserer flere skolars praksis, gælder ikke kun forholdet mellem fag og projekter, men også sammenhængen mellem skolens forskellige internationale projektforsløb alene. Heller ikke her er der nogen formel koordination mellem lærernes planlægning, hverken inden for den enkelte afdeling eller det enkelte team og heller ikke på tværs af skoleforløbet. Derved sikrer skolerne ikke en løbende nuancering af den internationale dimension. Sammenhængen og kontinuiteten i elevernes møde med den internationale dimension er således relativt tilfældig.

Læseplan

Selvom de ikke alle steder er nedfældet på skrift, findes der forskellige strategier for arbejdet med den internationale dimension. Nogle skoler arbejder med en begrebsmæssig progression fra det nordiske, det europæiske til det globale. Andre fokuserer på progressionen i det kulturelle møde der introduceres med fx gæstelærere og virtuelle møder mellem elever, og som kulminerer når eleverne mødes over grænser under udvekslingsrejser og besøg.

Et par skoler bruger begrebet læseplan, andre begrebet handleplan når de fastlægger rammer og strategi for kontinuerlige forløb for elevernes arbejde med den internationale dimension. For begge planer gælder at lærerne ønsker at teksten er formel og skrevet med det formål at skabe en sammenhængende strategi for skolens internationale aktiviteter. To af de evaluerede skoler er i gang med at udarbejde læseplaner for det internationale arbejde, og begge steder forventer man sig meget af det. En anden skole har skrevet en handleplan for udskolingens arbejde med det internationale. Planen er ført ud i praksis og skaber en god sammenhæng og synlighed i arbejdet. Ud over at sikre sammenhæng og progression i elevernes skoleforløb kan en læseplanslignende tekst være afsæt for at brede det internationale arbejde ud til flere lærere og synliggøre skolens indsats over for skolens ledelse og medarbejdere og for lokalsamfund etc.

Praktisk taget ingen af de evaluerede skoler har en klar strategi for det samlede skoleforløb. Derimod har et par skoler valgt at den internationale dimension skal reserveres til overbygningen, og derfor er deres strategiarbejde naturligvis forbeholdt samme afdeling. Men generelt peger evalueringens dokumentation på at det vil være en fordel for skolerne at udarbejde en læseplan eller anden form for dokument der kan fastholde hvad der arbejdes med og i hvilke dele af skoleforløbet. En læseplanslignende tekst kan være bindeled mellem strategi og praksis. Læseplanen er et styringsredskab der kan synliggøre og lægge den internationale indsats i nogle rammer, men det at den er udformet lokalt, kan på samme tid sikre en nødvendig fleksibilitet og skabe et rum for justeringer og nytænkning.

Den internationale dimension som en integreret del af skolen

Evalueringen viser at den internationale dimension typisk formuleres som et supplement til "den almindelige undervisning"; den betragtes altså som noget "ekstra". Der er to vigtige årsager til at den internationale dimension har fået denne status. Den ene årsag er at den internationale dimension ikke er et lovkrav, og derfor formelt betragtes som noget der rækker ud over det man skal. Den anden årsag er at skolerne oplever at arbejdet med den internationale dimension kræver både økonomi, tid og personligt overskud.

Det forrige afsnit understregede at den internationale dimension flere steder er karakteriseret ved isolerede undervisnings- og projektforsløb der ikke har nogen sammenhæng med den tidligere undervisning og som ikke har nogen betydning for den undervisning der følger efter. Når der ikke er kontinuitet i skolens arbejde med den internationale, er det vanskeligt at integrere den internationale dimension i skolen. Af dokumentationen fremgår det dog at mange lærere og ledere har et tydeligt ønske om at den internationale dimension i langt højere grad bliver integreret i fagene. Heri ligger også et ønske om en tydeligere systematik og sammenhæng med den øvrige undervisning til gavn for de elever der modtager undervisningen, og for de lærere der tilrettelægger og gennemfører den.

Nogle af de evaluerede skoler har skabt en velfungerende tradition for at arbejde internationalt. Det sker fx når skolerne har tilbagevendende begivenheder hvor hele eller dele af skolen er involverede. Eller når målsætninger og handleplaner danner baggrund for skolens systematiske og professionelle indsats med blandt andet udvekslingsrejser. Traditionen betyder at den internationale dimension har fået en plads i skolen. Således er ikke blot kontinuiteten, men også muligheden for gennemslag forbedret væsentligt. Kontinuitet i arbejdet med den internationale dimension er således en forudsætning for at arbejdet kan blive en integreret del af skolen.

Skolens profil har betydning

Dokumentationen peger på et interessant perspektiv. Nemlig at skolens internationale profil har betydning for i hvilken udstrækning den internationale er blevet en del af hele skolens virksomhed. De skoler der primært arbejder med det mellemfolkelige perspektiv, er karakteriseret ved at de arbejder projektorienteret og tværfagligt med mellemfolkelige temaer og problemstillinger. Den internationale dimension forstås her som dannelse og viden om det fremmede, og det er et generelt indtryk at disse internationale emner og tematiseringer stadig har en relativt løs forbindelse til skolen i øvrigt. Heroverfor karakteriserer det de skoler der fokuserer mere på elevernes individuelle kompetenceudvikling i relation til den internationale dimension at de er mere fokuseret på elevernes tilegnede kompetencer end på det tematiske niveau. Dermed ikke sagt at det indholdsmæssige ikke spiller en rolle. Det gør det absolut. Blot er indholdet ikke afgrænset i projekter og tvær-

gående problemstillinger, men i højere grad et perspektiv der tænkes mere bredt ind i de kompetencer skolen giver eleverne.

Dokumentation peger ikke på en grund til at dette perspektiv på kompetenceudvikling er mere integreret i undervisningen end det mellemfolkelige perspektiv. Evalueringsgruppen mener da heller ikke at skolerne skal vælge kategorisk mellem disse to positioner. Tværtimod. Den internationale dimension rummer både kulturelle, sociale og personlige kompetencer der kan komplementere hinanden. Skolerne skal således ikke blot tænke den mellemfolkelige forståelse og den individuelle kompetenceudvikling sammen for at forstærke elevernes udbytte, men også for at tilgodese den internationale dimension som en integreret del af skolens praksis.

4.3.1 anbefalinger

Dokumentationen viser at kvaliteten af den internationale dimension i undervisningen hænger sammen med hvor tydelig den røde tråd er. Dokumentationen viser også at sammenhængen og kontinuiteten i elevernes internationale undervisningstilbud ofte er tilfældig, og at det har betydning for om den internationale dimension er en integreret del af skolen.

Evalueringsgruppen anbefaler at den enkelte skole udarbejder en plan for de internationale aktiviteter. Planen skal knyttes til de enkelte klassetrin og rumme mål, indholdsmæssige prioriteringer, arbejdsmetoder, emneuger, rejseaktiviteter mv.

4.4 Evaluering

Fokus for dette afsnit er hvordan skolernes praksis for at arbejde med evaluering i relation til den internationale dimension er? Afsnittet beskæftiger sig ikke med konkrete eksempler på evaluering, men forsøger at give et generelt billede af hvordan skolerne arbejder med evaluering som redskab til kvalitetssikring.

Sporadisk evaluering

Evaluering af skolernes internationale indsats spiller en væsentlig rolle når kvaliteten af undervisningen skal sikres og udvikles. Skolerne opererer med flere evalueringslignende aspekter. Nogle findes på elevniveau, nogle på klasseniveau, og andre på skoleniveau, men formaliserede evalueringsprocedurer der får direkte betydning og effekt for fremtidig praksis på det internationale område, er endnu ikke udviklet på ret mange skoler. Det er et overordnet indtryk fra selvevalueringsrapporter og fra interview at evaluering de fleste steder ikke foregår systematisk og derfor heller ikke spiller nogen væsentlig rolle for disse skolers praksis.

Den manglende praksis for at evaluere hænger sandsynligvis sammen med at lærerne oplever at det er vanskeligt at sætte evaluerbare mål for den internationale dimension. Der evalueres på mange forskellige aspekter af skolen og undervisningen, men næsten samstemmigt lyder det fra skolernes selvevalueringsrapporter at disse evalueringer ikke er rettet mod undervisningen i den internationale dimension.

Der er generelt ingen specifikke krav fra ledelsen om at evaluere den internationale dimension. Flertallet af ledere udtaler i interview at de kun drøfter den internationale dimension ved teamsamtaler i det omfang teamet selv bringer emnet på bane. Lederne er positivt indstillet over for dimensionen, men tager ikke selv initiativ til en pædagogisk drøftelse af arbejdet. Ledelsesteamene på langt de fleste skoler har tillid til at lærerne inddrager den internationale dimension i årsplaner o.l., men denne evaluering har vist at tillid alene hverken fordrer eller sikrer at den internationale dimension forankres på skolerne. På samme måde har evalueringen vist at det ikke er tilstrækkeligt at ledelsen har tillid til at lærerne gennemfører evalueringer af arbejdet med den internationale dimension.

Gevinsterne ved at evaluere systematisk på klasse- og elevniveau fremgår tydeligt især på én skole i evalueringen. Foruden at kvalitetssikre undervisningsprocesserne og elevernes udbytte viser elevinterview og den kvantitative undersøgelse at eleverne på denne skole generelt har et højt bevidsthedsniveau i forhold til hvad de lærer, og hvorfor de lærer. Stringensen mellem mål og evaluering er eksemplarisk. En anden skole evaluerer på netværksniveau i relation til det internationale projekt skolen er en del af. Også dette har en positiv betydning for udviklingen i projektet. Skoler der lader sig inspirere af at arbejde i netværk, vil således have gavn af at overveje potentialet i at systematisk evaluering kan bidrage til at kvalificere projekterne og kontinuerligt give mulighed for at skabe en bedre praksis.

Ingen kvalitetssikring

På baggrund af dokumentationen må det konkluderes at der generelt ikke evalueres systematisk på skolerne, og at kvaliteten således ikke sikres gennem evaluering. Det anfægter ikke at mange aktiviteter og undervisningsforløb har en høj kvalitet, men den fraværende evalueringspraksis problematiserer skolernes evne til at lære af erfaringerne og udvikle skolen på det internationale område. Når en stor del af lærerne peger på at undervisningen i den internationale dimension ofte giver eleverne et større udbytte end den almindelige undervisning, er det vigtigt over for det kommunale niveau såvel som over for ledelse, kolleger, forældre og elever at kunne dokumentere dette udbytte. Resultater af evalueringer kan være et argument for fastholdelse, udbredelse og ikke mindst forbedring af undervisningen i den internationale dimension.

4.4.1 Anbefalinger

Evaluering er et strategisk redskab som skolerne kun benytter i ringe grad. Evaluering kan medvirke til at synliggøre arbejdet og dets kvaliteter.

Evalueringsgruppen anbefaler at ledelsen kvalitetssikrer arbejdet med den internationale dimension. Det skal bl.a. ske ved:

- at ledelsen tager arbejdet med den internationale dimension op ved teamsamtaler når årsplaner mv. drøftes
- at ledelsen stiller krav til lærerne om systematisk at evaluere internationale undervisnings- og projektforsøg.

4.5 Udveksling af viden og erfaringer

Kvalificeringen og forankringen af den internationale dimension er afhængig af hvordan erfaringer og viden deles på skolen. Afsnittet her handler om hvordan skolerne arbejder med vidensdeling, og hvilken rolle vidensdeling spiller i forhold til forankring og udvikling af den internationale dimension?

Skolerne benytter forskellige kanaler når erfaringer med internationale projekter og undervisningsforløb skal videregives til kolleger, men generelt er skolernes deling af viden og erfaringer i forhold til det internationale arbejde ikke systematisk organiseret. Den mest udbredte vidensdeling foregår således uformelt og mundtligt fra lærer til lærer og i teamene. Enkelte steder kan læremøder i afdelinger og pædagogiske rådsmøder være forum for debat og orientering. På én skole har man erfaringer med at lægge oplysninger og materiale til brug for undervisning i den internationale dimension ind på et it-baseret fællesdrev for skolen. Det er ikke blot et godt eksempel på hvordan man kan sikre at den eksisterende viden på skolen formidles videre, men også et eksempel på hvordan en systematisk vidensdeling kan være et vigtigt led i at synliggøre og forankre skolens praksis. Kommunen kan også stå for en fælles it-plattform med undervisningseksempler etc. som tilfældet er i en af de kommuner der er med i evalueringen.

Vidensdeling og skolekultur

En fælles materialesamling er desuden udtryk for en skolekultur hvor det er legitimt at tage udgangspunkt i et allerede eksisterende materiale og bruge hinandens erfaringer. Et lignende initiativ er sat i værk på en anden skole hvor to lærere har lavet en hjemmeside og udarbejdet en vejledning til et større undervisningsprojekt. Flere skoler i evalueringen kunne have glæde af at lærerne havde lettere og legitim adgang til hinandens materiale og ideer. Der er ofte mange ambitioner bag arbejdet med den internationale dimension, og det ville blive mere overkommeligt, overskue-

ligt og mindre ressourcekrævende hvis lærerne ikke nødvendigvis skal idéudvikle og tænke nyt hver gang projekter og undervisningsforløb skal sættes i gang.

Rundt omkring på skolerne findes der andre måder at dele viden på. Nogle skoler holder fx koordinations- og tovholdermøder på tværs af afdelinger, nogle udstiller produktioner på biblioteket, og andre bruger i nogen udstrækning skolebladet til at informere kolleger. Også det pædagogiske servicecenter bruges i stadig højere grad som et videnscenter hvor lærere kan få vejledning og hente inspiration og materialer til undervisningen.

Organisering af viden

Hvis der ikke er en strategi og dermed ingen mekanismer der sikrer at væsentlige erfaringer når de rigtige kolleger, så har det ikke bare konsekvenser for udbredelsen af den internationale dimension på skolerne. I det omfang der ikke er noget forum for erfaringsudveksling og sparring, har det også konsekvenser for kvalificeringen af de faglige diskussioner og de internationale aktiviteter der foregår på skolen. Hovedparten af de skoler der har deltaget i evalueringen, bruger således mange ressourcer på at opfinde koncepter og på at løbe projekterne i gang netop fordi de mange aktiviteter og ideer ikke altid får gode betingelser for at bundfælde sig.

Hvis skolernes praksis for at dele viden om den internationale dimension er utilstrækkelig, kan det også resultere i at erfaringer isolerer sig til enten en enkelt lærer, et enkelt team eller i nogle tilfælde en enkelt afdeling i skolen. Det er problematisk af flere årsager. For det første er det vanskeligt at sikre at de relevante lærere får den nødvendige information, og for det andet er det svært for de nye lærere at orientere sig i forhold til skolens internationale arbejde. I et større perspektiv kan det have den konsekvens at skolen ikke får synliggjort og forankret den internationale dimension og således ikke dannet grobund for en tradition for at arbejde i et internationalt perspektiv.

4.5.1 Anbefalinger

Hvis den internationale dimension skal have en markant plads i skolen, skal erfaringer med det internationale arbejde professionaliseres.

Evalueringsgruppen anbefaler at ledelse og medarbejdere systematiserer og rationaliserer arbejdet med den internationale dimension gennem aftaler og strukturer for vidensdeling og erfaringsudveksling. Det kan bl.a. ske ved at gøre det pædagogiske servicecenter til et videnscenter for den internationale dimension og ved at oprette en fælles it-plattform hvor den internationale dimension har en særlig plads.

4.6 Ledelsens rolle og betydning

Ifølge dokumentationen er alle ledelsesteam positive over for den internationale dimension og vil gerne prioritere den. Alligevel er der stor forskel på hvordan den internationale dimension forvaltes af lederne på skolerne. Derfor fokuserer afsnittet på hvilken rolle ledelsen spiller, og hvilken betydning valg af ledelsesstrategi har for skolens arbejde med den internationale dimension?

Strategier

Evalueringen har overordnet identificeret to forskellige ledelsesstrategier i relation til den internationale dimension. Den ene er karakteriseret ved at ledelsen i høj grad er involveret i skolens arbejde med den internationale dimension. Disse ledere deltager i koordinationsmøder, internationale udvalg o.l. De sætter dagsordner og tager initiativ til pædagogiske debatter på området, er sarringspartnere, har forventninger og stiller krav til udfoldelsen af den internationale dimension på skolen. Ledelsen spiller her en uvurderlig rolle. Ikke alene på grund af deres engagement, men også fordi de via deres aktive indsats tydeliggør og legitimerer den professionelle organisation omkring det internationale arbejde.

Den anden ledelsesstrategi er kendetegnet ved ledere der bakker de aktive lærere op og giver grønt lys for ideer der støtter en international profil. Disse ledere markerer sig dog ikke særligt i den pædagogiske debat, ligesom de ikke stiller krav til de organisatoriske aspekter omkring den internationale dimension, fx i forhold til evaluering eller vidensdeling. Flere ledere har efter egne udsagn væbnet sig med tålmodighed. De venter på at den internationale dimension med tiden vil brede sig som ringe i vandet, og fra ledelsens side er der således ingen konkrete tiltag for at udbrede og forankre den internationale dimension på skolerne. Ledelsen på disse skoler er således ikke i særlig udstrækning involveret i det internationale arbejde.

Involvering og prioritering

Evalueringen viser at ledelsens involvering og aktive bidrag er en væsentlig årsag til skolernes succes med det internationale arbejde. Lærerne giver udtryk for at ledelsens involvering og klare forventninger til arbejdet styrker den samlede internationale indsats. Samarbejdet mellem ledelse og lærere skaber en god sammenhæng mellem skolens praksis og skolens målsætninger. Samtidig oplever lærerne at ledelsens prioritering af det internationale også er et udtryk for at deres indsats værdsættes. På de skoler hvor ledelsen er mindre markant, efterlyser lærerne at opbakningen også omfatter en mere aktiv og opsøgende rolle i det internationale arbejde.

Ledelse og lærere skal samarbejde om at skabe sammenhæng mellem skolens målsætninger og skolens praksis, men ansvaret påhviler ledelsen. Flere ledelsesteam accepterer at lærernes frie initiativ på det internationale område ikke nødvendigvis er tæt koblet til skolens målsætninger. Det

gælder fx når lærere handler på egen hånd, eller når skolen bevidst prioriterer området lavere end den engagerede gruppe lærere der gerne vil arbejde med den internationale dimension. I begge tilfælde er der uoverensstemmelser mellem lærernes og ledelsens prioriteringer, og således brydes også sammenhængen mellem målsætninger og praksis.

Ledelsens bidrag til at skabe kontinuitet og sammenhæng i det internationale arbejde er således helt afgørende både for at forankre den internationale dimension og for at eleverne får et kvalificeret og rimeligt ensartet tilbud.

En synlig organisation

Det er en ledelsesopgave at skabe rammer og vilkår for at forankre den internationale dimension på skolen. Det kræver flere forskellige indsatser. Helt overordnet har dokumentationen vist at det er centralt for skolens arbejde med den internationale dimension at der eksisterer strukturer og aftaler for hvordan den internationale dimension skal praktiseres på skolen og præsenteres for eleverne.

Ledelsens hovedopgave

Forudsætningerne for at forankre den internationale dimension er at arbejdet har en vis kontinuitet og et vist gennemslag i skolen. I et ledelsesperspektiv betyder det blandt andet at det kræver at flere end et par særligt engagerede lærere er involveret i arbejdet. Omvendt er det ikke et mål i sig selv at samtlige lærere bidrager aktivt i relation til den internationale dimension. Selvom en professionel indsats på området forudsætter en større gruppe læreres engagement, er "jo flere, jo bedre" ikke svaret på ledelsens opgave. Ledelsens rolle er at skabe en organisation og nogle strukturer for arbejdet der tilgodeser det reelle formål; nemlig at alle elever får et kvalificeret og sammenhængende undervisningstilbud i relation til den internationale dimension.

Skolens organisering

Skolens organisering og lærernes samarbejdsstrukturer spiller en afgørende rolle for den internationale dimension og for det tilbud eleverne får på det internationale område. På nogle skoler er man allerede langt med tankerne om hvordan skolens organisering i afdelinger og team skal hænge sammen med arbejdet med den internationale dimension, mens man på andre skoler endnu ikke har haft disse overvejelser. Dokumentationen viser at det i dette perspektiv er en styrke for skolernes internationale indsats at arbejdet er forankret i en afdeling, fx udskolingen. Det betyder at arbejdet tager afsæt i en mere overordnet plan for skolens virksomhed, og at afdelingens lærere er forpligtede til i samarbejde at koordinere projekter og undervisningsforløb. Dette samarbejde afspejles både i kontinuitet og gennemslagskraft – og på sigt også i kvaliteten. Således er arbejdet med den internationale dimension ikke fæstnet til enkeltpersoner, og skolerne kan dermed redu-

cere forskellen på hvordan og i hvilket omfang klasserne stifter bekendtskab med den internationale dimension i skolen.

Også de forskellige netværk som skolerne indgår i, er med til at tydeliggøre organisationen af den internationale dimension. Nogle skoler har selv dannet netværk med skoler i andre eller egne kommuner, og nogle indgår i internationale netværk. Der er flere fordele ved netværkssamarbejde. Den internationale dimension kræver en specialiseringsgrad som kan være vanskelig for den enkelte skole at opnå, men som skolerne ved at etablere netværk og samarbejde i fællesskab kan erhverve sig. Det gælder både på ledelses- og lærerniveau. Også det autentiske aspekt kan tilgodeses gennem netværkssamarbejde hvor elever fx kan mødes over kulturelle grænser og landegrænser. Det konkrete arbejde i netværkene har betydning for elevernes oplevelser og for lærere og ledelsens inspiration og kompetenceudvikling, men ikke mindst sætter netværkene skolens arbejde ind i en ramme der er med til at udvikle skolens planer og ambitioner for den internationale dimension.

Koordination

Flere af skolerne har enten organiseret arbejdet med det internationale om en koordinator som er udpeget blandt de lærere der engagerer sig i den internationale dimension, eller om et internationalt udvalg bestående af lærere med international interesse. På nogle skoler deltager også en ledelsesrepræsentant hvilket giver gruppen en vis legitimitet. Koordinatorfunktionen virker godt, men det er nødvendigt at funktionen udfyldes af en lærer med gennemslagskraft. Dokumentationen peger på at koordinatorene rundt om på skolerne trods opbakning fra kolleger er relativt isolerede i deres arbejde. Et internationalt udvalg eller en sparringsgruppe kunne være med til at kvalificere og løfte koordinationsopgaven. I det perspektiv er det internationale udvalg organisatorisk set mindre skrøbeligt end koordinatorfunktionen. Ofte vil lokale forhold afgøre hvilken løsning der er bedst for den enkelte skole, og de to muligheder behøver ikke udelukke hinanden.

Lærernes kompetenceudvikling

Kun ganske få af de otte evaluerede skoler har afsat ressourcer til lærernes mere formelle efteruddannelse i relation til den internationale dimension. Kursusmidlerne er bundet til andre områder, og kun enkelte lærere har deltaget i kurser uden for skolen, udenlandske konferencer og seminarer eller fx været på job swap. Ifølge lærerne tilbyder de forskellige kursusudbydere ikke mange kurser i den internationale dimension, og som det er blevet understreget i afsnit 4.5, bidrager den interne vidensdeling heller ikke i betydelig udstrækning til at opkvalificere kolleger. Det er således et generelt indtryk at den formelle kompetenceudvikling er lavt prioriteret på skolerne.

Flere lærere har dog givet eksempler på en anden form for efteruddannelse. Blandt andet er det nævnt at udvekslingsrejser ikke blot er en gevinst for eleverne, men også for lærerne der foruden

det kulturelle møde får indblik i hvordan man holder skole uden for Danmark. Rejserne giver både inspiration til indhold og metodevalg og sætter egen praksis i perspektiv. At lærerne betragter rejserne som kompetenceudvikling, kan indgå i ledelsens vurdering og prioritering af kursusmidler. Lærerne kunne have tilsvarende udbytte af at kommunikere med kolleger og netværk i og uden for Danmark, fx partnerskoler og kolleger i venskabsbyer.

Ressourcer

Økonomien kan spille en central rolle for udøvelsen af den internationale dimension. Det er dog også væsentligt at understrege at den ikke behøver at gøre det. Den undervisning der foregår på linje med skolens øvrige aktiviteter i fagene og i den tværfaglige undervisning, kræver ikke supplerende ressourcer. På samme måde koster det heller ikke ekstra at etablere virtuelle møder mellem elever. Omvendt koster det ressourcer at lade elever mødes på tværs af grænser. Ifølge flere forvaltninger, ledelser og lærere er det imidlertid ikke væsentligt dyrere at rejse udenlands end at tage på lejrskole i Danmark. Transporten kan være noget dyrere, men kost og logi dækkes i vid udstrækning af elevernes udenlandske værter. Af flere interview fremgår det at det således ikke er omkostningerne ved selve rejserne, men derimod lærernes timetal og timedagspenge der er budgettets store post. Dokumentationen viser dog at kulturmøder over grænser kan lade sig gøre, men at det er en økonomisk prioritering der kan koste på andre områder.

Finansieringen af lejrskoler spejler mange steder et stort lærerengagement og vilje til at komme ud over landets grænser. Skolerne bruger forskellige modeller der ikke altid korresponderer med de centralt bestemte og kommunalt udstukne rammer for lejrskoler og elevbetaling. Flere klasser har ifølge interviewene fx tjent penge på at uddele brochurer, afholde arrangementer på skolen for forældre, og nogle har været statistere i en film. Løsningerne er således mange og kreative når klasserne skal finansiere udvekslingsrejser og lejrskoler.

Det er i denne forbindelse en væsentlig pointe at mange skolers ressourcer går til at opfylde de formelle og målbestemte krav i skolen, og at den internationale dimension er sårbar på grund af det løst beskrevne grundlag som ikke fordrer en prioritering fra skolernes side.

4.6.1 Anbefalinger

Evalueringen viser at ledelsens bidrag til at skabe kontinuitet og gennemslag i det internationale arbejde er afgørende for at alle elever får en international dimension i undervisningen. I den forbindelse har evalueringen peget på at det er ledelsens hovedopgave at udvikle og sikre en organisation der kan være grobund for den internationale dimension, og der er desuden peget på hvordan ledelsen kan skabe nogle organisatoriske rammer der sikrer at alle elever får et kvalificeret undervisningstilbud i relation til den internationale dimension. Herudover har evalueringen peget

på at kompetenceudvikling er en vigtig brik i forhold til at nå målet om at brede den internationale dimension ud til samtlige elever på skolen.

Evalueringsgruppen anbefaler at skolernes ledelse udpeger en koordinator eller nedsætter et internationalt udvalg bestående af lærere og en ledelsesrepræsentant, og at lærere og ledere mødes både internt på skolen og eksternt i netværk mellem skoler, kommuner og samarbejdspartnere.

Evalueringsgruppen anbefaler desuden at lærere der ikke har haft mulighed for at deltage i efteruddannelse om den internationale dimension, kan blive inspireret af:

- *at ledelsen stiller krav om at lærere der har deltaget i kurser og gennemført projekter etc., deler deres viden og erfaringer med kolleger*
- *at lærerne tager faglige pædagogiske diskussioner om den internationale dimension i relevante fora som fx pædagogisk råd og faglige udvalg*
- *at lærere og ledelse bruger kommunikation med kolleger fra venskabsbyer, partnerskoler, netværk eller lignende i en bevidst kompetenceudviklende strategi.*

4.7 Et organisatorisk perspektiv på skolekultur

Evalueringen viser af den internationale dimension i høj grad tegnes af uformelle holdninger og værdier. Derfor er det væsentlig at undersøge hvilke uskrevne regler og kulturstyrende aspekter der indvirker på den internationale dimension, og hvilken betydning de har for udmøntningen på skolerne?

De uskrevne regler

Mange af de kulturaspekter der er identificeret i evalueringen, kan knyttes til det vilkår at den internationale dimension ikke er lovreguleret på samme måde som fagene. Den internationale dimensions uformelle karakter betyder således at uskrevne regler og kulturprægede forhold er meget synlige i skolernes arbejde med dimensionen, og det smitter af på praksis. Det forstærkes af at den internationale dimension ikke blot er løst beskrevet fra ministeriets side, men ofte også vagt formuleret både kommunalt og på skoleniveau. Der er tidligere peget på en svag eller manglende progression i arbejdet med den internationale dimension, ligesom skolernes praksis for evaluering og kvalitetssikring ikke er underlagt de samme vilkår og krav som andre dele af skolen. Med dette perspektiv for øje kan man sige at det uformelle lovgrundlag også spejler sig i praksis.

Lærerne er i selvevalueringen blevet bedt om at vurdere betydningen af henholdsvis de skrevne og de uskrevne regler for den internationale dimension der findes i deres egen praksis, i teamet, på skolen, i kommunen og på nationalt niveau etc. Lærernes generelle svar er at det primært er de uskrevne regler der er bestemmende for hvordan den internationale dimension praktiseres. Netop

fraværet af formelle bestemmelser giver plads til både lokale og individuelle holdninger og praksiser. Men de uskrevne reglers store indflydelse på området udpeger også et kulturelt træk ved arbejdet med den internationale dimension; nemlig at det i udstrakt grad er lærere og ledere der har et særligt engagement i det internationale område, der tegner dimensionen.

Lærerkultur og lærerroller

På de fleste skoler drives den internationale dimension af nogle relativt få lærere der er stærkt optaget af det internationale arbejde. At det kun er en mindre del af skolernes lærere der er involveret, hænger tæt sammen med at den internationale dimension i vidt omfang er et *kan* og ikke et *skal*. Evalueringens dokumentationsmateriale peger på at der er en tæt forbindelse mellem lærerkultur og lærerroller og skolens organisation og prioriteringer.

Groft skitseret er der via dokumentationen identificeret to forskellige lærerkulturer eller lærerroller i forhold til den internationale dimension. "Den professionelle lærer" der er engageret i det internationale arbejde og er med til at løfte en fælles opgave i skolen. Foruden et individuelt engagement korresponderer denne lærers indsats med skolens mere eller mindre definerede mål og strategier for den internationale dimension. Den professionelle lærer er loyal over for skolens valgte indsatsområder i modsætning til "ildsjælen" der løfter den internationale dimension på eget initiativ og ved egen kraft og i samspil med andre lærere der brænder for den internationale dimension i skolen. Ildsjælen er markant på langt de fleste skoler, og dokumentationen viser hvordan ildsjælens arbejde med den internationale dimension udfoldes i undervisningen selvom ledelsen ikke stiller krav om det. Der er i øvrigt flere eksempler på at ledelsen mere eller mindre eksplicit anser den individuelle lærers engagement som den vigtigste drivkraft i arbejdet.

Styrker og svagheder ved ildsjælene

Styrken ved skolernes praksis i forhold til ildsjælene er at undervisningen i den internationale dimension varetages af lærere der er særligt engageret i det internationale. Denne gruppe lærere har en drivkraft der bruges specifikt til at realisere internationale undervisningsforløb. Ifølge flere læreres udtalelser i selvevalueringer og interview kan mange af de internationale aktiviteter ikke sættes i gang uden ildsjælens indsats. Aktiviteternes gennemførelse kræver ofte et stort lærerenengagement, en kreativitet i opgaveløsningen og ikke mindst vilje til at få projekterne på benene. Fundraising, ansøgninger og administrative opgaver er ofte en del af opgaverne i undervisningen i den internationale dimension. Opgavernes karakter og omfang afholder derfor nogle fra at gå i gang, og uden ledelsens opbakning i form af blandt andet tid kræver det derfor ekstra lyst og energi.

Omvendt er svagheden i denne type praksis at det dels er vanskeligt at skabe en progression i skoleforløbet fordi aktiviteterne ikke er udtryk for skolens fælles internationale indsats, dels at den

internationale dimension har vanskeligt ved at brede sig. Et par steder bliver det fremført at der er en modsætning mellem at lægge en langsigtet strategi og at have ildsjæle. Nogle ildsjæle udvikler en ejerskabsfølelse til dimensionen såvel som til ideer og materiale. Det er uhensigtsmæssigt i et skoleudviklingsperspektiv hvor alle har adgang til det der produceres på og for skolen. Mange ildsjæle arbejder således på egen hånd, og vidensdeling er ikke prioriteret. Desuden er engagementet, emnet og tidsforbruget ikke altid til forhandling, og ildsjæle bruger ofte en meget stor del af deres tid på det de brænder for. I det perspektiv kan man sige at ildsjælene foruden at være en kraft i skolens indsats for det internationale også rummer en udemokratisk tendens. Karakteristiken af ildsjælen har en markant dobbelthed: De er både en styrke og en svaghed for skolens praksis.

Den internationale dimension er en del af skolernes tilbud uanset hvor højt skolen prioriterer den. Dokumentationen viser at lærernes engagement rækker længst ind i skolen de steder hvor ledelsen bakker op om det internationale arbejde, og hvor dette arbejde spejler skolens målsætninger. Målsætninger for den internationale dimension har således stor betydning for om arbejdet på skolen har en retning, og om det kan honorere krav om kontinuitet, progression og høj kvalitet.

4.7.1 anbefalinger

Vil man give alle elever et internationalt undervisningstilbud, er det ikke tilstrækkeligt at overlade initiativet til ildsjælene. Nogle skoler er godt på vej til at brede den internationale dimension ud, mens andre skoler endnu ikke har skabt basis for udbredelse og kontinuitet i det internationale arbejde.

Evalueringsgruppen anbefaler at skolerne arbejder mere målrettet på at give alle elever en international dimension i undervisningen. For at sikre et stabilt og professionelt niveau må ledelsen stille krav til lærernes involvering og omfanget af deres indsats, herunder skabe rum for ildsjælenes engagement.

4.8 Sammenfatning

Kapitlet har gennem fokus på forskellige didaktiske og organisatoriske forhold belyst særlige aspekter der har betydning for hvordan der arbejdes med den internationale dimension på skolerne. Kapitlets analyser, konklusioner og anbefalinger viser at de problemstillinger og tematiseringer der knytter an til den internationale dimension genfindes i mange andre dele af skolens virksomhed. Det gælder fx på områder som vidensdeling, evaluering og ledelse. Dertil kommer en række forhold og vilkår der er særligt gældende for det internationale arbejde. Afsnittet her sammenfatter først de problemstillinger der er generelle i skolens virksomhed, men som spiller en særlig rolle

for skolernes praksis omkring det internationale, og siden dem der er specifikke for den internationale dimension.

Det generelle

Skolens almindelige retningslinjer, procedurer og rutiner er ikke i tilstrækkelig grad blevet overført til den internationale dimension, og det betyder at det internationale arbejde mange steder ikke er blevet en integreret del af skolens praksis. Dokumentationen viser en klar forskel mellem den almindelige praksis på skolen og praksis for den internationale dimension. Ifølge lærere og lederes udsagn er det således generelt at skolerne sætter mål, evaluerer og deler viden, blot ikke specifikt i forhold til det internationale arbejde. På samme måde er det kendetegnede at skolerne arbejder på at skabe sammenhæng og kontinuitet i skoleforløbet, blot heller ikke specifikt for den internationale dimension.

En af rapportens vigtige konklusioner er at skolernes arbejde med den internationale dimension skal underlægges samme professionelle niveau som de øvrige dele af skolen. Både dem der gælder det didaktiske, og dem der gælder det organisatoriske. Der er således ikke så meget brug for at udvikle nye værktøjer som at benytte de allerede eksisterende pædagogiske og organisatoriske værktøjer i forhold til arbejdet med den internationale dimension.

Det specifikke

Der er nogle problemfelter og i den forbindelse også styrker og svagheder ved skolernes aktuelle praksis i forhold til det internationale arbejde.

Helt overordnet viser dokumentationen at skolernes perspektiver på den internationale dimension er ensidige. Elevernes viden om kulturforhold og deres mellemfolkelige forståelse står stærkt, mens kompetenceperspektivet generelt er underprioriteret. Det skal understreges at den internationale dimension ikke er et tredje verdensfag, men at også erhvervslivet, det internationale arbejdsmarked og de internationale politiske organisationer er væsentlige elementer når eleverne skal rustes til at begå sig i en international virkelighed. Elevernes mulighed for at udvikle både sociale, kulturelle og personlige kompetencer bør tilgodeses, og disse kompetencer bør i højere grad komplementere hinanden.

Evalueringen viser at autenticiteten spiller en stor rolle i både elevs og lærers vurderinger af indhold og arbejdsmetoder. Det autentiske aspekt i undervisningen giver ifølge begge grupper et merudbytte i forhold til den undervisning der simulerer en virkelighed. I den forbindelse har evalueringen desuden peget på at det er vigtigt for lærerne og skolerne at kunne dokumentere deres arbejde og dette merudbytte og derved argumentere for den internationale dimensions plads i skolen.

Den internationale dimension skal integreres i skolen

Den internationale dimension skal fungere mere som en integreret del af skolens praksis, og evalueringen har peget på en række faktorer som vil fremme processen. Arbejdet med den internationale dimension mangler flere steder den professionalisme der kendetegner andre dele af skolens virksomhed. Det er de professionelle kræfter der skal bane vej for kontinuitet og gennemslag for skolernes arbejde med den internationale dimension. Skal skolen kunne tilbyde alle elever relevant international viden og væsentlige internationale kompetencer må lærere og ledere skabe organisatoriske og pædagogiske rammer for den internationale dimensions udfoldelse. Målsætninger og strategi for skolens arbejde skal bidrage til at det internationale arbejde bliver en tradition og ikke en flødeskumsdimension der udbydes af særligt engagerede lærere og tilbydes en tilfældig gruppe af elever.

Dette kapitel handler om elevernes oplevelser med arbejdet med internationale forhold. Det beskæftiger sig dels med elevernes udsagn om konkrete forhold i relation til den internationale dimension, dels med elevernes holdninger og vurderinger af arbejdet med den internationale dimension i skolen. Således fokuserer kapitlet på temaer som mål og evaluering, samarbejde og elevernes udbytte af undervisningen i den internationale dimension, og kapitlet giver elevernes bud på hvilken rolle international viden og kompetence spiller i fremtiden.

Kapitlet bygger på den elektroniske spørgeskemaundersøgelse og på de 16 interview der er gennemført i klasserne på de otte evaluerede skoler. Spørgeskemaundersøgelsens resultater er gengivet i en rapport som er vedlagt som bilag. I kapitlet henvises til tabeller i denne rapport.

5.1 Arbejdet med den internationale dimension

Afsnittet belyser hvordan eleverne opfatter den internationale dimension, og hvordan de vurderer arbejdet med internationale forhold i fag og projekter.

... ifølge eleverne

Eleverne er gode til at sætte ord på hvad det vil sige at noget er internationalt selvom både spørgeskemaundersøgelse og interview viser at eleverne ikke kender begrebet "den internationale dimension". For eleverne handler arbejdet med den internationale overordnet om at lære om andre lande, trosretninger, kulturer og internationale organisationer, ligesom de understreger det væsentlige i at blive bedre til sprog og at kunne kommunikere med verden omkring sig.

På samme måde er de gode til at konkretisere hvordan de arbejder internationalt i skolen. Ifølge elevernes udsagn tager arbejdet med den internationale dimension mange forskellige skikkelser. Blandt de mange konkrete eksempler kan nævnes projekter om børnearbejde, optagelsesprocedurer for EU-lande, brev- og e-mailkontakt med eleverne fra andre lande samt udvekslingsaktiviteter.

Elevernes opfattelser af bredden stemmer overens med lærernes udtalelser om praksis på skolerne og med skolernes store spændvidde i mål for og definitioner af den internationale arbejde. Under-

visningen i den internationale dimension har ifølge eleverne både et europæisk og et globalt perspektiv og fokuserer i forskellige blandingsforhold på elevernes viden om internationale forhold og deres internationale kompetencer som fx sprogkendskab og evne til at sætte sig ind i og forstå komplekse internationale vilkår og problemstillinger.

Mere fokus på kompetencer

Det er et generelt indtryk at hvor eleverne har let ved at definere hvad det vil sige at arbejde internationalt – selvom der naturligvis er forskelle på bevidsthedsniveauet hos elever i henholdsvis 6. og 9. klasse – har de tilsvarende svært ved at formulere sig om hvad de skal bruge deres internationale viden og erfaringer til, og hvorfor det internationale perspektiv er vigtigt. Evalueringen viser således at der er brug for at styrke eleverne bevidsthed om hvilke anvendelsesperspektiver undervisningen i den internationale dimension rummer. Det kan ske ved at eleverne i højere grad gøres bevidste om målsætninger for undervisning og læring, men endnu vigtigere er det at skolerne overvejer hvordan den internationale dimensions indhold og fokus kan bidrage til at sætte elevernes internationale erfaringer i et mere handlingsorienteret perspektiv.

Fag eller tværfag?

Eleverne har generelt vanskeligt ved at skelne mellem arbejdet i fagene og arbejdet i projekter. Grænsen er da også flydende, og dokumentationen viser at projektarbejder ofte tager udgangspunkt i et enkelt fag. I stedet skelner eleverne mellem den traditionelle undervisning og den mere projektorienterede undervisning der strækker sig over længere tid.

Spørgeskemaundersøgelsen viser at 74 % af eleverne mener at de arbejder med den internationale dimension i både fag og projekter. Eleverne er i forbindelse med arbejdet i fagene blevet bedt om at angive i hvilke fag de arbejder mest med internationale forhold. Det er engelsk (59 %), geografi (52 %), dansk (50 %) og historie (50 %) (se tabel 3.4 i bilaget). Herefter er der et stort spring ned til fag som samfundsfag (14 %), tysk (14 %), natur/teknik (13 %) og kristendomskundskab (13 %).

Over halvdelen af eleverne (51 %) foretrækker at arbejde med internationale forhold i et tværfagligt projekt, mens 25 % svarer at de synes det har været mest spændende at arbejde med internationale forhold i de enkelte fag (se tabel 3.3 i bilaget). Også i interviewene peger eleverne på at projektarbejdsformen skaber et særligt engagement. I den forbindelse nævner eleverne tre afgørende faktorer, nemlig at der i projekterne ofte er god mulighed for at få indflydelse på valg af emner og arbejdsformer, at projekternes forløb giver mulighed for at fordybe sig, og at projektarbejdsformen lægger op til samarbejde med klassekammerater.

5.1.1 Anbefalinger

Evalueringen viser at der er brug for at styrke elevernes bevidsthed om hvad de kan bruge deres internationale erfaringer til. Som nævnt tidligere er det primært den mellemfolkelige forståelse der prioriteres, og kun i mindre omfang kompetenceudviklingen. En mere ligelig vægtning mellem disse to internationale perspektiver vil sætte elevernes konkrete viden ind i en anvendelsesorienteret sammenhæng og således også skærpe fokus på elevernes individuelle internationale kompetencer.

Evalueringsgruppen anbefaler at lærerne arbejder mere målrettet med at styrke elevernes bevidsthed om hvad de kan bruge deres internationale viden og deres internationale kompetencer til.

5.2 Samarbejde med elever fra andre lande

Elevernes er optaget af de muligheder undervisningen giver for at samarbejde med udenlandske elever. Her fokuseres på elevernes oplevelser, erfaringer og udbytte i forhold til at kommunikere med udenlandske elever. Afsnittet belyser primært hvordan elevsamarbejdet finder sted, og i hvilket omfang der kommunikeres?

Hvordan kommunikerer eleverne?

Eleverne giver i dokumentationsmaterialet en række eksempler på hvordan de kommunikerer med udenlandske elever. Tabel 1 viser hvilke erfaringer eleverne har med forskellige kommunikationsværktøjer i forbindelse med arbejdet med den internationale dimension. Det fremgår at den traditionelle brevskrivning er den måde hvorpå de fleste elever svarer at de har samarbejdet med elever fra andre lande. 57 % af eleverne har skrevet breve, mens kun 43 % svarer at de kommunikerer via e-mail. Det er bemærkelsesværdigt at it ikke i højere grad er blevet en del af skolens kommunikationsredskaber. En omlægning fra brevpost til virtuel post kunne både øge frekvensen af kommunikationen, rationalisere lærernes opgaver i forbindelse med forsendelser og styrke elevernes generelle it-kompetencer.

Tabel 1

På hvilke måder har du arbejdet sammen med elever fra andre lande?

	Skrevet breve	Sendt e-mail	Været på rejse i udlandet med skolen	Haft besøg af en klasse fra et andet land	Sendt video/båndoptagelser	Andet	Chattet på internettet	Sendt SMS'er	Antal
Total	57 %	43 %	23 %	22 %	19 %	17 %	14 %	11 %	525
Hvalsø Skole	74 %	50 %	35 %	43 %	39 %	15 %	11 %	12 %	82
Søndergård Skole	46 %	34 %	16 %	7 %	2 %	20 %	18 %	7 %	56
Holmegaardskolen	61 %	47 %	18 %	5 %	1 %	12 %	13 %	10 %	102
Solbakkeskolen	34 %	63 %	5 %	3 %	0 %	11 %	34 %	3 %	38
Tornhøjsskolen	33 %	25 %	3 %	17 %	10 %	29 %	19 %	14 %	72
Koldby Skole	37 %	57 %	71 %	49 %	61 %	12 %	20 %	20 %	49
Tallerupskolen	84 %	45 %	34 %	36 %	9 %	1 %	4 %	13 %	76
Klemensker Skole	64 %	28 %	0 %	20 %	40 %	44 %	8 %	4 %	50
Klassetrin									
6. klasse	40 %	28 %	7 %	9 %	0%	26 %	21 %	10 %	99
7. klasse	61 %	34 %	3 %	10 %	3 %	17 %	17 %	12 %	105
8. klasse	56 %	51 %	24 %	14 %	26 %	10 %	9 %	7 %	148
9. klasse	65 %	50 %	44 %	46 %	33 %	17 %	13 %	13 %	173
Sprog									
Dansk	59 %	44 %	24 %	23 %	19 %	17 %	14 %	10 %	483
Andet	38 %	36 %	17 %	21 %	12 %	12 %	21 %	21 %	42

Eleverne har i dette spørgsmål haft mulighed for at sætte kryds i flere svarkategorier, og derfor summerer procenterne til mere end 100.

Tabel 1 viser desuden en sammenhæng når man ser på hvordan besvarelserne fordeler sig på klassetrin. Elever fra 8. og 9. klasse samarbejder fx generelt mere med andre udenlandske elever end 6. og 7. klasserne. Flere har været på rejse i udlandet med skolen, haft besøg af en klasse fra et andet land og skrevet e-mail.

Samarbejdets omfang

Af tabel 1 fremgår det at 53 % af de adspurgte elever svarer at de i skolesammenhæng har arbejdet sammen med elever fra andre lande. Der er dog forskel skolerne imellem. På én skole svarer fx 70 % af eleverne at de har samarbejdet over landegrænser, mens 36 % svarer det samme på en anden skole. Også her er fordelingen på klassetrin afgørende for besvarelserne. 72 % af eleverne i

9. klasse og 62 % af eleverne i 8. klasse har arbejdet sammen med elever fra andre lande, mens den tilsvarende andel blandt elever i 6. og 7. klasse er 39 %.

Udveksling – besøg og genbesøg

Der er ingen tvivl om at udvekslingerne er de internationale aktiviteter der står stærkest i elevernes erindring. Eleverne fortæller engagerede om deres oplevelser. For mange er det spændende at være "på egen hånd" og klare sig i et fremmed land. De oplever at undervisningen er nyttig fordi de kan gøre sig forståelige på et andet sprog i et fremmed land. Og selvom flere elever nævner at værtsrollen er vanskelig og krævende, så gemmer besøg fra udlandet i reglen på udfordrende og lærerige oplevelser. Samlet set viser både interview og spørgeskemaundersøgelsen at eleverne vurderer at have stort udbytte af disse udvekslingsaktiviteter.

Eleverne bemærker i flere interview at udvekslingerne og det kulturelle møde med elever fra andre lande flytter undervisningen fra en iscenesat sammenhæng i klasseværelset til en autentisk situation. Udvekslingerne består i modsætning til den almindelige undervisning ikke af aktiviteter hvor eleverne skal forsøge at lade som om, men af aktiviteter der foregår midt i virkeligheden. Det gør en forskel. En 6. klasse fremhæver begejstret dengang deres dansklærer, der tidligere havde boet i Sverige, talte rigtigt svensk til dem. Flere andre klasser understreger at det er en gevinst at lærerne har nogle internationale erfaringer at bygge på og dele ud af. Det giver en mere livlig og engagerende undervisning set fra elevside.

Flere lærerudvekslinger kunne være en måde at imødekomme elevernes ønske om at lærerne har internationale erfaringer og samtidig lukke det gab der er mellem skolernes ønsker om at satse på det internationale område og lærernes reelle kompetencer på den ene side og tilbud om opkvalificering i forhold til den internationale dimension på den anden side.

Tabel 2 viser at det at have boet hos en udenlandsk familie i forbindelse med et besøg med skolen i udlandet ligger nummer to på listen over hvad eleverne vurderer har givet dem størst udbytte. Og det til trods for at kun 33 % af eleverne i opgørelsen har prøvet dette. Omvendt er det en bemærkelsesværdig lille del af eleverne, nemlig 2 %, der vurderer at de har fået mest ud af at have besøg eller have været værter for udenlandske elever.

Tabel 2**Hvad har du fået mest ud af i dit samarbejde med elever fra andre lande?**

Hvordan har du arbejdet sammen med elever fra andre lande?	Procent	Hvad har du fået mest ud af i dit samarbejde med elever fra andre lande?	Procent
1 Skrevet breve	74	Skrevet breve	23
2 Sendt e-mail	71	Boet hos en udenlandsk familie	18
3 Været på rejse i udlandet med skolen	46	Sendt e-mail	17
4 Haft besøg af en klasse fra et andet land	42	Været på rejse i udlandet med skolen	14
5 Sendt video/båndoptagelser	34	Chattet på internettet	8
6 Boet hos en udenlandsk familie	33	Haft besøg af en klasse fra et andet land	8
7 Haft en eller flere udenlandske elever boende	25	Sendt video/båndoptagelser	5
8 Chattet på internettet	25	Sendt SMS'er	4
9 Sendt SMS'er	20	Haft en eller flere udenlandske elever boende	2
Total (n=245)	100 %	Total (n=245)	100 %

Tabellens første kolonne viser på hvilke måder eleverne har arbejdet sammen med elever fra andre lande. På dette spørgsmål er det muligt at svare i flere kategorier, og derfor summerer procenten til mere end 100. Den anden kolonne viser hvad eleverne har fået mest ud af. Eleverne har her kun haft mulighed for at svare i én kategori – og kun i de kategorier som de har angivet i det foregående spørgsmål.

Interviewene bekræfter en generel holdning blandt eleverne til at det er langt mere udbytterigt at være gæst end at være vært. Det er måske ikke opsigtsvækkende at elever foretrækker selv at rejse ud frem for at få besøg, men det er værd at bemærke at de vurderer udbyttet af disse to begivenheder så forskelligt som tilfældet er. Elevernes forskelle i vurderinger af udbyttet ses tydeligt når de formulerer sig om den private indkvartering. Flere elever giver udtryk for at det er en sårbar konstellation at sætte de danske og de udenlandske elever sammen to og to, og at kemien naturligt har stor betydning for oplevelsen. Men selvom konstellationen er sårbar, giver eleverne udtryk for at den private indkvartering er afgørende for deres udbytte af opholdet. Den tvinger dem til at tale sproget og til at etablere en relation til den elev de bor hos. Men når de danske elever skal gengælde værtsrollen synes engagementet at dale. Mange forklarer at det både kræver tid og overskud at huse de udenlandske elever, men de overvejer øjensynligt ikke i den forbindelse de kræfter som de udenlandske elever har lagt i at være gode værter. Interviewene peger videre på at eleverne i nogen grad betragter udvekslingsaktiviteter som turistrejser og som nogle oplevelser de tilbydes mere end som oplevelser de skal bidrage til.

Kulturel spejling

Både spørgeskemaundersøgelsens besvarelser og interviewene sætter fokus på et interessant perspektiv. Når eleverne fx refererer fra udvekslinger og lignende aktiviteter, er Danmark og dansk kultur den målestok andre lande og kulturer vurderes og opleves i forhold til. Flere elever fokuserer mere på forskelle end på ligheder. For dem er forskellene tydeligvis de mest iøjnefaldende, men ligeså vigtigt kan det være at gøre eleverne bevidste om de ligheder der kan være mellem forskellige kulturer. Elevernes fortællinger tager ofte udgangspunkt i nogle kulturforhold eller handlinger der har overrasket dem, men særligt interviewene har vist at langt de fleste elever, de internationale undervisningsperspektiver til trods, ikke i særlig høj grad reflekterer over hvordan udenlandske elever betragter dem og dansk kultur.

De tosprogede elevers rolle i undervisningen

75 % af de adspurgte elever svarer at de selv eller andre i deres klasse har en anden baggrund end dansk. Tabel 3 viser hvordan det ifølge eleverne bliver anvendt i undervisningen at der er elever i klassen der kommer fra andre lande end Danmark.

Tabel 3

Hvordan bliver det anvendt i undervisningen at der er elever som kommer fra andre lande?

	Vi/de holder oplæg om vores/deres baggrund	Læreren underviser om de lande vi/de kommer fra	Vi prøver noget af det som "man gør" i de lande vi/de kommer fra	Det bliver ikke anvendt i undervisningen	Antal
Total	20 %	13 %	11 %	65 %	765
Hvalsø Skole	16 %	12 %	10 %	66 %	144
Søndergård Skole	12 %	7 %	16 %	72 %	110
Holmegaardskolen	15 %	15 %	2 %	73 %	136
Solbakkeskolen	7 %	5 %	11 %	80 %	55
Tornhøjsskolen	30 %	17 %	17 %	52 %	164
Koldby Skole	23 %	7 %	3 %	74 %	70
Tallerupskolen	28 %	15 %	3 %	58 %	67
Klemensker Skole	26 %	26 %	42 %	32 %	19
Sprog					
Dansk	19 %	12 %	10 %	66 %	699
Andet	23 %	17 %	20 %	59 %	66

Spørgsmålet er af den type hvor eleven har mulighed for at sætte flere kryds. Procenterne summerer til mere end 100.

Besvarelsene svinger fra skole til skole, men det samme gør antallet af tosprogede elever på de otte selvevaluerende skoler og dermed også elevernes baggrund for at svare på spørgsmålet. Ser man samlet på elevernes respons, er det dog interessant at 65 % svarer at elever med anden baggrund end dansk ikke spiller nogen særlig rolle i forhold til undervisningen i den internationale dimension. Modsat giver de tosprogede elever i højere grad selv udtryk for at lærerne gør brug af de tosprogede elever i undervisningen.

5.2.1 anbefalinger

Evalueringen viser at det er samarbejdet med elever fra andre lande og udvekslingsaktiviteterne der optager eleverne mest. Samtidig peger evalueringen på et uudnyttet potentiale blandt de tosprogede elever og at udvekslingsaktiviteterne kan styrkes.

De følgende anbefalinger skal bidrage til at den internationale dimension og dens aktiviteter når ud over turistbetragtninger, og at forskellige kulturer og traditioner kan indgå i et konstruktivt samspil sådan at udfordringen om kulturel forståelse og tolerance tages alvorligt

Evalueringsgruppen anbefaler at lærerne fokuserer mere intenst ikke bare på kulturel sammenligning, men også på kulturel spejling. Det betyder:

- at lærerne bl.a. skal sætte mere fokus på udvekslingsaktiviteternes samlede formål, dvs. både besøget og genbesøget
- at lærerne skal inddrage de tosprogede elever i undervisningen i det omfang det er fagligt relevant og etisk ansvarligt.

5.3 Elevernes opfattelser af mål

Evalueringen viser at arbejdet med mål generelt har stor betydning for at det internationale aspekt inddrages. Dette afsnit fokuserer på i hvilket omfang eleverne arbejder med fælles og individuelle mål for arbejdet med den internationale dimension.

Hvem bestemmer?

Eleverne er i spørgeskemaundersøgelsen (se tabel 5.1 i bilaget) blevet spurgt hvorvidt det er lærerne, eleverne eller lærere og elever i fællesskab der har bestemt målene for klassens arbejde. 43 % svarer at lærerne har sat målene, og andre 43 % svarer at målene fastsættes af lærere og elever i fællesskab. Én skole skiller sig dog ud. Her svarer 66 % af eleverne at målene formuleres i fællesskab, mens besvarelser på andre skoler peger på at eleverne har relativt mindre indflydelse på de mål der sættes for undervisningen i den internationale dimension.

Ser man på hvordan besvarelsene fordeler sig på klassetrin, er det primært i 8. og 9. klasse at eleverne oplever at de er med til at sætte mål for deres arbejde med den internationale dimension. Desuden er det interessant at der er flere piger end drenge der oplever at målene fastsættes af lærere og elever i fællesskab.

Fælles mål

Lidt under halvdelen (46 %) af de adspurgte elever svarer i spørgeskemaundersøgelsen (se figur 5.1 i bilaget) at de kender til at der har været sat mål for klassens arbejde med den internationale dimension. Der er en variation skolerne imellem. En enkelt skole skiller sig positivt ud. Her svarer 68 % af eleverne at de kender til sådanne mål, mens det på to andre skoler er under 40 % der mener at der har været mål for klassens arbejde med den internationale dimension.

Individuelle mål

42 % af eleverne angiver (se figur 5.3 i bilaget) at de arbejder med individuelle mål i relation til den internationale dimension. Eksempler på elevernes mål er blandt andet:

- lære noget om kultur, sprog og historie i de lande jeg arbejder med
- blive god til sprog
- lave en god fremlæggelse.

Det er interessant at 48 % af pigerne oplever at de har individuelle mål for deres arbejde, mens 35 % af drengene svarer det samme. Men endnu mere opsigtsvækkende er det at 17 % af eleverne angiver at disse mål er skrevet ind i deres uddannelsesplan (se tabel 5.2 i bilaget).

Synlige mål

Det er tidligere anført at eleverne bør gøres mere bevidste om de mål der sættes for deres arbejde. Intentionen med disse mål bør derfor gøres tydeligere. Evalueringen viser at uddannelsesplaner kun i begrænset omfang bruges som led i at fastholde mål for det internationale arbejde. Her er således en uudnyttet mulighed for skolerne. Med uddannelsesplanerne som redskab kunne skolerne skabe en mere systematisk praksis for fastsættelse og fastholdelse af mål for arbejdet med den internationale dimension. Uddannelsesplanerne kunne bidrage til at gøre målene tydeligere. Ikke blot for eleverne, men også for forældre og de lærere som fortsat skal være styrende og koordinerende for målsætningsarbejdet.

Dokumentationen peger på at den praksis der findes omkring mål og evaluering i forhold til den internationale dimension, typisk er stærkere i projektforløb end i den almindelige klasseundervisning. Og generelt er det evalueringsgruppens indtryk at elever på de fleste skoler har en rimelig udviklet forståelse for at sætte mål og arbejde hen imod dem. Men som også kapitel 4 om praksis

på skolerne beskrev, gælder det også her at arbejdet med mål og evaluering sjældent er møntet specifikt på arbejdet med den internationale dimension, men i reglen har et bredere sigte.

Evalueringen har tidligere vist at eleverne har vanskeligt ved at formulere hvilke internationale kompetencer de får og i hvilke sammenhænge disse kompetencer kan anvendes. Klare mål for den internationale dimension kan synliggøre hvad eleverne får ud af undervisningen. Mål styrker elevernes bevidsthed om hvad det er de skal lære.

5.4 Elevernes udbytte

Eleverne er i interviewene på skolerne blevet spurgt hvad de får ud af at arbejde med den internationale dimension. 79 % af de adspurgte elever angiver at de generelt enten er meget tilfredse eller tilfredse med arbejdet med internationale forhold i skolen. Eleverne er blevet spurgt hvordan de vurderer deres udbytte i forhold til en række mål. Disse mål er i den efterfølgende analyse kategoriseret inden for følgende tre grupper:

- Mål for viden. Fx kendskab til kulturer og organisationer.
- Handlingsorienterede mål. Kompetencer som fx sprogkendskab, kendskab til edb og samarbejdsevner etc.
- Personlige og værdiorienterede mål. Forståelse, tolerance og selvtillid.

Der er praktisk talt ingen forskel på hvordan eleverne vurderer udbyttet af disse tre områder. Til gengæld er det gennemgående for besvarelsene at elever der har været på rejse i udlandet eller haft besøg af en klasse fra udlandet, i højere grad end de øvrige svarer at de har fået udbytte af arbejdet med internationale forhold. Autenticiteten spiller således også en afgørende rolle for elevernes vurdering af udbyttet.

På mere uddybende spørgsmål om udbytte er der forskel på hvordan 6.- og 9.-klasserne er i stand til at svare, men evalueringen har vist at eleverne generelt er gode til at formulere sig om udbyttet på et mere abstrakt plan. Således har flere klasser nævnt forståelse for andre kulturer, viden om fremmede lande, skikke og konflikter og mulighed for at blive gode til fremmedsprog som nogle af de væsentlige udbytter i forhold til arbejdet med den internationale dimension. Til gengæld har elever generelt vanskeligere ved at koble disse udbytter til mere konkret anvendelse. Ud over fremmedsprog er elevernes bud på konkrete opnåede kompetencer ikke mange. Over 60 % angiver dog at arbejdet med den internationale dimension i nogen eller høj grad blandt andet har styrket deres samarbejdsevner.

Eleverne har altså forholdsvis let ved at formulere sig om udbytte på et abstrakt plan, men vanskeligt ved at formulere sig mere konkret. Når eleverne generelt tøver i forhold til hvilke anvendel-

sesmuligheder de har for den internationale viden de har tilegnet sig, peger det på at skolerne i højere grad skulle arbejde med at balancere det mellemfolkelige og det kompetencerettede perspektiv. Ved at fokusere mere på anvendelsen og på elevernes individuelle kompetencer vil man synliggøre og dermed også opkvalificere elevernes generelle udbytte af undervisningen.

I kapitel 4 om praksis på skolerne pegede flere lærere på hvordan udvekslingsrejser spiller en central rolle i relation til elevernes kompetenceudvikling. Og særligt det at bruge et fremmedsprog i autentiske situationer bestyrkede eleverne i at de faktisk var i stand til at kommunikere med elever fra andre lande på et andet sprog. I det perspektiv kan man sige at udvekslingsrejsen bidrager til at synliggøre elevernes kompetencer. Ikke blot i forhold til sprog, kommunikation og samarbejde, men også mere generelt set fordi rejsen er anvendelses- og praksisorienteret. Også i et større perspektiv kan autenticiteten i undervisningen bruges til at synliggøre elevernes kompetencer.

Udbytte er afhængigt af medbestemmelse

Særligt af interviewene fremgår det at graden af medbestemmelse har indflydelse på elevernes vurdering af udbytte. Jo mere eleverne er med til at bestemme og har indflydelse på arbejdet med den internationale dimension, jo højere vurderer de udbyttet af undervisningen. Deres indflydelse gælder dels i forhold til at sætte mål for arbejdet, dels i forhold til mere specifikt at definere indhold og arbejdsmetoder i arbejdet med internationale forhold. Også i spørgeskemaundersøgelsen ses en vis sammenhæng mellem de skoler hvor eleverne markerer at de i højere grad end de øvrige skoler blandt andet er med til at sætte mål, og de samme elevs tilfredshed med arbejdet med den internationale dimension (se blandt andet figur 6.2 og tabel 5.1 i bilaget).

5.4.1 anbefalinger

Evalueringen viser en positiv sammenhæng mellem elevernes mulighed for at være med til at bestemme planlægningen af det internationale arbejde og deres vurderinger af udbyttet af undervisningen.

Evalueringsgruppen anbefaler at eleverne i højere grad er medbestemmende når der sættes fælles og individuelle mål for arbejdet med den internationale dimension, og i videst muligt omfang inddrages i valg af indhold og metoder.

5.5 En international fremtid?

Dette sidste afsnit beskæftiger sig med spørgsmålet om hvordan eleverne ser arbejdet med internationale forhold og anvendelsesmuligheder for deres viden og kompetencer i et fremtidigt perspektiv?

Skolen spiller en central rolle

Eleverne er i spørgeskemaundersøgelsen blevet spurgt hvor de mener de lærer mest om internationale forhold.

Tabel 4
Hvor mener du selv at du lærer mest om internationale forhold?

	I skolen	I medierne (fx internet, tv, aviser og ugeblade)	Ved at snakke med mine forældre	Ved at snakke med venner som har en anden baggrund	På rejser/ferier	Ved at snakke med venner som har den samme baggrund	Andre steder	Ved ikke	Antal
Total	44 %	33 %	5 %	4 %	2 %	1 %	5 %	5 %	1000
Klassetrin									
6. klasse	61 %	23 %	4 %	1 %	0 %	1 %	4 %	6 %	251
7. klasse	46 %	31 %	4 %	4 %	2 %	1 %	5 %	6 %	268
8. klasse	33 %	42 %	4 %	5 %	4 %	2 %	7 %	4 %	240
9. klasse	36 %	38 %	7 %	6 %	3 %	1 %	5 %	4 %	241
Køn									
Dreng	44 %	36 %	4 %	2 %	1 %	2 %	4 %	6 %	502
Pige	44 %	30 %	5 %	6 %	3 %	1 %	6 %	4 %	498
Sprog									
Dansk	43 %	34 %	5 %	4 %	2 %	1 %	5 %	5 %	931
Andet	55 %	17 %	4 %	9 %	1 %	1 %	7 %	4 %	69

Ifølge tabel 4 svarer 44 % af eleverne at skolen er det sted hvor de lærer mest om internationale forhold, mens 33 % mener at de primært henter deres viden om internationale forhold i medierne. Ser man på hvordan besvarelserne fordeler sig på klassetrin, er der en tendens til at skolen spiller en større rolle for eleverne i 6. og 7. klasse, mens 8. og 9. klasse i højere grad bruger medierne som informationskilder. Samlet set vurderer en stor del af eleverne at skolen spiller en afgørende rolle i forhold til at ruste eleverne til at begå sig i en international verden.

Job og uddannelse

Tal fra OECD (gengivet i Ciriuss' rapport "Det internationale uddannelsesmarked – danske perspektiver") viser at antallet af unge der uddanner sig i udlandet, vil stige betragteligt inden for de kommende år. Denne tendens har også sat spor i skoleverdenen. Flere elever peger i interviewene på mulighederne for at tage hele eller dele af et uddannelsesforløb i udlandet, og andre giver udtryk for jobønsker i både ind- og udland med et internationalt tilsnit. Særligt eleverne på skoler i

udkantsområderne er specielt opmærksomme på verden og mulighederne omkring dem. Her er der oftest ganske få uddannelsesinstitutioner i lokalområdet så de er vant til tanken om at skulle flytte sig. De er således allerede mentalt mobile.

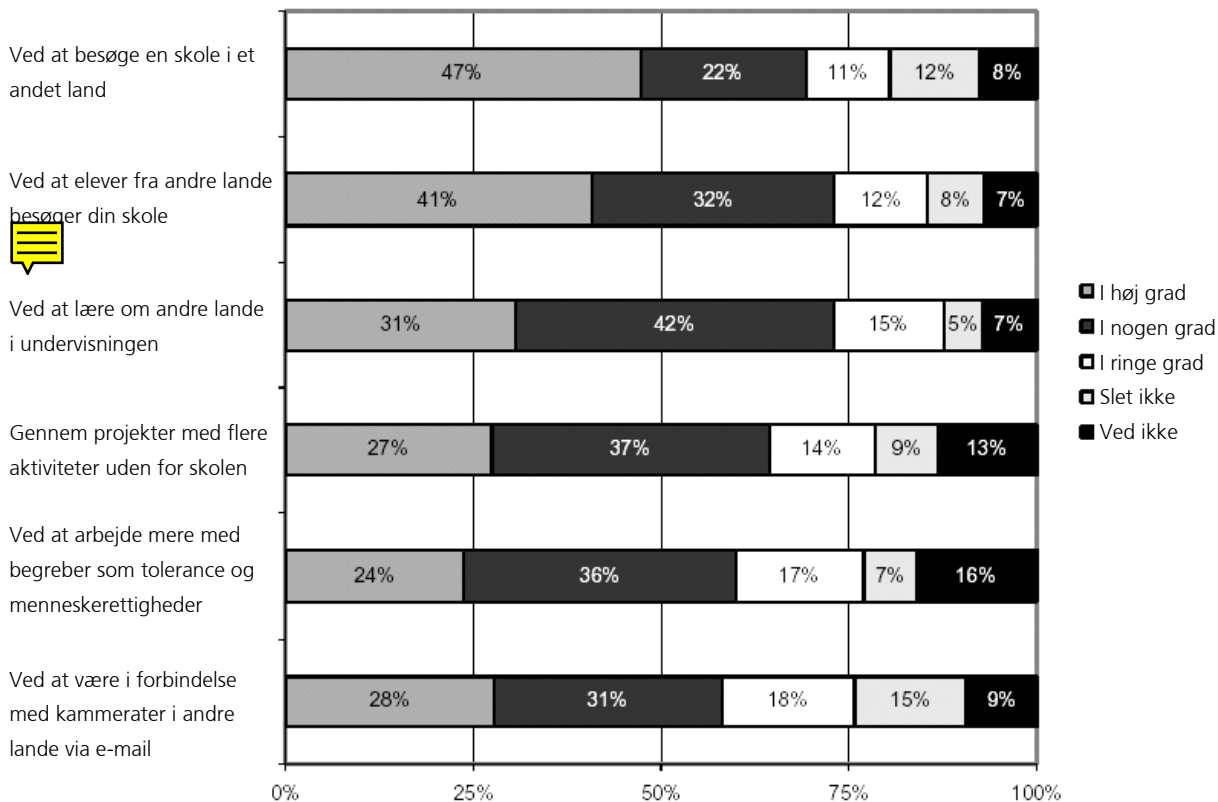
Tabel 5
Tror du at du vil have brug for at vide noget om internationale forhold i fremtiden?

	Slet ikke	I ringe grad	I nogen grad	I høj grad	Ved ikke	Antal
Total	4 %	9 %	38 %	39 %	9 %	1000
Hvalsø Skole	3 %	9 %	46 %	36 %	7 %	149
Søndergård Skole	4 %	9 %	32 %	46 %	9 %	155
Holmegaardskolen	3 %	10 %	33 %	41 %	12 %	165
Solbakkeskolen	4 %	15 %	38 %	26 %	17 %	78
Tornhøjskolen	6 %	9 %	39 %	36 %	9 %	171
Koldby Skole	2 %	5 %	38 %	47 %	7 %	91
Tallerupskolen	3 %	8 %	42 %	39 %	9 %	120
Klemensker Skole	10 %	11 %	39 %	32 %	7 %	71
Køn						
Dreng	5 %	11 %	38 %	36 %	10 %	502
Pige	3 %	7 %	39 %	42 %	9 %	498
Sprog						
Dansk	4 %	10 %	38 %	38 %	10 %	931
Andet	4 %	3 %	41 %	48 %	4 %	69

Hovedparten af eleverne (77 %) vurderer at de i høj eller nogen grad vil have brug for at vide noget om internationale forhold i fremtiden. Alligevel er det dog bemærkelsesværdigt at henholdsvis 19 % og 21 % af eleverne på to skoler svarer at de slet ikke eller i ringe grad tror at de får brug for international viden i fremtiden.

Elevernes prioriteringer

Figur 1 viser i hvilken grad eleverne kunne tænke sig at arbejde med internationale forhold på seks områder.

Figur 1**Hvis du kunne bestemme, hvordan vil du så fremover arbejde med internationale forhold i undervisningen?**

Som det ses, er eleverne ikke overraskende mest positive over for at besøge skoler i andre lande og sekundært at have elever fra andre lande på besøg i Danmark. 73 % af eleverne svarer at de i høj eller nogen grad gerne vil lære om andre lande i den almindelige undervisning, og 64 % svarer på samme måde at de godt kunne tænke sig at arbejde med internationale forhold gennem projekter med flere aktiviteter uden for skolen. Som elevernes vurdering af undervisningsudbyttet også viste, er de højest prioriterede undervisningsaktiviteter aktiviteter der har et autentisk tilsnit.

5.6 Sammenfatning

Kapitlet har belyst hvordan eleverne forstår den internationale dimension, hvordan de arbejder med den, og hvordan de vurderer udbyttet af undervisningen. Elevernes oplevelser og vurderinger af arbejdet med den internationale dimension som de fremgår af den elektroniske spørgeskemaundersøgelse og de 16 elevinterview, har peget på interessante faktorer der er væsentlige i forhold til skolernes fremtidige arbejde med den internationale dimension.

Elevernes oplevelser tydeliggør hvad det forrige kapitel allerede har påpeget. Nemlig at der er en skævhed i skolernes vægtning af henholdsvis videns- og dannelsesperspektivet og det mere anvendelsesrelaterede og kompetenceorienterede perspektiv. Videns- og dannelsesperspektivet står stærkest på skolerne, men dokumentationen har samtidig vist at eleverne har svært ved at formulere hvad de i praksis kan bruge deres viden om internationale forhold til. Der er i samme forbindelse peget på at mål, evaluering og elevmedbestemmelse kan bidrage til at øge elevernes bevidsthed om undervisningens formål og derved styrke både undervisningssituationen og udbyttet. Af analyser af elevinterviewene har det fremgået at det vil kvalificere undervisningen og ikke mindst elevudbyttet at skolerne sætter mere fokus på at gøre eleverne bevidste om at kulturforståelse og tolerance ikke blot handler om at betragte det fremmede, men også om at se sig selv.

Evalueringen viser desuden at både lærere og elever vil opprioritere det autentiske aspekt i undervisningen. Der er således en udmærket sammenhæng mellem det som lærerne efterlyser i selvevalueringer og interview, og det eleverne ønsker sig i dokumentationsmaterialet. Autenticiteten kan findes i fx udvekslingsaktiviteter og en bedre udnyttelse af det potentiale der ligger i at have tosprogede elever repræsenteret i klasser, men også it-baseret kommunikation kan understøtte autentiske oplevelser og sætte elevernes erfaringer ind i en konkret og anvendelsesorienteret sammenhæng.

I kapitlet vurderer evalueringsgruppen praksis på hver af de otte skoler. Skolernes arbejde med den internationale dimension er nuanceret, og det er ikke målet for evalueringen at komme rundt i alle hjørner. Evalueringsgruppen har derfor udvalgt de perspektiver på skolernes praksis som den vurderer er de væsentligste for udmøntningen af den internationale dimension.

Skolerne er på forskellig vis optaget af den internationale dimension (se også appendiks B), men de er samtidig eksempler på hvordan det er muligt at arbejde med den internationale dimension inden for rammerne af en almindelig dansk folkeskolepraksis.

Dokumentationsgrundlaget er iagttagelser og analyser fra selvevalueringer og interview. Fokus for vurderingerne er om der er sammenhæng mellem det man siger man gør, og det man reelt gør. Desuden har det været væsentligt for evalueringsgruppen at vurdere om overvejelser, initiativer og konkrete handlinger fremmer gennemslagskraft og kontinuitet i forhold til den internationale dimension (se også kapitel 3).

Til hvert afsnit er knyttet en afsluttende anbefaling til skolen. Denne anbefaling fokuserer på en indsats eller et initiativ som efter evalueringsgruppens opfattelse vil være det vigtigste fremskridt i skolens internationale praksis. Anbefalingen skal ses som et supplement til de forslag som skolerne selv har i deres selvevalueringsrapporter. Den enkelte skole skal kun følge op på den anbefaling der er rettet direkte til skolen. I de tværgående kapitler er anbefalingerne derimod rettet til alle skoler, og alle skal derfor følge op på dem.

Kapitlet har på denne baggrund følgende mål:

- at hver skole får evalueringsgruppens vurdering af deres arbejde med den internationale dimension
- at andre læsere af rapporten får mulighed for at læse en række eksempler på god praksis.

6.1 Holmegaardskolen

Holmegaardskolen har en lang tradition for at arbejde med internationale projekter. Skolen har været med i flere Comenius-projekter og forskellige arbejder støttet af blandt andet Demokrati-fonden og Foreningen Norden. I første halvdel af 90'erne har Holmegaardskolen samlet en række værdifulde erfaringer med arbejdet med den internationale dimension, der dog i de seneste år er blevet nedprioriteret af økonomiske årsager.

Skolens navn	Holmegaardskolen
Skolens hjemmeside	www.holmegaardskole.dk
Hjemkommune	Holmegaard Kommune
Antal folkeskoler i kommunen i alt	3
Byggeår	1936, 1967 og 1977
Beliggenhed i kommunen	I et parcelhuskvarter i kommunens hovedby
Antal elever	632 elever
Antal klassetrin og spor	Børnehaveklasse – 10. klasse i 3 spor. 3 specialklasser.
Andel af tosprogede elever på skolen	Ca. 6 %
Antal lærere	55 lærere
Organisation	Søjledelt 0.-2. klasse. Lagkagedelt 3.-9. klasse.
Målsætning for den internationale dimension	
I kommunen	Nej
På skolen	Nej
Deltagelse i internationalt projekt p.t.	Nej

Indhold og metoder

Den internationale dimension er mest fremtrædende i overbygningen, men også i de mindre klasser benytter man internationale perspektiver i undervisningen. Foruden de større internationale projekter har skolen draget nytte af et samarbejde med nordiske venskabsbyer. Viften af aktiviteter er bred og spænder fra mindre internationale temaer i klasseundervisning til projektforbøb og udveksling over grænser. I forbindelse med fx Ung i Europa, et tværfagligt projekt hvis formål er at inspirere unge til at lade udlandsophold indgå i uddannelse og job, har skolen etableret samarbejde med det regionale erhvervsliv. Skolen inviterer gæstelærere, både professionelle og forældre, ind i skolen for at give deres perspektiver til undervisningen i international dimension.

Skolen har ca. 40 tosprogede elever, og selvom de forskellige elevkulturer i højere grad kunne berige hinanden, har skolen på det seneste skærpet blikket for de tosprogede elevers potentiale. I den forbindelse bemærker både lærere og ledelse at det vil styrke skolens internationale arbejde og profil og sætte den internationale dimension højere på dagsordenen hvis de tosprogede elevers

forældre var repræsenteret i skolebestyrelsen på linje med specialklasserne. Nogle elever oplever at det kan være ubehageligt at være i centrum, og skolen er opmærksom på at inddrage de tosprogede eleverne på en måde så de ikke føler sig udsat. Holmegaardskolens overvejelser over hvordan de danske og de tosprogede elever kan berige hinanden, er vigtige, og skolen kunne med fordel overveje hvordan disse overvejelser kan omsættes til handling.

Skolen har tidligere fokuseret meget på udvekslingsrejser, og trods det at skolen i dag har mindre fleksible økonomiske rammer, forsøger man at fastholde kulturmødet over grænser. Skolens lange tradition for udveksling betyder at lærere ser den nuværende arbejdssituation som op ad bakke. Det kan skygges for de mange internationale aktiviteter der allerede foregår, og for de muligheder der eksisterer inden for den nuværende økonomiske ramme. Skolen har som bevidst strategi forsøgt at kanalisere udvekslingsrejser over i ungdomsskolens regi. Denne strategi er baseret på elevernes individuelle tilmeldinger og kan ikke matche folkeskolens kollektive rejser. Lærernes udtalte ønske om at den internationale dimension *skal* indbefatte rejseaktivitet der krydser landegrænser, er udmærket. Men den er også ambitiøs. Derfor vil skolen have fordel af at fokusere på hvordan andre former for undervisningsforløb kan tilgodese et internationalt perspektiv.

Målsætning og fælles forståelse

I skolens værdigrundlag står at skolen lægger vægt på at arbejde i et internationalt perspektiv, men skolen har ikke formuleret målsætninger for den internationale dimension. Skolebestyrelsen har for en del år tilbage udarbejdet principper for arbejdet med mellemfolkelig forståelse, men hverken den nuværende skolebestyrelse eller skolens lærere ser dokumentet som retningsgivende for indsatsen i dag. En revision er derfor nødvendig.

Den internationale dimension er et resultat af lærernes individuelle arbejde. Det vil være en gevinst for skolens internationale indsats at ledelse og medarbejdere i samspil arbejder på en fælles definition af hvad den internationale dimension er på Holmegaardskolen, og at dette arbejde følges op af en lokal læseplanslignende tekst som dækker de tre afdelinger i skolen. Det vil således styrke den samlede indsats hvis arbejdet systematiseres i form af fælles målsætning og strategi for undervisningen på forskellige niveauer.

På nuværende tidspunkt er der ingen progression i det internationale arbejde gennem skoleforløbet, men den kan skolen sikre gennem arbejdet med en læseplan. Fælles mål udtrykt i en sådan læseplan vil desuden have afgørende betydning for den internationale dimensions udbredelse og forankring på skolen. Det vil ikke mindst støtte lærerne i planlægning af undervisningen og lette argumentationen for det faglige indhold i den internationale dimension over for forældre og andre.

Heller ikke kommunalt har man vedtaget mål for skolernes internationale indsats. Det er en svaghed i forhold til tidligere hvor mål for den internationale dimension førte til en stor aktivitet. Mål var udtryk for en kommunal opbakning til arbejdet. Centrale beslutninger for det internationale område ville betyde at skolens ledelse og lærere i højere grad ville forpligte sig til at professionalisere arbejdsgange og metoder, fx i forhold til at arbejde struktureret med mål, til at udarbejde principper for vidensdeling og udvikle større bredde gennem blandt andet læseplansarbejde.

På klasseniveau ser sagen imidlertid anderledes ud – her sætter lærerne systematisk mål for undervisning, og skriftlige evalueringer indgår som en naturlig del af den praksis. Dette overbevisende arbejde med mål og evaluering spejles hos eleverne, der stærkt formulerer sig om arbejdsmetoder og redskaber, og som har et højt bevidsthedsniveau i forhold til deres læring.

Organisering og støttefunktioner

Holmegaardskolen har en koordinator for skolens internationale arbejde. Koordinatorens opgaver er fx at holde kontakter ved lige og følge med i nationale initiativer på området. Koordinatoren har en meget værdifuld funktion der udfyldes kompetent og engageret, og det er en god prioritering for skolen. I et organisatorisk perspektiv står koordinatoren dog relativt alene, og en sparingsgruppe eller et internationalt udvalg kunne bidrage til en yderligere kvalificering og spredning af ideer og projektinitiativer.

Skolekultur og dialog

Det er en velfungerende og faglig stærk lærergruppe der tegner den internationale dimension på Holmegaardskolen. De er et afgørende aktiv for det internationale arbejde, ligesom skolens mange erfaringer med udvekslingsrejser, Comenius-projekter etc. er det. De positive erfaringer har dog også en bagside, for de minder om at skolen ikke længere har samme økonomiske muligheder for rejseaktivitet som tidligere. Det er en udfordring for skolen at bruge erfaringerne konstruktivt og finde en balance mellem på den ene side de muligheder der var i skolens tidligere praksis, og på den anden side skolens rammer og forudsætninger som de er i dag.

Holmegaardskolen har gennem mange år udviklet erfaringer med at arbejde på tværs af fag, og måden hvorpå der bliver arbejdet med den internationale dimension i dag, ligger fint i forlængelse af skolens tradition for at arbejde tværfagligt. Denne sammenhæng mellem traditionen for at arbejde tværfagligt og undervisning i den internationale dimension kunne dels bidrage til at skabe en bedre sammenhæng mellem skolens afdelinger, dels mellem de lærere der er optaget af det internationale, og de lærere der arbejder med andre emner i skolen.

Skolen har en kultur for at bygge praksis og aktiviteter op om engagerede lærere, og der er gode, professionelle kræfter at trække på. Her ligger dog også en potentiel konflikt gemt fordi Holme-

gaardskolens lærergruppe er relativt autonom, og det giver vanskelige betingelser for at gennemføre ledelsesmæssige beslutninger.

Samspil mellem skole, kommune og lokalmiljø

Forvaltningen lægger vægt på at skolen har ejerskab til sin praksis, og selvom den er positivt indstillet over for den internationale dimension, er den ligesom skolens ledelse forsigtig med at melde mål ud. Holmegaard Kommune har en lang tradition for at værdsætte lokalmiljøet og sikre ejerskab. Kommunen har i udstrakt grad bygget sin strategi på at der er frivillige hænder til at løfte forskellige opgaver. Denne strategi gælder desuden for skolens lærere og er til dels betinget af et lærerkollegium der sætter medbestemmelse højt. Det er dog nødvendigt at både forvaltning og ledelse bruger fx mål til at styre skoleudviklingen hvis man vil at den internationale dimension skal spille en afgørende rolle i skolen og for elevernes erfaring og udvikling.

Samtidig må man på lærersiden forholde sig til den dobbelthed der ligger i på den ene side at kræve interesse for ledelse og forvaltning i form af formelle krav og målsætninger og på den anden side at insistere på en høj grad af medbestemmelse. I den forbindelse vil det være relevant for lærerne at overveje om formelle rammer ikke vil skabe et rum for den internationale dimension. Et rum der ikke eksisterer i øjeblikket, og som ikke nødvendigvis vil mindske lærernes handlefrihed.

Det lokale miljø omkring skolen spiller en relativt stor rolle. Forældrekrædsen er meget synlig, og ungdoms- og musikskolen er tæt koblet til skolen. Lærerne oplever blandt andet et pres fra forældre i situationer hvor nogle klasser fx skal på udveksling, mens andre klasser ikke får det tilbud. I det perspektiv er forældrene med til at sætte spot på den internationale dimensions kvaliteter.

Ledelsens betydning

Holmegaardskolens ledelse involverer sig ikke direkte i arbejdet med den internationale dimension, men bakker internationale initiativer op og prioriterer at afsætte ressourcer til fx koordinatorfunktionen. Ledelsen er opmærksom på at lærerne ønsker sig en mere markant ledelse i forhold til at profilere skolen, skabe kontakter, søge midler og stille krav. Indtil nu har ledelsen ikke markeret sig i særlig grad i forhold til det internationale arbejde, men har været tilfreds med omfanget og karakteren af de internationale aktiviteter i skolen. Den strategi har ikke været tilfredsstillende for de engagerede lærere, og det vil styrke den internationale dimension på skolen hvis ledelsen klart melder ud at den undervisning der finder sted, er vigtig, og at det internationale perspektiv skal prioriteres mere bredt på skolen.

På samme måde som lærergruppen efterlyser mål på skoleniveau, efterlyser ledelsen en kommunal målsætning for den internationale dimension. En sådan målsætning vil lette ledelsens arbejde og desuden skabe legitimitet for skolens samlede internationale indsats.

Anbefaling

Holmegaardskolens internationale praksis har undergået en betydelig forandring de seneste år. Der er et solidt og positivt erfaringsgrundlag at trække på, men de engagerede læreres ambitioner og forståelser af skolens internationale profil er ikke blevet justeret i forhold til en ny situation og en ny ledelse.

Evalueringsgruppen anbefaler at Holmegaardskolens ledelse og lærere indleder et arbejde for at skabe en fælles forståelse af vilkår og muligheder for den internationale dimension på skolen. Det betyder:

- *at lærere og ledelse i samarbejde skal klargøre og sætte på skrift hvordan den internationale dimension skal defineres på skolen*
- *at skolen efterfølgende skal nedsætte en arbejdsgruppe der har til opgave at udarbejde en læseplanslignende tekst som dækker de tre afdelinger i skolen.*

6.2 Hvalsø Skole

Hvalsø Skole har i adskillige år arbejdet med et internationalt perspektiv. Allerede før Comenius og andre lignende organisationer blev realiseret, er der eksempler på lærer- og elevudvekslinger over grænser, og dette arbejde fik en hånd og et skub i 1995 hvor skolen kom med i et treårigt Comenius-projekt. Siden har flere mindre projekter fået form, og skolen står nu foran en større satsning på det internationale, der i de kommende år skal være et særligt indsatsområde.

Skolens navn	Hvalsø Skole
Skolens hjemmeside	www.hvalsoe-skole.dk
Hjemkommune	Hvalsø Kommune
Antal folkeskoler i kommunen i alt	2
Byggeår	1887 med tilbygninger i 1918, 1950'erne og frem til i dag
Beliggenhed i kommunen	Midt i en mindre stationsby
Antal elever	570 elever
Antal klassetrin og spor	Børnehaveklasse – 9. klasse i 2-3 spor
Andel af tosprogede elever på skolen	7 %
Antal lærere	51 lærere
Organisation	Lagkagedelt klyngeskole
Målsætning for den internationale dimension	
I kommunen	Nej
På skolen	Ja, gældende fra 2004
Deltagelse i internationalt projekt p.t.	Nej

Indhold og metoder

Det kulturmøde der krydser landegrænser, er højt prioriteret på skolen, og det spejler sig naturligt i de internationale aktiviteter. Det er en stor opgave for skolen at prioritere det direkte møde mellem elever, men den søges løst, og det er der kommet nogle gode initiativer ud af. Kulturmødet finder fx sted når indskolingen brevveksler med en børnehave i Tanzania, når en klasse på mellemtrinnet gennem længere tid har haft kontakt til en skoleklasse i Kenya, når udskolingen arbejder med Røde Kors-projektet Unge på flugt, og når skolens elever fx besøger elever i kommunens venskabsbyer. Skolen arbejder med et ambitiøst niveau for de internationale aktiviteter som eleverne kvitterer for med et stort engagement.

Hvalsø Skole har siden 2001 haft to modtageklasser i udskolingen. Eleverne kommer dels fra skoledistriktet, dels fra det nærliggende asylcenter i Avnstrup, og det er prisværdigt at se hvordan det på kort tid er lykkedes skolen at etablere et samarbejde mellem de almindelige klasser og modtageklasserne. Man kan overveje om man i højere grad end nu kan lade modtageklasserne og de almindelige klasser drage nytte af hinandens erfaringer og kompetencer, men det er en vanskelig balance hvor meget modklassernes elever skal betragtes som aktive ressourcer i relation til den internationale forståelse. Skolen er opmærksom på den balance.

Målsætning og fælles forståelse

Skolen arbejder på flere fronter med den internationale dimension, men det internationale arbejde er ikke systematiseret på skoleniveau. Der er ikke vedtaget særlige mål for den internationale dimension, men i Hvalsø Kommunes mål for folkeskolen står der:

Det enkelte barns helhedsopfattelse af sig selv og af omverdenen skal styrkes, og børnene skal gøres fortrolige med og udvikle deres ansvarsfølelse for såvel det lokale som det globale samfund.

Det internationale perspektiv er således omfattet i den kommunale målsætning, men ifølge både interview med forvaltning og lærere har dette mål i den overordnede målsætning ingen afsmitende effekt på praksis omkring den internationale dimension. Det vil være et aktiv for skolen hvis man ved en målsætningsproces kunne arbejde for en fælles forståelse af den internationale dimension på skolen, og det er derfor positivt at skolen allerede har indledt en fælles afklaringsproces. Processen tog sit udgangspunkt da selvevalueringsgruppen i forbindelse med denne evaluering inddrog hele lærerkollegiet i refleksionerne om formål og visioner for den internationale dimension på skolen. Denne proces vidner om et engagement der er et godt fundament for skolens udvikling af det internationale perspektiv, ligesom den kan bidrage til at give evalueringen af den internationale dimension på skolen legitimitet og gennemslagskraft.

Som praksis er nu, er den internationale dimension ikke koordineret mellem indskoling, mellemtrin og udskoling. Og netop fordi man ikke har reserveret den internationale dimension til udskolingsklasserne, er der mulighed for at udvikle en progression i det internationale arbejde i hele skoleforløbet. En sådan progression kunne sikres i en fælles strategi for den internationale dimension på skolen. Fx vil en læseplan kunne trække tråde mellem projekter der for øjeblikket fremstår som enkeltstående nedslag, og fastholde og understrege de gode erfaringer og traditioner der allerede er på skolen. Det vil styrke skolens internationale profil at man tager fat i arbejdet med mål og strategier, og det vil skabe en højere grad af kontinuitet i undervisningen både for elever og for lærere.

Skolekultur og dialog

Lærerguppen omkring den internationale dimension er motiveret og velfungerende. De har relativt mange og gode erfaringer med den internationale dimension og har derfor også en realistisk forestilling om hvad det kræver at virkeliggøre den internationaliserede skole der står på lærernes ønskeseddel. Det er en lærergruppe der formulerer sig om værdien af fælles mål og betydningen af handleplaner og koordinatorfunktion, og lærerne mener generelt at man skal arbejde på at systematisere arbejdet så det kan blive grundlag for skolens videreudvikling af den internationale dimension. Muligheden for at skabe et højt professionelt niveau er derfor til stede.

Det er samtidig en lærergruppe der ikke prioriterer generelle administrative og organisatoriske opgaver. De koncentrerer sig primært om det didaktiske frem for fx fundraising, ansøgninger, etablering af eksterne kontakter og andre arbejdsopgaver der kan være knyttet til arbejdet med den internationale dimension. Skolen bør være opmærksom på om man ved at værdsætte mere generelle kompetencer hos lærerne i højere grad kan sikre en fleksibel opgaveløsning i forhold til at indfri de forventninger der fremover stilles til den internationale dimension i skolen.

Organisering og støttefunktion

Lærernes prioritering af arbejdsopgaver peger desuden på at arbejdet med den internationale dimension er organisatorisk krævende. For at effektivisere lærernes arbejde vil det derfor være en gevinst for skolen hvis man etablerer nogle støttefunktioner for det internationale arbejde. Det kunne være en koordinator med gennemslagskraft i lærerguppen, eller det kunne være en opgave for det nye internationale udvalg at koordinere og etablere kontakter, orientere sig i forhold til eksisterende internationale projekter, ligesom der kunne ligge en opgave i at have ekspertise og vejlede i forhold til ansøgningsprocedurer etc.

Samspil mellem skole, kommune og lokalmiljø

Lokalmiljøet spiller en rolle og er med til at sætte den internationale dimension højt på dagsordenen. Når den selvevaluerende lærergruppe prioriterer det internationale perspektiv, er det blandt andet fordi Hvalsø med gruppens egne ord ligger i et smørhul, og at elevgruppen desuden er relativt homogen. Derved bliver det væsentligt at sætte elevernes verden og levevilkår i perspektiv. Den internationale dimension finder tilsyneladende stor opbakning på det politiske niveau, hvor der også er vilje til at prioritere kommunens venskabsbysamarbejde med Mesrags i Letland. Kommunens decentrale struktur betyder at der er afsat en administrativ halvtidsstilling der skal dække hele skoleområdet. Den samme optagethed af det internationale genfindes derfor ikke på forvaltningsniveau, hvor man har ringe mulighed for at yde indflydelse på skolens prioriteringer.

Forældrenes opbakning og initiativ er derimod en afgørende medspiller for Hvalsø Skoles aktiviteter. Forældregruppen har været både hjælpsomme og opfindsomme for at realisere elevernes rejseaktiviteter og udgør et stort aktiv for skolen.

Ledelse

Den internationale dimension skal være indsatsområde i et af de kommende skoleår, og i den forbindelse har man besluttet at nedsætte et internationalt udvalg der skal arbejde på et oplæg til skolens fælles indsats. Et sådant indledende arbejde vil være en god platform for skolens fælles formulering af hvordan det internationale arbejde skal forme sig i Hvalsø Skoles fremtid. Ledelsen bakker op om de lærere der vil engagere sig i det internationale arbejde. Indtil nu har ledelsen ikke spillet nogen markant rolle i relation til den internationale dimension, men i forbindelse med det internationale udvalg indgår en af skolens afdelingsledere i arbejdsgruppen. Afdelingslederens involvering er et positivt udtryk for at skolen arbejder på tydeligere at koble lærernes ønske om at satse på den internationale dimension med ledelsens prioritering af det internationale arbejde. Men det ville forstærke denne kobling hvis den samlede skoleledelse var synlig i forhold til den internationale dimension.

Der er for tiden ikke mulighed for at styrke den internationale profil gennem efteruddannelse da størstedelen af skolens midler er bundet til kommunens to fælles indsatsområder: psykisk arbejdsmiljø og it. På sigt vil en pulje til efteruddannelse være med til at udvikle og forankre skolens indsats i forhold til den internationale dimension.

Anbefaling

Der er flere gode initiativer på Hvalsø Skole, men hvis den internationale dimension skal bredes ud og professionaliseres, skal den nuværende praksis kobles til en overordnet strategi for den internationale dimension og til en synlig organisation.

Evalueringgruppen anbefaler at Hvalsø Skole udarbejder mål og strategier for den internationale dimension. Det betyder

- at ledelse og medarbejdere i fællesskab skal afklare skolens internationale ambitioner og i samarbejde afdække hvordan skolen kan skabe en større sammenhæng og kontinuitet i arbejdet med den internationale dimension.
- at ledelsen må skabe organisatoriske rammer der gør mål og strategi mulig i forhold til vidensdeling, koordinatorfunktion, udbredelse på skolen etc.

6.3 Klemensker Skole

Klemensker Skole har gennem mange år arbejdet med den internationale dimension. Blandt andet har skolen haft gavn af at have kontakt til en udvekslingsorganisation. Aktuelt deltager skolen i et Comenius-projekt. Skolen har en stor specialklasseafdeling. Den tidligere Hasle Kommune er nu en del af Regionskommune Bornholm. Denne kommunereform har medført at man fra kommunal side er inde i en overgangsperiode hvor den internationale dimension ikke er i fokus.

Skolens navn	Klemensker Skole
Skolens hjemmeside	www.klemensker-skole.dk
Hjemkommune	Bornholms Regionskommune
Antal folkeskoler i kommunen i alt	18
Byggeår	1959; tilbygninger i 1960'erne og frem til i dag
Beliggenhed i kommunen	I den nordlige del af kommunen
Antal elever	257 elever
Antal klassetrin og spor	Børnehaveklasse – 9. klasse i ét spor, en specialklasserække og en amtspecialklasse (k-klasse)
Andel af tosprogede elever på skolen	0,019 % (5 ud af elevtallet)
Antal lærere	37 lærere
Organisation	Lagkagedelt; heri indgår også s-klasser
Målsætning for den internationale dimension	
I kommunen	Nej
På skolen	Ja
Deltagelse i internationalt projekt p.t.	Ja, Comenius-projekt

Indhold og metoder

Den internationale profil er først og fremmest synlig i en årlig international uge. De overordnede mål med ugen ligger fast, mens ugens tema skifter fra år til år. Hele skolen deltager. Flagskibet er en styrke både fagligt og socialt. For skolen betyder det meget at den er synlig i lokalsamfundet og over for forældrene. Den årlige festaften som afslutter ugen, er et væsentligt bidrag hertil.

Skolen kunne dog overveje om ændringer i konceptet kunne bidrage til at eleverne i højere grad så ugen som en aktivitet der var værd at se frem til. Elevrådet er fx en ressource der kunne involveres.

Skolen inviterer ofte gæstelærere fra forskellige samarbejdslande. De bidrager i høj grad til lærernes og elevernes forståelse af andre kulturer. Det er især værdifuldt for elever i specialklasserne at få en kreativ og autentisk oplevelse som grundlag for læring frem for en teoretisk. Den udstrakte brug af gæstelærere kompenserer delvis for at skolens elever ikke kommer udenlands via fx lejrskoler.

Den internationale dimension er ikke kun til stede i projekter, men også i den daglige undervisning i fagene i det omfang det fremgår af centrale bestemmelser. Evalueringspraksis i forhold til den internationale dimension er klar og synlig, især i forbindelse med projekter, mens det i den daglige undervisning er op til det enkelte team eller den enkelte lærer.

Målsætning og fælles forståelse

Skolens målsætning for den internationale dimension er styrende for arbejdet i det daglige. Den har hidtil fungeret som en god ramme, men via det internationale udvalg er skolen blevet inspireret til at revidere den. Målsætningen forpligter hele skolen, men det er i overbygningen at arbejdet er mest synligt. Arbejdet med mål er synligt helt ud til eleverne som kender til mål, er med til at formulere dem og oplever at nå dem.

Man er blevet enige om at skifte begrebet global i skolens målsætninger ud med begrebet international. Det har ført til at alle har fået en mere nuanceret forståelse af hvad den internationale dimension handler om. Det direkte kulturmøde og mere overordnet "fred i verden" er klare mål for arbejdet. Eleverne har gavn af at lærerne ser formålet med undervisningen i den internationale dimension i et handlingsorienteret og holdningsmæssigt perspektiv. Det viser sig fx ved at eleverne mener at det er vigtigt at lære noget om den internationale dimension, og de ville gerne arbejde mere med området end de gør nu.

Skolebestyrelsen bakker op om arbejdet med den internationale dimension, men har samtidig fastsat et princip om at lejrskoleaktiviteter foregår i Danmark. Det blokerer for en udvikling som ville gavne eleverne.

Når man ser samlet på projektførelse, emneuge og undervisning i den internationale dimension på Klemensker Skole, er der ingen rød tråd. Det kan betyde at eleverne oplever gentagelser. Problemet bliver formentlig løst når det planlagte arbejde med at udarbejde en læseplan for den internationale dimension er gennemført og etableret i hverdagen. Læseplanen vil bidrage til både sam-

menhæng, synlighed og progression i arbejdet. Den vil også forpligte et større antal lærere. Hermed løser skolen ét problem, men får en ny udfordring, nemlig at undgå at trække skel mellem de lærere der brænder for den internationale dimension, og de lærere der hellere vil arbejde med et andet indhold.

Organisering og støttefunktioner

På baggrund af et kommissorium tager en international udviklingsgruppe initiativer, skaber debat mv. Gruppen har ansvaret for planlægning og evaluering i forbindelse med den årlige uge. Det er et godt initiativ, og gruppen er til stor gavn både som organisatorisk drivkraft og som støtte for skolens lærere. Gruppens deltagere er valgt så de har forskellig baggrund både med hensyn til viden og undervisningserfaring. Det giver en dynamik og en legitimitet som er meget nyttig. Gruppen er en vigtig brik i den spredning af viden som sker på skolen via information på PR-møder, skolens blad og andet. Vidensdeling i øvrigt om internationale forhold bliver drøftet efter behov i storteam, klasseteam og på lærerværelset. Klassernes årsplaner er tilgængelige for alle, og her er der muligheder for alle til at søge inspiration om den internationale dimension.

Lærerne kan via et velfungerende skolebibliotek hente materialer til undervisning i den internationale dimension. Lærerne har derimod ikke mange erfaringer med at trække på hinandens kompetencer i relation til international undervisning.

Skolekultur

En gruppe af engagerede lærere er i høj grad synlige i arbejdet med den internationale dimension. Skolen som helhed har også en markant og synlig international profil, og den fælles forpligtelse på skolen er overbevisende.

På trods af en målsætning og andre klare aftaler om arbejdet med den internationale dimension har vaner og uskrevne regler stor indflydelse på indsatsen. Det er ikke alle lærere der føler sig lige forpligtet til arbejdet, men via mål, international uge, koordinationsudvalg og ledelsen er der alligevel stor sikkerhed i arbejdet. Hvis skolen arbejder med at ændre på opfattelser blandt lærere af at mangle tid og at blive forstyrret i deres faglighed når det handler om den internationale dimension, vil man være tæt på at have den samlede lærerstab med. Traditioner på skolen i form af samarbejde, hjælpsomhed og fleksibilitet gør arbejdet med den internationale dimension nemmere på alle måder.

Samspil mellem skole, kommune og lokalmiljø

Skolen er præget af de kommunale omlægninger til Regionskommune Bornholm. I daværende Hasle Kommunes målsætning for skolevæsenet var den internationale dimension medtænkt. Målsætningen var en støtte for skolen uden dog at være et markant positivt element. Det vil være en

styrke hvis den nye regionskommune viser den internationale dimension interesse via mål, indsatsområder eller lignende.

Andre skoler på Bornholm har også en stærk international profil, men der er ikke fokus på at fx skolelederne mødes og drager nytte af hinandens erfaringer i forhold til den internationale dimension.

Ledelse

Ledelsen på skolen er bevidst om sin rolle som sparringspartner og som den der stiller krav og træffer beslutninger i forhold til den internationale dimension. Ledelsen nyder stor respekt blandt lærerne, og det fremmer helt givet arbejdet at ledelsen selv finder det vigtigt at arbejde med den internationale dimension. Ledelsen deltager i koordineringsgruppen for den internationale dimension. Denne synlige opbakning har stor betydning.

Der er også gode betingelser i praksis da ledelsen er fleksibel både i forhold til tid og penge. Samtidig er det positivt at lærerne ved at skolens kontor kan hjælpe med praktiske og administrative rutiner i forhold til arbejdet med den internationale dimension.

Anbefaling

På Klemensker Skole er der både organisatorisk og didaktisk en solid forankring af den internationale dimension. På de fleste områder er man enten godt i gang eller opmærksom på tiltag der kan styrke arbejdet. I forlængelse heraf har skolen selv en række forslag til forandringer som alle vil styrke indsatsen yderligere. Skolen kan imidlertid tage et stort skridt fremad ved at skabe mulighed for at elever kan mødes på tværs af landegrænser.

Evalueringsgruppen anbefaler skolen at sikre at lejrskoler kan foregå i udlandet. Det betyder at skolens ledelse og lærere skal fortsætte dialogen med skolebestyrelsen om principper og mål for den internationale dimension.

Det skal ske med henblik på at ændre den nuværende beslutning om at lejrskoler kun kan foregå inden for landets grænser i 8./9. klasse. Lejrskoler i udlandet ville være et fremskridt og en mulighed som både lærere og elever kunne få et stort udbytte af.

Koldby Skole

Koldby Skoles arbejde med den internationale dimension blev sat i gang i slutningen af 90'erne. Arbejdet har fundet sin form, og det internationale perspektiv er blevet en del af skoleudviklingen.

Skolens navn	Koldby Skole
Skolens hjemmeside	www.koldby-skole.sydthy.dk
Hjemkommune	Sydthy Kommune
Antal folkeskoler i kommunen i alt	5
Byggeår	1927, tilbygninger i 1960 og 1980'erne
Beliggenhed i kommunen	I den nordlige del af kommunen
Antal elever	305 elever
Antal klassetrin og spor	Børnehaveklasse – 9. klasse i 1-2 spor
Andel af tosprogede elever på skolen	1 %
Antal lærere	24 lærere
Organisation	Lagkagedelt/afdelingsopdelt
Målsætning for den internationale dimension	
I kommunen	Nej
På skolen	Ja
Deltagelse i internationalt projekt p.t.	Ja, sprogprojekt med Spanien, skoleudviklingsprojekt med Portugal, Italien og England.

Indhold og metoder

Koldby Skole arbejder med en bred vifte af internationale aktiviteter. De spænder fra klasseundervisning i internationale emner, tværfaglige projekter i udskolingen, internationale emneuger, brug af gæstelærere og e-mailkontakter til udvekslingsrejser under Lingua- og Comenius-projekter. Både besøg og genbesøg varer 14 dage, og eleverne er privat indkvarterede. De relativt lange udvekslingsperioder er krævende, og det vidner om et højt ambitionsniveau for både lærere og ledelse at udvekslingsprojekterne lykkes.

Skriftlige evalueringer er en integreret del af rejseaktiviteterne, og de fungerer godt som led i skolens kvalitetsudvikling af udvekslingsrejser. Det er en styrke for skolen at den prioriterer dokumentation og skriftlighed, og der er gode betingelser for at skolens samlede internationale indsats kan underlægges samme systematik som udvekslingerne.

På Koldby Skole har man defineret den internationale dimension som *internationalisering*. Dermed har skolen flyttet fokus fra det traditionelt mellemfolkelige til det mere uddannelses- og erhvervsrettede. Dette fokus spejler sig generelt i skolens aktiviteter og ses desuden særligt i skolens sam-

arbejde med det lokale og regionale erhvervsliv i forbindelse med virksomhedsbesøg og praktik. Regionen omkring Koldby rummer ikke mange uddannelses tilbud, og derfor er det et formål for skolens internationale arbejde at give eleverne et perspektiv ikke bare på Europa, men også på Danmark og de muligheder både danske og udenlandske arbejdsmarkeder repræsenterer.

Målsætning og fælles forståelse

Definitionen af den internationale dimension er afgørende for den fælles forståelse på skolen og spejler sig i en fælles linje i undervisningen. Skolen er opdelt i afdelinger, og det er primært udskolingen der står for undervisningen i den internationale dimension. Det er et valg skolen har truffet, og det er utvivlsomt med til at profilere overbygningen. I øjeblikket arbejder skolen ikke på at der skabes sammenhæng i hele skoleforløbet, men det er ikke udelukket at indskoling og mellemtrin kunne tænkes med. Skolen kunne overveje hvilke gevinster der kunne ligge i at sprede sine internationale aktiviteter til de to andre trin også. Gevinsterne kunne ses i forhold til både profileringen udadtil og til sammenhæng indadtil.

I forlængelse af skolens overordnede målsætning har udskolingen udarbejdet specifikke mål. Den internationale dimension er et indsatsområde, og der arbejdes med den internationale dimension igennem hele forløbet med udgangspunkt i en handleplan og et uddannelsesforløb for internationalisering for eleverne i 7., 8. og 9. klasse. Og sammenhængen mellem mål og praksis er overbevisende. Det er således lykkedes skolen at systematisere den faglige progression i udskolingen, og progressionen er et godt eksempel på udskolingens fælles forståelse og indsats.

Lærernes engagement og skolens målsætning spejler sig også på elevniveau. Evalueringen viser at eleverne er interesserede i en undervisning som de i udstrakt grad har medindflydelse på. Eleverne er gode til at formulere sig om deres oplevelser og om udbyttet af undervisningen i den internationale dimension. Skolens prioritering og praksis udviser således en overbevisende sammenhæng med elevernes udsagn og oplevelser.

Samspil mellem skole, kommune og lokalmiljø

Koldby Skole profilerer den internationale dimension stærkt udadtil. Der er en stor efterskoletradition i lokalområdet, og det er en af årsagerne til at man politisk diskuterer hvilke af kommunens skoler der fortsat skal være overbygningsskoler. Selvom Koldby Skole stadig konkurrerer med efterskolekonceptet, er det de seneste år lykkedes skolen at vende udviklingen og det faldende elevtal. Særligt skolens udvekslingsaktiviteter er et trækplaster for de elever der overvejer et efterskoleophold, og den internationale dimension har altså spillet en afgørende rolle i skolens strategi.

Det er i vid udstrækning Koldby Skoles egen fortjeneste at den internationale dimension er blevet sat på skinner. Sydhavn Kommune har ingen kommunale målsætninger på området og lægger hel-

ler ikke holdningsmæssigt op til en prioritering af den internationale dimension i skolen. Dialogen mellem skole og forvaltning fylder således ikke meget i skolens bevidsthed. Det gør den heller ikke i forvaltningens. Det vil være en stor hjælp hvis der fra kommunal side kunne afsættes ressourcer til centralt at søge midler til skolens udvekslingsaktiviteter, ligesom en kommunal forventning og målsætning på det internationale område vil støtte skolens praksis.

Dialogen med miljøet omkring skolen spiller en afgørende rolle for skolen. Forældrenes positive indstilling til skolens udvekslingsaktiviteter har stor betydning for realiseringen af skolens ambitiøse målsætning om at prioritere et kulturmøde der overskrider landegrænser. Forældre såvel som lærere på skolen lægger et stort engagement og arbejde i at huse udenlandske elever og lærere. Og som nævnt er regionens erhvervsliv en aktiv medspiller for skolens arbejde med det internationale perspektiv.

Skolekultur og dialog

Samspillet internt på skolen fungerer godt, og på alle niveauer er der et stærkt og professionelt engagement. Koldby Skole har udpeget en koordinator der har praktiske og organisatoriske opgaver, men som også bidrager positivt med sine erfaringer fra internationalt skolearbejde. Internationaliseringen er en fælles opgave, og udskolingens målsætning forpligter alle klasselærere til at gå ind i arbejdet med den internationale dimension. Det betyder at udskolingens gennem sit målsætningsarbejde opnår en positiv spredningseffekt og i samspil med ledelsen og skolens koordinator for de internationale aktiviteter formår at skabe kontinuitet i arbejdet med den internationale dimension.

Den professionelle skolekultur er et godt udgangspunkt for at man i højere grad end nu kan drage nytte af at udveksle erfaringer og dele viden med hinanden. Vidensdeling og erfaringsudveksling kan foregå både internt i udskolingens, men også i indskolingens og på mellemtrinet i et forsøg på at skabe en tydeligere sammenhæng i skolen for både lærere og elever.

Ledelse

Det høje niveau for den internationale dimension er i udgangspunktet sat af skolens ledelse, der både er stærkt optaget af det internationale, og som prioriterer det. Men når skolens projekt med det internationale lykkes, er det naturligvis også i kraft af en gedigen lærerindsats der formår at reflektere og udmønte ledelsens ambitioner i praksis. Skolens ledelse er en katalysator for det internationale arbejde, og det er uvurderligt for skolen at ledelsen både bakker op og deltager aktivt i udfoldelsen af det internationale perspektiv.

Anbefaling

Koldby Skole har et højt professionelt niveau, og arbejdet med den internationale dimension er veletableret. Alligevel er det evalueringsgruppens vurdering at skolen kunne styrke den internationale profil yderligere ved at indgå i forskellige partnerskaber.

Evalueringsgruppen anbefaler at skolen etablerer og udbygger netværk og samarbejdsrelationer. Det betyder:

- at ledelse og lærere internt på skolen bør overveje hvilket samspil der kunne være mellem skolens tre afdelinger, og hvilke gevinster skolen kunne hente ved at sprede de positive erfaringer fra udskolingen
- at ledelse og lærere eksternt skal styrke de eksisterende samarbejder og udbygge netværk til det lokale og regionale erhvervsliv til gavn for elevernes udbytte af den internationale dimension.

6.5 Solbakkeskolen

I 2000 blev Solbakkeskolen overbygningsskole. De seneste år har skolen derfor brugt mange kræfter på blandt andet efteruddannelse, og skolen har skullet finde sine ben i forhold til at have selvstændige afdelinger for indskoling, mellemtrin og udskoling. Det internationale arbejde har derfor ikke været i fælles fokus på skolen.

Skolens navn	Solbakkeskolen
Skolens hjemmeside	www.solbakkeskolen.jpkom.dk/Solbakke
Hjemkommune	Jægerspris Kommune
Antal folkeskoler i kommunen i alt	3
Byggeår	1951, udbygning i 1978, 1980 og 2001
Beliggenhed i kommunen	Landsby med blanding af gårde og parcelhuse
Antal elever	280 elever
Antal klassetrin og spor	Børnehaveklasse – 9. klasse i 1-2 spor
Andel af tosprogede elever på skolen	0 %
Antal lærere	28
Organisation	Afdelingsopdelt i 3 afdelinger
Målsætning for den internationale dimension	
I kommunen	Nej
På skolen	Nej
Deltagelse i internationalt projekt p.t.	Nej

Indhold og metoder

De enkelte klasser arbejder med tværfaglige emner med udgangspunkt i fx et land, en historisk periode eller et aktuelt samfundsproblem, og der har blandt andet været fokus på miljøundervisning og børnearbejde. Flere klasser har venskabsklasser fra Jægerspris Kommunes venskabsbyer, og også i projekter som fx "Image of the other" kommunikerer eleverne over grænser. Internettet er derfor blevet et centralt værktøj i relation til den internationale dimension. I de seneste år har skolens internationale anker været det firårige The Grandparent Project, hvor elever udforsker bedsteforældres barndom og udveksler historier og erfaringer med elever fra andre skoler og lande. Det stort anlagte projekt fylder meget i lærernes bevidsthed selvom kun én klasse har deltaget, og det er oplagt at brede projektet eller dele af projektet ud på flere klasser. Samtidig er det afgørende for skolens internationale profil generelt at flere elever får et internationalt tilbud.

Skolen har ingen udvekslingstradition der rækker ud over landets grænser, men i forbindelse med The Grandparent Project har man besøgt en skole i Fredensborg. Et sådant samarbejde med en dansk skole er en god idé, og det har givet eleverne nogle gode oplevelser at møde elever fra et andet miljø. Projektet har desuden samarbejdet med to skoler i Estland, én i Sverige og én i Norge. Jægerspris Kommune har besluttet at lejrskolen i 6. klasse skal ligge i Danmark medmindre turen går til venskabsbyerne i Norge og i Sverige, men med skolens nye identitet som overbygningsskole er der nu mulighed for at rejse til andre lande i 8. klasse. Flere lærere er opmærksomme på at kulturmødet over grænser vil åbne op for et helt nyt perspektiv på den internationale dimension. Det vil være en gevinst for både elever og lærere hvis man på skolen kan udnytte den progression der vil være i at udbrede besøget og skolesamarbejdet fra den danske skole og de danske elever til også at omfatte udveksling med udenlandske skoler. Både udveksling, Comenius-projekter og erhvervspraktik i udlandet er på lærernes liste over fremtidige initiativer.

Målsætning og fælles forståelse

Der findes ingen fælles mål for skolens internationale arbejde, og hverken på kommunalt niveau eller på skolen arbejdes der på at definere den internationale dimensions rolle i skolen. Man kan således vanskeligt tale om at der eksisterer en fælles holdning til hvad den internationale dimension er på Solbakkeskolen selvom enkelte lærere har forsøgt at tage initiativ til at finde et fælles fodslag. I skolens værdigrundlag står der dog at Solbakkeskolens elever skal blive i stand til at handle aktivt og ansvarligt i et moderne internationalt samfund. Men når den internationale dimension inddrages i undervisningen, er det et resultat af den enkelte lærers ønske om at give eleverne et internationalt perspektiv. Viljen til at arbejde med det internationale er til stede, men arbejdet kan styrkes af en fælles afklaring og en mere systematisk indsats for hele skolen. En kommunal målsætning på området ville give medvind og legitimitet til det internationale arbejde der er ved at blive udbygget på Solbakkeskolen.

Organisering og støttefunktioner

Mediateket spiller en central rolle for den internationale dimension på Solbakkeskolen. Det skyldes ikke mindst at det er to af skolens internationale ildsjæle der er ansvarlige for mediateket. Skolen har ikke formelt udpeget en koordinator på området, men uformelt er det mediatekets medarbejdere der koordinerer skolens internationale indsats. Her kan lærerne finde materiale til brug for deres undervisning og få inspiration og sparring på undervisning i den internationale dimension. Med mediateket har den internationale dimension fået en fysisk placering i skolen. Det betyder at den internationale dimension er blevet synlig, og som videnscenter kan mediateket blive et stort aktiv for skolens fortsatte internationale arbejde.

Skolekultur og dialog

Solbakkeskolen har en velfungerende gruppe af ildsjæle der er optaget af det internationale arbejde. Det er meget positivt at flere lærere i denne gruppe ud over at bruge tid og kræfter på planlægning af egne undervisningsforløb engagerer sig i at gøre mediateket til et anker for den internationale dimension på skolen. Indtil videre er de internationale ildsjæle dog relativt isolerede i forhold til den samlede lærerstab, og selvom flere gerne vil i gang med internationale projekter, er det endnu ikke for alvor lykkedes at engagere de øvrige lærere. Grandparent-projektet relativt store omfang afholder muligvis nye lærere for at kaste sig ud i det internationale arbejde, og derfor kunne mindre omfattende og ambitiøse projekter bidrage til at flere turde deltage. I den forbindelse har det desuden betydning for skolens arbejde at det er vanskeligt at rekruttere uddannede lærere. Det almene pædagogiske arbejde bliver derfor prioriteret før nye internationale perspektiver inddrages i undervisningen.

På nuværende tidspunkt har skolen ikke noget fagligt forum for det internationale internt på skolen. Det er en svaghed for udbredelsen, og et mødested kunne betyde at de lærere der allerede er i gang, i højere grad kunne drage nytte af hinandens erfaringer og ideer. Skolen har en opdateret mappe med projektforslag til undervisning i den internationale dimension der er tilgængelig for alle skolens lærere. Mappen er en god idé. Den kunne dog udnyttes bedre hvis flere lærere brugte den inspiration og de byggeklodser der ligger her, i deres internationale undervisning. Størstedelen af al information og udveksling af erfaringer går igennem mediateket. Det ville derfor være en styrke for kvaliteten og for udbredelsen af den internationale dimension hvis ledelsen aktivt støtter op om den skoleudvikling der med mediateket er sat i gang i forhold til den internationale dimension.

Samspil mellem skole og kommune og lokalmiljø

I relation til den internationale dimension er der ikke noget samarbejde mellem det kommunale niveau og Solbakkeskolen. Et sådant samarbejde efterlyses heller ikke af de to parter. Solbakkeskolen arbejder med i alt ti indsatsområder hvoraf seks er fælles kommunale indsatsområder og

fire fastsat af skolen selv. Ingen af disse omfatter det internationale, og omfanget af indsatsområder gør det desuden vanskeligt at finde både tid og penge til arbejdet med den internationale dimension.

Både lærere, ledelse og forvaltning ser perspektiver i at etablere et samarbejde mellem kommunens tre skoler på det internationale område. Et sådant samarbejde er endnu ikke realiseret, men vil kunne kvalificere og rationalisere skolens arbejde med den internationale dimension i kraft af fx fælles projekter, bedre udnyttelse af ideer og erfaringer og konstruktivt lærersamarbejde.

Ledelsens betydning

Det er et mål for Solbakkeskolens ledelse at arbejde for at blive en international skole. Skolens ledelse bakker op om internationale initiativer, men har ikke selv været direkte involveret i arbejdet. Ledelsen har derfor ikke hidtil spillet nogen klar rolle for at udbrede og kvalificere den internationale dimension.

Skolen ligger i et udkantsområde, og de seneste år har det været svært for skolen at tiltrække uddannet arbejdskraft. Blandt andet derfor er det ledelsens opfattelse at det er nødvendigt at tilbyde lærerne på Solbakkeskolen en form for efteruddannelse hvis der skal skubbes til den internationale dimension på skolen. Et sådant efteruddannelsesprojekt er dog ikke på ledelsens dagsorden. Mottoet er at døren til forandring må åbnes indefra, og ledelsen satser således på at de internationale initiativer der allerede er i gang på skolen, smitter og motiverer andre lærere til at gå ind i arbejdet med international dimension. En sådan effekt forudsætter at ledelsen stiller krav til kvaliteten og omfanget af den internationale dimension.

Anbefaling

Solbakkeskolens ledelse har en vision om at blive en skole med en international profil. For øjeblikket påhviler denne opgave dog kun en mindre gruppe lærere der er optaget af internationalt arbejde, og denne isolerede gruppe kan ikke alene indfri ambitionerne om at arbejde i et internationalt perspektiv.

Evalueringsgruppen anbefaler at ledelsen tager initiativ til at formulere forventninger og krav til skolens internationale praksis. I forlængelse heraf bør der udarbejdes en pædagogisk såvel som organisatorisk strategi for området som både inddrager mulighederne i mediateket og lærernes individuelle engagement.

Den manglende organisation i forhold til den internationale dimension har blandt andet resulteret i at skolens praksis i øjeblikket er kendetegnet ved to modsatrettede initiativer. Dels den individua-

liserede praksis på lærersiden, dels den fremskredne institutionaliseringsproces som mediateket er udtryk for. Anbefalingen har således til formål at skabe en sammenhæng i skolens praksis.

6.6 Søndergaard Skole

Søndergaard Skoles internationale arbejde er præget af et stort kommunalt fokus på venskabsbysamarbejde. Gladsaxe Kommune støtter igennem flere initiativer den internationale dimension og har desuden en skolepolitik på området. Arbejdet med den internationale dimension på skolen har de seneste par år været mindre end tidligere på grund af skift i ledelsen.

Skolens navn	Søndergård Skole
Skolens hjemmeside	www.soendergaard-sk.dk
Hjemkommune	Gladsaxe Kommune
Antal folkeskoler i kommunen i alt	14
Byggeår	1969
Beliggenhed i kommunen	Primært lavt parcelhusbyggeri nær Bagsværd Sø
Antal elever	Ca. 450 elever
Antal klassetrin og spor	Børnehaveklasse – 9. klasse i 2 spor
Andel af tosprogede elever på skolen	Ca. 2-3 %
Antal lærere	39 lærere
Organisation	Afdelingsopdelt
Målsætning for den internationale dimension	
I kommunen	Ja
På skolen	Nej
Deltagelse i internationalt projekt p.t.	Ja, opstart af projekt med Ungarn og Skotland, samarbejde med det engelske inspektorat om indskolingen

Indhold og metoder

Eleverne har gode muligheder for at møde elever fra forskellige lande i Europa via et omfattende venskabsbysamarbejde. Der bliver lagt vægt på at eleverne bor hos hinanden, og der er et målrettet fokus på at besøgene skal indgå som et led i undervisningen. Det er i god overensstemmelse med et ønske både hos kommune og skole om at besøgene skal styrke elevernes sprogforståelse og deres viden om andre landes kultur. Der ligger en stor ressource i at skolens forældrekræds er positive over for at have elever fra udlandet boende.

Skolens lærere vil gerne udvikle en international progression fra det nære til det fjerne hen over det samlede skoleforløb. Dette kan realiseres i en lokal læseplanslignende tekst hvor man selv fastsætter mål for de enkelte trin.

De lærere som er engageret i den internationale dimension, mener at hands on er et vigtigt princip. Den internationale dimension handler derfor om at elever kan udveksle og gøre andre praktiske ting som fx at gå på udstillinger. Hands on-princippet er et vigtigt aktiv for den internationale dimension, men den betyder at disse lærere ikke i lige så høj grad sætter pris på den "almindelige" undervisning i fagene med udgangspunkt i faghæfterne. Denne sidste form for undervisning er til stede, og lærerne ville styrke både deres og skolens internationale profil ved at vedkende sig dette som et synligt og stærkt led i arbejdet med den internationale dimension.

Målsætninger og den fælles forståelse

Skolen har ikke en målsætning for den internationale dimension. En del lærere har en klar opfattelse af hvad den internationale dimension betyder for dem, for eleverne og for skolen, men det er som små øer i skolens praksis. Det vil styrke skolens praksis hvis der bliver udviklet et fælles grundlag i skolen for det internationale arbejde, herunder en målsætning på skoleniveau som forpligter klassernes team. Både lærere og ledere er bekymrede for at det kan betyde en indsnævring og en begrænsning, men rigtigt grebet an giver det snarere et større, legitimt og mere synligt rum for aktiviteterne.

Engagementet på kommunalt niveau er stort, og det kommer til udtryk ved at det internationale perspektiv er fremhævet i de kommunale visioner på skoleområdet. Kommunen er som sagt særligt optaget af at udvikle et samarbejde mellem venskabsbyer. Lærerne oplever dog et gab mellem dette samarbejde og den internationale dimension som de ser den på skolen. Det vil være en hjælp for skolen hvis der blev fokuseret på sammenhænge mellem venskabsbysamarbejdet, de kommunale visioner og skolens egne forståelser af den internationale dimension. Dette arbejde ville også kunne afklare hvordan visionens forholdsvis konkrete formuleringer kan omsættes til målsætninger på skoleniveau. Samtidig kunne dette medføre at visionens betydning blev mere tydelig for den enkelte lærer.

Organisation og støttefunktioner

Kommunen støtter venskabsbysamarbejdet økonomisk fra en central pulje. Princippet er hjælp til selvhjælp. Det har stor betydning for skolen at disse midler er tilgængelige, da skolen ikke selv oplever at der er ressourcer til arbejdet. Skolen betragter generelt lejrskoler som et gode, men lærernes oplevelse af at der nu er færre ressourcer til rådighed end tidligere, er så stærk at selvom eleverne kan tage på en udlandsrejse i 9. klasse, så omtaler man det mere som en begrænsning i udfoldelsen i forhold til tidligere tider end som den vigtige brik i skolens internationale indsats den reelt er.

Skolebestyrelsen kan beslutte om skolen skal modtage støtte fra en sponsor. Eleverne har desuden lov til at finansiere rejsen i 9. klasse gennem forskellige aktiviteter. Begge dele giver ekstra mulig-

heder hvis man vil arbejde lokalt. Det rejser dog overvejelser både om betingelser for sponsorstøtte og for hvordan og hvornår eleverne skal tjene penge.

En af kommunens skolekonsulenter har fået afsat særlig tid til det internationale arbejde, og hans funktion er af stor betydning. Konsulenten bliver fuldt udnyttet af de mest engagerede lærere og er ikke opsøgende over for andre. Der er derfor flere potentialer i denne ressource set i forhold til at opnå større gennemslag hvis konsulenten overvejer en omprioritering i indsatsen og påtager sig generalistopgaver i form af fx projektmodning, kompetenceudvikling og koordineringsopgaver rettet direkte mod skoler hvor behovet er stort.

Skolen har ikke rutiner til at fremme vidensdeling i relation til den internationale dimension. Det begrænser derfor udfoldelsen at der ikke er et formelt rum at tale og udvikle i. Hvis der var, ville det bidrage til at lette arbejdet både for de mange engagerede og for de der mere forsigtigt vil i gang.

Skolekultur og dialog

Søndergaard Skole er generelt en skole hvor ildsjælene sætter dagsordenen, og hvor der er god plads til mange af slagsen – også på det internationale område. Lærerne arbejder ud fra en overbevisning om at lysten driver værket, og at ting vokser nedefra. Derfor yder flere lærere en ekstra indsats for at få tingene til at fungere. Det er en udbredt opfattelse at man kommer længst med frivillighed. Stramme mål og kontrolbetonede tiltag spolerer engagementet. Denne kultur medfører at ledelsen ikke stiller krav i forhold til den internationale dimension. Det giver frihedsgrader som er gavnlig for nogle, men det er også en svaghed i forhold til at give arbejdet med den internationale dimension et skub fremad.

Ledelsen er klar over at der er krav til den internationale dimension fra niveauer over skolen, men den løbende prioritering af skolens opgaver betyder at dimensionen ikke står øverst på listen. Alligevel er der midler til stede til den internationale dimension om end det er færre end der tidligere har været. På skoleniveauet bliver der talt så meget om prioritering, tid og penge at der er fare for at det blokerer for en positiv opfattelse af den indsats der i virkeligheden bliver gjort. Den negative cirkelslutning kan måske brydes alene ved at se på mulighederne i de ressourcer der er tilgængelige på skolen.

Samspil mellem skole, kommune og lokalmiljø

Kommunens prioritering af et internationalt aspekt har stor betydning, og skolen har både opbakning og muligheder som kan befordre indsatsen. Det er dog ikke sådan at alle lærere er klar over de positive effekter ved at medtænke det kommunale niveau i forhold til det daglige. De lærere som arbejder med den internationale dimension, har desuden en opfattelse af at der er et gab mellem de kommunale ønsker og mål på den ene side og de afsatte ressourcer på den anden. En

forstærket dialog med skolekonsulenten kunne tydeliggøre ansvar, pligter og muligheder både lokalt og kommunalt.

Kommunalt arrangerer man fx et Grønlandsprojekt hvor der udveksles elever mellem Grønland og Gladsaxe Kommune. Et projekt af den slags giver de involverede elever og lærere en stor og udbytterig oplevelse samtidig med at kommunens indsats bliver synlig.

Hvis skolen modtager støtte fra kommunalt niveau, er der krav om evaluering mv. Det er et godt led i den løbende kvalitetsudvikling som giver muligheder for formidling til andre skoler via skolekonsulenten.

Ledelse

Som nævnt har ledelsesskift påvirket arbejdet med den internationale dimension. Den nuværende ledelse har været optaget af at få alt til at fungere igen. Det har betydet en prioritering af indsatsen, og det har ikke været til fordel for den internationale dimension. De lærere der er engageret i den internationale dimension, nyder opbakning til det de laver, men en klar udmelding om hvad ledelsen vil i forhold til de kommunale mål og de centrale forventninger, vil være til fordel for alle.

En dialog af denne slags fulgt af en række krav vil samtidig rette opmærksomheden mod evaluering og opfølgning. Det vil komme en bekymring i møde på skolen om hvordan man skal synliggøre det eleverne lærer via undervisningen i den internationale dimension. Flere lærere efterlyser en måde at dokumentere at tiden bliver godt brugt.

Anbefaling

Lærerne på Søndergaard Skole har mange forslag til at styrke indsatsen for den internationale dimension, og sammen med de muligheder som de kommunale visioner giver, er der et solidt fundament at arbejde videre på. Det bedste udgangspunkt for at fortsætte er at se på hvad der rent faktisk allerede bliver gjort, hvordan den eksisterende viden kan udnyttes, og hvilke muligheder der er.

Evalueringsgruppen anbefaler at skolen sætter fokus på erfaringsopsamling og vidensdeling i forhold til arbejdet med den internationale dimension. Det skal ske både internt på skolen, eksternt mellem skoler og i forhold til kommunens visioner og konkrete indsats.

Med vidensdeling og erfaringsopsamling kan der skabes en større sammenhæng i skolens arbejde, og det vil give en øget opmærksomhed på kvaliteten i den indsats der allerede bliver gjort. Samtidig vil det kunne føre til en bedre udnyttelse af mulighederne både i skolen og i kommunen.

6.7 Tallerupskolen

Tallerupskolen har i 1991 taget initiativ til et projekt kaldet "Den europæiske skolefamilie" (ESF). Det er unikt dels fordi det har kørt så lang tid, dels fordi det bygger på en "familietankegang" der giver de involverede skoler et solidt netværk. Især 10. klasse på skolen har gavn af ESF gennem en udvekslingsrejse, men da 10. klasse ikke er omfattet af evalueringen er dette perspektiv ikke med.

Skolens navn	Tallerupskolen
Skolens hjemmeside	www.tallerupskolen.dk
Hjemkommune	Tommerup Kommune
Antal folkeskoler i kommunen i alt	4
Byggeår	1909 med udbygninger i 1960'erne, 1980'erne og 2002
Beliggenhed i kommunen	Tommerup St.
Antal elever	Ca. 400 elever
Antal klassetrin og spor	1-2 spor, heraf 3 specialklasser
Andel af tosprogede elever på skolen	12 elever
Antal lærere	34 lærere
Organisation	Lagkagedelt i 3 afdelinger og en 10. klassegruppe
Målsætning for den internationale dimension	
I kommunen	Nej
På skolen	Ja
Deltagelse i internationalt projekt pt.	Ja, Den europæiske skolefamilie (ESF) og Comenius-projekt på lærerniveau

Indhold og metoder

Gennem klasseudvekslinger mellem seks skoler fra de lande der er med i ESF, får alle involverede erfaringer og viden om faglige forhold, sprog og kultur. Udvekslingerne foregår ved besøg og genbesøg hvor elever og lærere bor hos hinanden. Eleverne er glade for især udenlandsopholdet og ser frem til mødet, mens genbesøget i Danmark ikke ses med lige så stor begejstring. Skolen har god opbakning fra forældrekredsen, og det er uundværligt at forældrene er parate til at påtage sig værtsrollen når elever fra andre lande er på besøg. I projektet kan der indgå fagligt stof som tilgodeser krav i hvert lands læseplaner. Det har haft stor betydning for forankringen fordi dele af undervisningen dermed ligger i forlængelse af indhold bestemt af danske læseplaner. Gennem projektsamarbejdet og erfaringer herfra er meget af indholdet fastlagt på forhånd, og eleverne mener da heller ikke at de har særlig stor indflydelse på arbejdet om end de gerne ville have det.

I 2001 indgik Tallerupskolen i et Comenius-projekt om udvikling af lærerprofessionen. Projektet er en udløber af ESF. Projektet tager udgangspunkt i en række undervisningstemaer med relevans for

eleverne, fx Den globale teenager. Gennem arbejdet med temaerne kommer man frem til et fælles udgangspunkt hvorfra man kan drøfte styrker og svagheder i undervisningspraksis i de involverede lande. Denne tilgang er perspektivrig, og hvis skolen kan holde den samme fremdrift i dette projekt som i ESF, vil der også her være store gevinster at hente.

Målsætninger og den fælles forståelse

Skolen er fuldt decentraliseret, og der er ikke kommunalt baserede mål eller værdier i relation til den internationale dimension. Det er ikke ønsket i Tommerup Kommune, hvor man betragter de enkelte skoler som enklaver. På Tallerupskolen er der også enklaver i form af ret autonome afdelinger. Friheden til at bestemme er dermed strakt langt, og kvalitetssikringssystemer er således ekstra vigtige at benytte. Kommunen er konsekvent i sin decentralisering og vil derfor ikke komme med krav til den internationale dimension hvis den ikke også kan tilføre ressourcer. Kommunens decentralisering betyder at hver skole er blevet opfordret til at have sine egne læseplaner. Tallerupskolen har ikke benyttet sig af denne mulighed i relation til den internationale dimension. Hvis skolen gjorde dette, kunne man i en lokal læseplan skrive præcis hvad man finder vigtigt og dermed have en kvalitetsstyring og en systematik som ville gøre det lettere at arbejde med den kommende integration af den internationale dimension i fagene.

På Tallerupskolen er forståelsen af den internationale dimension cementeret gennem de mål og metoder som bliver anvendt i ESF. Det er vanskeligt at tale om en fælles forståelse af den internationale dimension på skolen da ESF udelukkende kører som projekt i overbygningen. I denne afdeling ved lærerne til gengæld hvad det handler om, og der er via ledelsen udmeldt klare forventninger til indsats og forståelse.

Skolen tror ikke på værdien af mål på skoleniveau i relation til den internationale dimension, men i realiteten fungerer det sådan at ESF's mål er blevet til skolens mål for den internationale dimension. Det er fx et af målene fra ESF der gør at skolen ser det som en vigtig opgave at integrere den internationale dimension i fagene i de kommende år. En bevidsthed om denne form for organisationsudvikling hvor et projekt fører til mål for skolen og ikke omvendt, kan føre til strategiske overvejelser til fordel for skolens udvikling. Målene i ESF er i øvrigt gode pejlemærker hvor især elevernes handlekompetence er formuleret som et vigtigt udbytte af undervisningen. Eleverne selv vurderer at de har gavn af undervisningen i den internationale dimension, men der er ikke nogen klar dokumentation af udbyttet.

Organisation og støttefunktioner

Projektets placering er med til at isolere arbejdet med den internationale dimension i overbygningen. Det er skolens bevidste valg, men det medfører at ressourcerne hos lærerne i de to andre

afdelinger ikke bliver udnyttet. Skolens ledelse er klar over at en forankring af indsatsen ud over overbygningen kræver fokus på organisatoriske og strukturelle forhold.

Tovholdere fra alle afdelinger holder jævnligt møde, men indtil videre har man ikke udbredt ideerne fra ESF til andre afdelinger da disse selv har andre og egne indsatsområder. Det kan give fornyet liv og dynamik både for elever og lærere hvis flere blev involveret i projektet. En mulighed er at bruge de faglige udvalg som går på tværs af afdelingerne mere intensivt til at udveksle ideer og viden om den internationale dimension.

Den nuværende koordinator er afgørende for projektets fremdrift. Et generationsskifte er på vej, og skolen er klar over at den står over for en stor opgave. Generationsskiftet rummer dog samtidig muligheder for at udvikle nye ideer i arbejdet med ESF.

Gennem netværk og årlige seminarer bidrager projektet til kompetenceudvikling for alle parter i skolen – både lærere, elever og ledelse.

Skolekultur og dialog

Overbygningens lærere føler et stort ejerskab over for projektet. Ledelsen stiller krav om at man som lærer er forpligtet til at deltage i ESF hvis man underviser i overbygningen. Det betyder at man både skal være vært og gæst ved klasseudvekslingerne. Det er krævende for nogle, men alt i alt er det et tydeligt signal om hvad man vil med projektet.

Skolen er meget handlingsorienteret. Det er værdifuldt, men man vil profitere ved at lægge mere vægt på refleksioner af teoretisk karakter. Der er en stærk selvbevidsthed til stede, og man er sikker på at ESF for Tallerupskolen er den bedste måde at arbejde med den internationale dimension på. Ved at lære om andre landes skoletraditioner har lærerne på Tallerupskolen fået sat deres egen lærerkultur i perspektiv på en måde som har skabt bevidsthed om værdierne i en dansk skoletradition.

Skolen opfatter sig selv som stærkt kulturstyret hvor det at være ildsjæl er en naturlig del af kulturen. Det betyder at der er god plads til de lærere som er optagede af at forankre den internationale dimension. Samtidig fylder disse ildsjæle så meget at man kan brænde sig på dem hvis man ikke selv er lige så optaget af den internationale dimension.

Netop på grund af den markante handlingsorientering er skemaer, skriftlighed og regler noget der helst undgås både af ledelse og lærere. Holdningen blokerer for at skolen kommer videre i sin udviklingsproces. Skolen bruger fx ikke systematisk evaluering som redskab til at reflektere over og udvikle egen praksis.

Samspil mellem skole, kommune og lokalmiljø

Politisk er der i kommunen en fundamental tro på at skolerne selv kan klare arbejdet. Man stiller dog et krav til arbejdet: Ledelse, skolebestyrelse og lærere skal være enige i de beslutninger som træffes. Opfordringer fra Undervisningsministeriet som fx en strategi for den internationale dimension bliver sendt videre til skoleledelsen. Kommunen slipper herefter tilsynet og forventer at skolen selv vurderer om der skal ske mere. Der er således tillid, men ingen form for opfølgning. På årlige møder mellem skolebestyrelsen og det politiske udvalg i kommunen bliver aktuelle ting drøftet. Man tager udgangspunkt i skolens årsrapport, og netop fordi den er stærkt lokalt betinget, så er det betydningsfuldt også at inddrage politikernes mål og ønsker for skolevæsenet.

Ledelse

Skolens leder er stærkt engageret i ESF. Skolens arbejde med projektet var ikke kommet i gang hvis ikke ledelsen i sin tid havde skåret igennem og truffet en beslutning om at nu skulle det være. I ESF har man indført årlige skolelederseminarer for dermed at give klare signaler om at ledelsen på skolerne tager projektet alvorligt. Det er en god ide.

Skolens ledelse er af den opfattelse at skoleudvikling i almindelighed sker på grund af vilkår som man alligevel ikke kan gøre noget ved. Ledelsen vil derfor ikke bruge tid på at opstille visioner og lignende. Dette står i modsætning til skolens stærke engagement i ESF hvor man netop har deltaget aktivt i målfastsættelse og systematisk planlagt udvikling. Ved at bruge erfaringerne fra ESF og tænke mål og værdier ind i det planlagte arbejde med den internationale dimension i fagene vil ledelsen kunne forstærke skolens solide internationale indsats.

Anbefaling

Tallerupskolen har gennem mange års arbejde med den internationale dimension udviklet en stor sum af viden og erfaringer om hvad der er vigtigt at prioritere. Skolens lærere og ledelse er så bevidste om dette at den mere formelle styring af udviklingen ikke synes nødvendig. Der er sat mange ressourcer af til indsatsen, og set i dette perspektiv vil det være vigtigt at dokumentere et konkret elevudbytte.

Evalueringsgruppen anbefaler at lærere og ledelse drøfter hvordan de skal arbejde mere præcist med målstyring og evaluering, med det formål at øge elevernes udbytte af undervisningen i den internationale dimension.

I forening med skolens veludviklede traditioner for kulturstyring vil en sådan indsats betyde at det kommende arbejde med at udbrede den internationale dimension på skolen får et betydeligt løft. Det vil i særlig grad bidrage til at generationsskiftet løber lettere, at integrationen i fagene får et

mere synligt og fælles afsæt, og at der kan dokumenteres sammenhænge mellem den store indsats og elevudbyttet.

6.8 Tornhøjskolen

Tornhøjskolens arbejde med den internationale dimension blev indledt på baggrund af skoleloven fra 1993. Op gennem 90'erne satte udviklingsarbejder fokus på det internationale, fx et integrationsprojekt for skolens ældste modtageklasser. Arbejdet har fået ny styrke gennem et engagement i "En Verden af muligheder" (EVAM). Det er et pilotprojekt om global undervisning i samarbejde med Statens Pædagogiske Forsøgscenter, seminarier, Mellemfolkeligt Samvirke mfl.

Skolens navn	Tornhøjskolen
Skolens hjemmeside	www.tornhoejskolen.dk
Hjemkommune	Aalborg Kommune
Antal folkeskoler i kommunen i alt	37
Byggeår	1972 med løbende udvidelser
Beliggenhed i kommunen	I Ålborg Ø i nyere boligområde fra begyndelsen af 70'erne, hovedsageligt med socialt boligbyggeri og parcelhuse.
Antal elever	648 elever
Antal klassetrin og spor	Børnehaveklasse -10. klasse i 2-4 spor, heraf 4 modtageklasser, 4 specialklasser og 3 klasser i 10.-klassecentret
Andel af tosprogede elever på skolen	Ca. 30 %
Antal lærere	74 lærere
Organisation	Lagkagedelt klyngeskole
Målsætning for den internationale dimension	
I kommunen	Ja
På skolen	Ja
Deltagelse i internationalt projekt p.t.	Ja, En verden af muligheder (EVAM)

Indhold og metoder

Projektet giver både skolen og de deltagende lærere et engagement og en identitet som i høj grad driver arbejdet med den internationale dimension. Desuden har skolen et stort antal tosprogede elever. De muligheder dette giver for at lære om hinandens kulturer, bliver brugt på en konstruktiv og positiv måde i hverdagen, hvilket eleverne også selv bekræfter. Fra næste år indfører skolen en årlig projektuge med fokus på det internationale. Det vil bidrage til at flere elever bliver omfattet af undervisningen i den internationale dimension.

Undervisning i den internationale dimension sker i projektforsøg på alle klassetrin. I den daglige undervisning indgår den internationale dimension i det omfang den enkelte lærer mener det står i faghæfterne, og ikke fordi der er særligt fokus på dimensionen som sådan. Der er derfor heller ikke en fælles progression i skolens arbejde med dimensionen. Det vil være et vigtigt fremskridt når det igangværende arbejde med at udforme en læseplan for den internationale dimension er færdigt og gjort synligt for lærerne.

Skolen vil også kunne forstærke indsatsen ved at efterkomme et stort ønske fra både elever og lærere om at komme i kontakt med elever i andre lande. Det sker ikke i dag selvom klasseudvekslinger med kommunens venskabsbyer står klart udtrykt i de kommunale mål.

Målsætninger og den fælles forståelse

Tornhøjsskolen vil gerne arbejde internationalt og ønsker derfor at være kendt som en mellemfolkelig og multietnisk skole. Det er en styrke at dette er fremhævet i en værdibaseret målsætning i skoleplanen. Effekten af ordene vil blive forstærket når ideerne i EVAM bliver udbredt til alle på skolen. Den førnævnte læseplan vil også stimulere til at lærerne arbejder ud fra et mere fælles grundlag end de gør i dag. I denne forbindelse vil det gavne med en intensiveret indsats dels med at sætte mål i den daglige undervisning, dels med en mere systematisk evaluering af praksis. En sådan indsats vil ganske givet også engagere eleverne i den internationale dimension.

Udvikling af en fælles forståelse på skolen får støtte gennem kommunens målsætning, den gældende kommunale handleplan og 11 indsatsområder for den internationale dimension. En fuld udnyttelse af kommunens mål og opbakning kræver dog at skolen i højere grad arbejder med at involvere lærere der ikke er så optaget af den internationale. Det er i denne forbindelse fremmende for gennemslagskraften at ledelsen har ladet et stort antal lærere deltage i EVAM.

Især kommunen har haft gavn af Undervisningsministeriets opfordring til at arbejde med den internationale dimension. Det har bidraget til det stærke kommunale fokus som findes i dag, og der er derfor også en klar forståelse på kommunalt niveau af hvad den internationale arbejde rummer.

Organisation og støttefunktioner

Kommunen sætter store ressourcer ind på at fremme den internationale dimension med konsulenttjeneste, fælles website for den internationale og støtte til venskabsbysamarbejde mv. Det er desuden nyttigt at kommunen har et samarbejde med sprogassistenter som kan undervise på skolen. Der er dog et gab mellem de ressourcer der er til rådighed, og det reelle kendskab og den reelle udnyttelse på skoleniveau hvor selv engagerede lærere i den internationale dimension ikke er klar over mulighederne. Det kan handle om et mere effektivt opsøgende arbejde fra kommu-

nens side, men lige så vigtigt handler det om at skolens lærere bliver bedre til at opsøge de muligheder der faktisk er til stede.

Ledelsen har ikke prioriteret kursusmidler til den internationale dimension generelt, men de deltagende lærere i EVAM får stillet en række muligheder til rådighed. Skolen nedsætter hvert år et fokusfagudvalg hvor et fag kommer i særligt fokus, og hvor det internationale indgår. Indsatsen kunne forstærkes hvis skolen sikrer at der udveksles ideer og viden mellem EVAM, fokusfagudvalg og læseplansgruppe. Denne indsats kan med fordel koordineres af EVAM's projektgruppe da gruppen også fungerer som et internationalt udvalg og allerede nu er med i flere af opgaverne. Det er også muligt at ledelsen lader andre koordinere for dermed at sikre en spredning af indsatsen.

Lærerne ser en stor støtte i det pædagogiske servicecenter som i vidt omfang hjælper med de materialer der er brug for.

Skolekultur og dialog

Både lærere og leder lægger vægt på at undgå at tale om ildsjæle. I stedet taler de om den professionelle lærer. Dette valg er med til at give en tilgang til den internationale dimension som er præget af realisme og professionel lærerholdning uden at man går på kompromis med engagementet. Samtidig synes det at være et valg som kun er taget blandt den gruppe der andre steder ville blive kaldt ildsjæle. Det vil derfor være givtigt hvis debatten og afklaringen sker i et fælles fora så flere medarbejdere var opmærksomme på forskellen mellem en ildsjæl og den professionelle lærer på Tornhøjskolen.

Der er en god praksis med at samarbejde i team både på langs og på tværs. Skolen vil dog kunne profitere af at organisere en mere systematisk erfarings- og vidensdeling om den internationale dimension som supplement til den mere uformelle samtale rundt om bordet.

Holdningerne på skolen både til at inddrage de tosprogede elever og til at danske og tosprogede lærere arbejder sammen, er meget positiv. Skolen har her store ressourcer både i elevgruppen og i lærergruppen, og de bliver godt udnyttet. Desuden trækker skolen også på de tosprogede forældres ressourcer, men det er vanskeligt i et multikulturelt miljø hvor mange omstændigheder kan komplicere samarbejdet.

Samspil mellem skole, kommune og lokalmiljø

Kommunens indsats blev kraftigt forstærket efter en undersøgelse i 1998 af hvordan der blev arbejdet med den internationale dimension på skolerne. Herefter blev der udarbejdet handleplan og indsatsområder som hver især er en tydelig markering af ønsker og muligheder. Skolen kan

dog arbejde mere fokuseret med de kommunale mål på området. En af grundene til at dette ikke sker, er at man balancerer mellem krav og muligheder. Aalborg Kommune udmelder mange mål, og skolen finder det nødvendigt at prioritere. Mål og handleplaner kan være ligeværdige når de bliver udmeldt fra kommunen, men ikke i praksis på skolerne. Mellem kommunen og skolerne findes en uformel overenskomst om hvad der er vigtigst at arbejde med. Her står den internationale dimension ikke forrest. Prioriteringen er forståelig, men det er ikke fremmede hverken for den internationale dimension eller for målstyring.

Det vil være nyttigt hvis kommunen fokuserede på direkte feedbackveje mellem dem og skolerne. Feedbacken skulle fokusere på tre forhold: For det første skulle man undersøge om lærerne kunne tilgodese de kommunale mål, for det andet om de kommunale initiativer var anvendelige på skolen, og endelig skulle man undersøge hvad eleverne fik ud af det.

Det er inspirerende for skolen at samarbejde med en anden skole i kommunen, men det er noget der ikke kommer længere end til den gruppe som direkte er med i samarbejdet.

Ledelse

Det har afgørende betydning for den internationale dimension at skolens ledelse på en kontant og direkte facon prioriterer arbejdet. Det sker både gennem opbakning, egen deltagelse og tildeling af ressourcer. Ledelsen stiller krav om årsplaner hvor det fremgår i hvilket omfang den internationale dimension indgår. Hermed vurderer ledelsen om indsatsen lever op til både faglige mål og skolens egne mål.

I kommunen indgår lederne i netværk af forskellig slags. Det vil være en styrke både for den enkelte leder og for kommunen som helhed hvis man i dette netværk i højere grad benyttede mulighederne for at dele viden og erfaringer om arbejdet med den internationale dimension.

Anbefaling

Tornhøjsskolen har via sin deltagelse i EVAM, lærernes professionelle engagement, elevgrundlaget og kommunens opbakning gode muligheder for at arbejde videre med den internationale dimension. Indholdet i den kommende læseplan kan blive det kit der binder indsatsen sammen. Skolen vil i samspil hermed få et stort udbytte af at styrke samarbejdsrelationerne til andre.

Evalueringssgruppen anbefaler at skolen fokuserer på at fremme udviklingen via de netværk og støttemuligheder der er til rådighed i forhold til den internationale dimension. Det kan ske ved:

- *at bruge erfaringerne fra netværket i EVAM til at intensivere samarbejdet med andre skoler i kommunen som arbejder med internationale perspektiver. Det gælder både på lærer- og lederniveau.*
- *at udnytte skolens ressourcer i form af fx det pædagogiske servicecenter og tosprogede forældre.*
- *at gøre målrettet brug af de muligheder der er til rådighed fra kommunens side.*

Appendiks A: Evalueringsgruppen

Lars Alrø Olesen, formand for evalueringsgruppen

Udviklingschef på Jysk Center for Videregående Uddannelse i Århus. Folkeskolelærer 1981 og cand.pæd. 1995 med speciale i uddannelsesevaluering. Har siden midten af 80'erne arbejdet som konsulent i den offentlige sektor på uddannelses- og velfærdsområdet. Chefkonsulent hos PLS Rambøll fra 1991-98. Leder af EU-kommissionens sociale udviklingsprogram i Ungarn 1994-96 og 1997-98 ansvarlig for udviklingen af Undervisningsministeriets kvalitetssystem, "Kvalitetsudvikling i folkeskolen". Deltog i 1999-00 i udarbejdelsen af "Vision 2010 – en udviklingssamtale med skolen" på vegne af Folkeskolerådet.

Martin Ammentorp

Lærer ved Iselingskolen siden 1977. Oprindeligt uddannet i musik og engelsk, nu også i filosofi og matematik. Praktislærer ved Vordingborg Statsseminarium siden 1978. Gæstelærer (didaktik) ved Vordingborg Seminarium siden 1999. Drivkraft i oprettelsen af flere fag på skolen, formand for diverse udvalg og FU-medlem. Deltager i arbejde vedrørende internationalt samarbejde: International Meeting Comenius Network, B.I.E.P. konference Vordingborg 1999. Har med flere klasser på alle klassetrin medvirket i internationale projekter under Comenius samt formidlet erfaringer fra disse via kommunens pædagogiske magasin. Har desuden været beskæftiget professionelt med kommunikation (TV2 ØST 1990-92).

Anna Gudmundsson

Enhedschef på "Internationella programkontoret" i Stockholm. Fil.mag., faglærer i kemi og biologi. Har undervist i grundskolen og i gymnasiet i forskellige kommuner samt i udlandet. Siden 1997 ansat på "Internationella programkontoret", i dag som enhedschef i skoleenheden med ansvar for hele Sokrates, Erasmus, NORDPLUS Junior samt et antal nationalt finansierede programmer for internationalisering af det svenske uddannelsessystem. Har inden for rammen af en masteruddannelse for svensk statsforvaltning skrevet en afhandling om erfaringer fra skoleprogrammet Comenius' første fem år.

Per Kristensen

Skole- og udviklingskonsulent i Hillerød Kommune siden 1985. Uddannet lærer og har undervist i en række af skolens fag. Desuden lærebogsforfatter, kursusleder, instruktør og foredragsholder. Fra 1985 til 2000 ansat i en kombinationsstilling som udviklingskonsulent på Amtscentret for Undervisning i Frederiksborg Amt samt leder af Voksenpædagogisk Center i Frederiksborg Amt. Tilknyttet Undervisningsministeriet som regional konsulent i tre år i forbindelse med folkeskoleloven af 1993. Program- og projektleder i flere internationale projekter i Europa, Rusland, Asien og Afrika. Har medvirket og igangsat et stort antal udviklingsprojekter ikke kun i Hillerød Kommune, men også i samarbejde med andre kommuner samt internationale udviklingsprojekter.

Tove Heidemann

Pædagogisk konsulent på CVU-Sønderjylland. Cand.mag. et art (dansk, historie, dramaturgi) og ph.d. fra DLH med en afhandling om internationalisering i grundskolen. Har deltaget i flere transnationale forsknings- og udviklingsprojekter. Underviser på diplom-, master- og kandidatuddannelser, især i uddannelsespolitik, uddannelsessociologi og organisationsudvikling.

Torben Vorstrup

Skoleinspektør ved Alsgades Skole og 10.-klassecenter København Vest. Projektkoordinator ved skolens internationale Comenius-projekter. Har i en årrække været skole- og ungdomsvejleder samt medlem af SSP-lokaludvalg. Siden 2001 medlem af SSP-ledergruppe Vesterbro. Har deltaget i diverse projektarbejder for Forvaltning og KS: "Dansk i multikulturelle klasser", "Samarbejdet om skolen", "Elevdemokrati", "It i undervisningen". Har i en længere periode været formand i "Foreningen for Informatik i undervisningen, København afd.", næstformand i landsafdelingen "Foreningen for Informatik i undervisningen" samt beskikket censor. Formand for Alsgades Idræts- og Naturklub.

Appendiks B: Metode

Evalueringen af den internationale dimension er baseret på flere former for vidensindsamling og dokumentation. Det drejer sig om:

- selvevalueringer
- interview med elever, lærere, ledelse og kommunalforvaltning
- en kvantitativ totalundersøgelse blandt eleverne i 6.-9. klasse
- en redegørelse fra Undervisningsministeriet.

I det følgende findes metodiske betragtninger over anvendelsen af disse metoder og af dokumentationsmaterialets validitet, og til sidst i afsnittet findes generelle metodiske betragtninger i forhold til udarbejdelsen af rapporten.

Selvevaluering

Selvevaluering er et grundlæggende og fast metodeelement i EVA's evalueringer. Den er et væsentligt element i evalueringens dokumentationsmateriale og skal samtidig bidrage til en udviklingsproces på hver af de skoler der selvevaluerer.

Skolerne selvevaluerede på baggrund af en vejledning udarbejdet af EVA.

Vejledningen til selvevaluering tog afsæt i den selvevalueringsmodel EVA har udviklet på baggrund af sine evalueringserfaringer på folkeskoleområdet. Den er gengivet i EVA's udgivelse "Nøgler til forandring". Modellen er bygget op over tre faser: en beskrivelse af praksis, en analyse og vurdering af praksis og en beskrivelse af hvordan praksis ønskes udviklet.

Selvevalueringsvejledningen indeholdt fem temaer:

- undervisning og andre aktiviteter i relation til den internationale dimension
- samarbejdet om den internationale dimension
- elevernes involvering i den internationale dimension
- erfaringsudveksling og efteruddannelse i relation til den internationale dimension
- ledelse og den internationale dimension.

Hvert tema var suppleret med en række spørgsmål som selvevalueringsgrupperne skulle besvare og forholde sig til i relation til modellens faser. EVA's projektgruppe uddybede og besvarede spørgsmål til selvevalueringsvejledningen på et møde med koordinatore fra selvevalueringsgrupperne og ledelsesrepræsentanter 13. januar 2002.

Både den generelle model til selvevaluering på grundskoleområdet og den specifikke vejledning til evaluering af den internationale dimension findes på EVA's hjemmeside, www.eva.dk.

Spørgeark til ledelse og kommune

Skolernes ledelser og de kommunale forvaltninger gennemførte ikke en egentlig selvevaluering, men besvarede en række åbne spørgsmål. Skoleledelserne blev bedt om at overveje hvad der hæmmer og fremmer muligheden for at udøve ledelsesfunktion i relation til arbejdet med den internationale dimension, og blev i den forbindelse stillet en række spørgsmål om deres pædagogiske og organisatoriske rolle i skolens arbejde med den internationale dimension.

Ligeledes blev de kommunale forvaltninger bedt om at overveje hvad der hæmmer og fremmer deres opgaveløsning og ansvar i forhold til skolens arbejde med den internationale dimension og der blev stillet en række spørgsmål der kunne belyse dette.

Alle skoleledelser og kommunale forvaltninger besvarede de tilsendte spørgeark. Kvaliteten af besvarelsene var svingende, og det var derfor nødvendigt at få nuanceret disse besvarelser under de efterfølgende interview.

Redegørelse fra Undervisningsministeriet

Undervisningsministeriet spiller en betydelig rolle i forhold til den internationale dimension. På den baggrund bad EVA via en række spørgsmål Undervisningsministeriet om at udarbejde en redegørelse om strategi, styringsmuligheder, praksis og opfølgning set fra ministeriets side. Denne redegørelse indgår som dokumentationsmateriale for rapporten.

Spørgeskemaundersøgelse blandt elever fra 6.- 9. klasse

EVA gennemførte i samarbejde med konsulentfirmaet PLS Rambøll en kvantitativ totalundersøgelse blandt elever fra 6.- 9. klasse. Undersøgelsens formål var at afdække elevernes oplevelse af undervisningen i den internationale dimension og belyse hvordan elever opfatter udbyttet af denne undervisning. Spørgeskemaet blev pilottestet på Katrinebjergskolen i Århus.

Spørgeskemaet blev besvaret elektronisk i skoletiden. Formålet med at gennemføre undersøgelsen via Internettet var dels at give eleverne en interessant og tidssvarende oplevelse da de besvarede skemaet, dels at sikre en god datakvalitet og en høj svarprocent.

Ud af 1197 mulige besvarede 1000 elever skemaet, og svarprocenten var knap 84 %. Dette er tilfredsstillende. Dataindsamlingen fandt sted fra slutningen af januar til slutningen af februar, og besvarelsene var derved udgangspunkt for uddybende elevinterview på de otte medvirkende skoler der fandt sted i foråret.

Trods pilottest viste resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen at eleverne havde vanskeligt ved at besvare nogle spørgsmål i skemaet. Disse besvarelser er derfor ikke brugt i evalueringens analyser. På samme måde er åbenlyst useriøse besvarelser fra syv elever renset fra datamaterialet.

Spørgeskemaundersøgelsen havde blandt andet til formål at levere dokumentation der, modsat de kvalitative interview og gruppebesvarelser, afdækkede samtlige elevers oplevelser af arbejdet med den internationale dimension.

PLS Rambøll stod for afrapporteringen, der er trykt som særskilt bilag til denne rapport. Her er også en uddybende metodebeskrivelse. Den er tilgængelig i elektronisk form på www.eva.dk.

Skolebesøg

Evalueringsgruppen og projektgruppen besøgte i marts-april 2002 de otte selvevaluerende skoler. Selvevalueringsgrupper og skoleledelser blev interviewet hver for sig. Desuden blev repræsentanter for hver af de otte kommuner og to klasser fra henholdsvis 6. eller 7. og 8. eller 9. klasse interviewet under besøgene.

EVA bad om at tale med de klasser skolerne vurderede var dem med flest erfaringer og de mest informationsrige. Hvad angik interview med de lærere der ikke havde selvevalueret, var kriteriet for udvælgelsen at den ene lærer primært skulle primært på 1.- 6. klassetrin, mens den anden lærer primært skulle undervise på 7.- 9. klassetrin. Ingen af dem måtte være med i projekter eller andre initiativer der havde med den internationale dimension at gøre. Inden for hver af disse grupper bad EVA om at interviewe de lærere der var født tættest på 1. januar. Kriterierne blev tilgodeset af skolerne selvom det i enkelte tilfælde ikke var praktisk muligt for skolerne at opfylde dem. I et par tilfælde var andre indbudte forhindret i at deltage i planlagte interview. Det har haft betydning for interviewene som dokumentationsmateriale at nogle synspunkter muligvis ikke blev repræsenteret, men det er dog den generelle vurdering at interviewenes antal, omfang og deres repræsentation af flere forskellige medarbejdergrupper på skolen giver en god belysning af skolernes praksis.

Før besøgene drøftede evalueringsgruppen og projektgruppen det foreliggende dokumentationsmateriale, og med afsæt i skolernes selvevalueringer blev der udarbejdet spørgeguider som var udgangspunkt for evalueringsgruppens besøg på skoler og i kommuner. Spørgeguiden fungerede som en ramme for interviewet, men var fleksibel i forhold til udviklingen i det enkelte interview.

Formålet med besøgene var at drøfte og uddybe indholdet af selvevalueringsrapporterne og at give evalueringsgruppen mulighed for at spørge ind til relevante emner der ikke blev berørt i selvevalueringsrapporterne, og få indblik i de kommunale strategier, rammer og vilkår for undervis-

ningen i den internationale dimension. Resultaterne af interviewene foreligger i referater der giver de synspunkter der kom frem på besøgene. Disse referater indgår i dokumentationsgrundlaget for rapporten.

Elevinterview

Forud for skolebesøgene afholdt projektgruppen et obligatorisk kursus i interviewteknik for evalueringsgruppen. Kurset blev suppleret med et mindre kursus i interviewteknik i forhold til børn. På baggrund af elevernes besvarelser i den elektroniske undersøgelse udarbejdede projektgruppen en spørgeguide til interview af elever der fulgte tematiseringerne fra det elektroniske spørgeskema.

Klasseinterviewene varede halvanden time, og de blev gennemført i elevernes egne klasselokaler af én interviewer, en referent samt en til to tilhørende fra evalueringsgruppen. Projektgruppen havde på forhånd skriftligt orienteret klasserne om hvad der var formålet med interviewet, og hvilke emner interviewet ville koncentrere sig om.

Det er første gang EVA gennemfører elevinterview af denne type. Projektgruppens samlede vurdering er at interviewene var velfungerende, og at resultaterne har været et interessant bidrag til evalueringens dokumentationsmateriale.

Det var en styrke at dokumentationsmaterialet blev baseret på 16 klassers vurderinger og oplevelser og EVA's projektgruppe vurderer at det havde en positiv effekt at eleverne blev interviewet i vante omgivelser. Konceptet rummede dog også nogle svagheder. Selvom langt de fleste elever gav input til interviewene kom ikke alle elever til orde, og interviewsituationen gav ikke mulighed for at afkode de eventuelle indbyrdes spil der lå bag elevernes kommentarer og holdninger til emnet. Desuden lagde klasseinterviewet ikke op til i særlig grad at få nuanceret enkelte elevers udsagn.

Skoleudvælgelse

De deltagende folkeskoler blev udvalgt til at medvirke i evalueringen på baggrund af et spørgeskema sendt til alle landets kommuner. Svarprocenten var ca. 90 %. Hver kommune blev spurgt om kommunen og skolerne havde erfaring med arbejdet med den internationale dimension i forhold til blandt andet lærerudvikling, EU-projekter, brug af it og læseplaner, om den internationale dimension havde været indsatsområde i enten kommunen eller på enkelte skoler, om der havde været afsat særlige ressourcer til arbejdet, og om de i givet fald havde været placeret centralt eller decentralt.

Besvarelserne af disse spørgsmål fungerede som kriterier for valg af skoler. Desuden indgik skolerens størrelse og andel af tosprogede elever som parametre for udvælgelsen. Skolerne blev sorteret

i otte kategorier og placeret i en rækkefølge bestemt af i hvor høj grad de levede op til ovenstående parametre. Kategorierne opstod ved at kombinere de tre nøglespørgsmål om indsatsområder, tidspunkt for indsatsområder og ressourcespørgsmålet. Herefter blev der valgt en skole fra hver kategori hvor også den geografiske placering blev inddraget som sorteringskriterium. I udvælgelsen er der ikke blevet lagt vægt på at finde frem til skoler der har ydet en helt særlig indsats i forhold til den internationale dimension. Der indgår ikke frie grundskoler i evalueringen.

Generelle betragtninger

Rapporten er skrevet i en vurderende skrivestil. Det betyder at rapporten ikke rummer detaljerede fremlæggelser af dokumentationsmaterialet, men at læseren relativt hurtigt præsenteres for evalueringsgruppens vurderinger af materialet. Stilen er valgt for at øge læsevenligheden, og det er dens styrke. Omvendt er det en svaghed ved rapporten at læseren ikke har optimale betingelser for selv at vurdere det tilgrundliggende materiale i sin helhed.

Ud fra et formidlingshensyn henviser rapporten desuden til dokumentationsmaterialet og udspecificerer generelt ikke hvilke dele af dokumentationsmaterialet der er grundlag for analyse og vurderinger medmindre det skønnes væsentligt i en særlig sammenhæng.

Selvevalueringsproces på skolerne

I det følgende får skolerne en fælles tilbagemelding fra EVA på proces og produkt i forbindelse med selvevalueringerne.

Skolernes selvevalueringsgrupper bestod i overvejende grad af lærere fra overbygningen, mens mellemtrin og indskoling kun deltog i mindre omfang. Enkelte steder deltog ledelsen desuden i processen. Deltagerne brugte hver især ca. 10-20 timer på selvevalueringen.

Alle grupper havde en koordinator med ansvar for rapportskrivning mv., der fik tildelt ekstra tid til arbejdet. Flere steder bestod selvevalueringsgruppen af et allerede eksisterende internationalt udvalg på skolen eller af en projektgruppe med internationale opgaver. Ifølge tilbagemeldingerne blev selvevalueringen derfor en god anledning til at gå i dybden med refleksioner om den internationale dimension. En enkelt skole skrev at de supplerede denne gruppe med lærere der ikke var involveret i den internationale dimension. Det gav gode og mere nuancerede diskussioner.

På EVA's informationsmøde blev vejledning til selvevalueringsprocessen gennemgået teoretisk og praktisk. Ifølge skolernes tilbagemeldinger gav mødet en god forståelse af vejledningen og den videre proces. Flere skoler markerede at vejledningen til tider var vanskelig at følge, specielt fordi de oplevede gentagelser, men på trods af dette har skolerne oplevet at vejledningen strukturerede processen, og alle grupper på nær én byggede deres svar op efter den progression der var lagt op

til. Grupperne var gennem alle faser, og svarene vidnede om en grundig og nuanceret debat. Svarene bar præg af at man alle steder, på nær ét sted, konstruktivt udnyttede anledningen til at etablere en mere systematisk viden om arbejdet med den internationale dimension på skolen. De fleste skoler brugte en del tid på at beskrive skolens fremtid i selvevalueringen. De udarbejdede omfattende og nuancerede forslag til forandringer der kan styrke arbejdet med den internationale dimension, og en del steder har selvevalueringen været anledning til et forstærket fokus på den internationale dimension. Nogle steder indsamlede selvevalueringsgrupperne information om skolens arbejde med den internationale dimension ved at udarbejde spørgeskemaer til de øvrige lærere eller ved at tage evalueringen op til fælles drøftelse i pædagogisk råd. Det var et godt input til gruppernes arbejde uanset svarenes omfang, og det involverede en større kreds af lærere i arbejdet.

Skolernes selvevalueringsrapporter har fungeret som et væsentligt dokumentationsmateriale, og evalueringsgruppen via rapporterne et godt og nuanceret grundlag for at gennemføre interview mv. Bortset fra ét tilfælde. På Tallerupskolen valgte man at fortælle om samarbejdet i ESF og skolen fandt det således ikke vigtigt at følge vejledningen. Den skriftlige dokumentation fra skolen rummer helt overvejende tekster som er udarbejdet i forbindelse med ESF. Derfor er dokumentation for skolens praksis i forhold til den internationale dimension primært indsamlet via interview.

Skolernes ledelse og kommunerne svarede på en række spørgsmål som supplement til selvevalueringerne. For ledelsernes vedkommende nuancerede disse svar den praksis som er beskrevet i rapporten. For kommunernes vedkommende var svarene korte og de bar præg af at ansvaret for den internationale dimension er overladt til skolerne. Dog blev der i to tilfælde indsendt omfattende besvarelser fra kommunal side, og de var et godt supplement til en forståelse af skolernes praksis.

Appendiks C: Kommissorium

Evaluering af den internationale dimension i folkeskolen

Lærerne i folkeskolen har gennem mange år haft til opgave at undervise i internationale forhold. Det er sket med udgangspunkt i gældende lovttekster for fag og obligatoriske emner og inspireret af vejledninger mv. I "den blå betænkning" fra 1961 stod der: "Ved siden af opdragelsen på nationalt grundlag må der sættes stærkt ind for at fremme børnenes sans for international forståelse og for det mellemfolkelige arbejde".

I folkeskoleloven fra 1993 står der i § 1, stk. 3, at "folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer". Folkeskolen som helhed er dermed forpligtet til at inddrage internationale perspektiver og aspekter på en måde som lever op til denne formålsformulering.

I 1996 gav den daværende undervisningsminister Folketinget en redegørelse for hvad regeringen "agter at gøre for at styrke befolkningens internationale erfaringer, viden og kompetence gennem alle dele af vort uddannelsessystem". Redegørelsen og den tilhørende folketingsdebat resulterede i et strategioplæg fra ministeriet om udvikling af den internationale dimension i uddannelserne. I 1998 blev der udsendt et inspirationshæfte på folkeskoleområdet hvor der med udgangspunkt i de eksisterende faghæfter blev givet eksempler på den internationale dimension i undervisningen.

Begrebet "den internationale dimension" blev således indført i folkeskolen af ministeren efter at loven fra 1993 konkret var udmøntet i fagformål, centrale kundskabs- og færdighedsområder og vejledende læseplaner. Dimensionen var derfor ikke omtalt i de dengang gældende faghæfter på linje med de øvrige tværgående dimensioner – den praktisk-musiske dimension, det grønne islæt og it. Den internationale dimension er derfor heller ikke på samme vis som de øvrige dimensioner direkte med i "Klare Mål".

En forundersøgelse peger blandt andet på at arbejdet med den internationale dimension i undervisningen er præget af ildsjæle, og at det i høj grad er op til den enkelte skole, lærer og leder at inddrage dimensionen. Forundersøgelsen viser at skolerne ofte kan finde den internationale i det nationale ved at udnytte mulighederne når elever fra mange forskellige kulturer er samlet på fx en skole eller i en nabokommune. Forundersøgelsen viser også at lokale mål og indsatsområder i vidt omfang er styrende for indhold og forståelser af begrebet.

Evalueringsområde

Med Handlingsplan 2002 igangsætter Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) en evaluering af den internationale dimension i folkeskolen. Evalueringen omfatter undervisningen i folkeskolens 1. til 9. klasse. Den internationale dimension inddrages i flere forskellige faglige og pædagogiske sammenhænge, og evalueringen er derfor ikke knyttet til bestemte fag eller obligatoriske emner.

Kommuner og Undervisningsministeriet inddrages i det omfang det er nødvendigt for at tilgodese formålet med evalueringen.

Evalueringen tager udgangspunkt i at international dimension er omfattet af følgende vilkår:

- Folkeskolens overordnede formål.
- Begrebet kan ikke findes direkte i de nyeste fagbeskrivelser.
- Begrebet "international dimension" er ikke entydigt defineret fra central side.
- Begrebet "international dimension" er ikke et krav, men en opfordring og en national forventning.
- Et internationalt perspektiv er ofte til stede i folkeskolen når elever fra flere forskellige kulturer er samlet i klassen eller på skolen.

Evalueringens formål

Formålet med evalueringen er at identificere og vurdere væsentlige aspekter der har betydning for at den internationale dimension bliver inddraget og udviklet i undervisningen i overensstemmelse med nationale forventninger, mål for fagene samt lokale mål og vilkår. Evalueringen gennemføres på otte skoler i otte kommuner.

Det sker ved at sætte fokus på tre niveauer:

- det formelle grundlag
- praksis på skolerne
- elevernes oplevelser og opfattelser.

En tværgående analyse vil afdække vekselvirkninger mellem disse niveauer.

Til brug for andre skolers arbejde med at udvikle den internationale dimension vil evalueringen introducere kendetegn der har betydning for arbejdet med den internationale dimension. Dette sker på baggrund af vilkår og praksis i de otte kommuner og skoler.

Evalueringen bliver gennemført med henblik på at udarbejde fremadrettede anbefalinger der kan inspirere og befordre arbejdet med den internationale dimension både på de involverede skoler og alle øvrige skoler i Danmark.

Evalueringen vil på de tre niveauer fokusere på:

Det formelle grundlag for undervisningen

Hvilken betydning og effekt har nationale mål og intentioner for den internationale dimension i undervisningen, og hvordan bliver de omsat til praksis af kommuner, skoler og lærere?

Evalueringen vil blandt andet fokusere på hæmmende og fremmende aspekter i de otte kommuner i forhold til mål, indsatsområder og udviklings- og spredningsstrategier.

Praksis

Hvad har betydning for måden hvorpå man arbejder med den internationale dimension på skolerne og i undervisningen?

Evalueringen vil blandt andet fokusere på hæmmende og fremmende aspekter på de otte skoler i forhold til undervisningens tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering, ledelse, samarbejde og organisering samt den flerkulturelle klasse og skole.

Elevernes oplevelse af undervisningen

Hvad betyder den internationale dimension for eleverne, og hvad oplever de at få ud af undervisningen?

Evalueringen vil blandt andet fokusere på elevernes oplevelser og opfattelser i forhold til undervisningens indhold og metoder og på hvilke fremtidsperspektiver eleverne ser i forhold til arbejdet med den internationale dimension.

Organisation

Evalueringsgruppen har ansvaret for evalueringens vurderinger og anbefalinger. Igennem en analyse og tolkning af det indsamlede dokumentationsmateriale skal evalueringsgruppen konkludere og komme med anbefalinger i relation til evalueringens formål.

Tilsammen skal gruppen i relation til evalueringens formål have viden om og erfaringer med:

- organisation og ledelse på skole- og/eller kommuneniveau
- sammenhænge mellem nationalt niveau, kommunalt niveau og praksisniveau

- undervisning
- projektstyring og gennemførelse
- vilkår og muligheder på skoler med flere kulturer samlet
- forskning og uddannelse
- internationalt samarbejde
- vilkår i et andet nordisk land.

Evalueringsinstituttets projektgruppe har det praktiske ansvar for evalueringen og skal desuden sikre at der anvendes hensigtsmæssige og pålidelige metoder i evalueringsprocessen. Projektgruppen yder sekretariatsbistand til evalueringsgruppen og står for udarbejdelsen af den endelige rapport.

Evalueringsmetode

Evalueringen vil give et kvalitativt indtryk af hvordan der bliver arbejdet med den internationale dimension på otte af landets folkeskoler. De nationale faglige beskrivelser er grundlaget, men evalueringen vil i vidt omfang tage udgangspunkt i de lokale målbeskrivelser. De involverede skoler vil blive behandlet som cases, og der vil blive fremhævet aspekter som har betydning for arbejdet med den internationale dimension. I den forbindelse vil der ske en vurdering af de enkelte skolars praksis.

I evalueringen vil eleverne blive involveret på en måde så de får mulighed for at udtrykke deres opfattelser og oplevelser af undervisning og læring i relation til den internationale dimension.

Forundersøgelse

Projektgruppen har som grundlag for kommissoriet gennemført en forundersøgelse bestående af litteraturstudier, studier af materiale fra Undervisningsministeriet, skolebesøg og interview med interessenter og eksperter. Formålet har været at sikre at evalueringen rettes mod relevante forhold og problemstillinger. I forundersøgelsen er det konstateret at der findes aktuelle undersøgelser af den internationale dimension. Resultaterne fra disse undersøgelser vil blive inddraget i evalueringen.

I forbindelse med forundersøgelsen er der gennemført en totalundersøgelse på kommunalt niveau. I denne undersøgelse er kommunernes arbejde med mål, indsatsområder mv. kortlagt.

Selvevaluering og redegørelser

Der gennemføres selvevalueringer på otte udvalgte skoler fordelt over hele landet. De otte skoler er udvalgt på baggrund af kommuneundersøgelsen der blev gennemført i forbindelse med forundersøgelsen. De otte skoler er alle kendetegnet ved at de har erfaringer med at inddrage den internationale dimension i undervisningen.

EVA udarbejder en vejledning til selvevaluering til de deltagende skoler. Vejledningen skal give de deltagende skoler mulighed for:

- at beskrive aspekter der er nævnt i evalueringens kommissorium, og reflektere over deres betydning for skolernes praksis
- at vurdere behov og muligheder for at styrke arbejdet med den internationale dimension for dermed at udvikle skolernes praksis på området
- at udarbejde en selvevalueringsrapport som belyser aspekterne nævnt under evalueringens formål med henblik på at give evalueringsgruppen et dokumentationsgrundlag at arbejde ud fra.

Skolerne får en tilbagemelding på selvevalueringsrapporterne som en del af rapportens samlede dokumentationsmateriale.

Elever på hver skole supplerer den selvevaluering lærerne gennemfører ved at svare på et spørgeskema og deltage i interviews.

Skolens ledelse og den kommunale forvaltning vil blive bedt om at beskrive og forholde sig til dele af praksis vedrørende den internationale dimension med henblik på at bidrage med oplysninger om vilkår og rammer der har betydning for undervisningen.

Derudover vil Undervisningsministeriet blive bedt om at udfærdige en redegørelse om strategi, styringsmuligheder, praksis, opfølgning mv.

Skolebesøg

I forlængelse af selvevalueringen besøger medlemmer fra evalueringsgruppen og projektgruppen de deltagende skoler. Med udgangspunkt i selvevalueringer og andet skriftligt materiale bliver der gennemført interview med lærere og ledere samt den kommunale forvaltning der har ansvaret for skoleområdet i den pågældende kommune.

Som et led i EVA's metodeudvikling vil der blive arbejdet med at udvikle en metode til at evalueringsgruppen kan interviewe en elevgruppe på hver af de otte skoler. Interviewene gennemføres i forbindelse med skolebesøgene.

Undersøgelser

EVA gennemfører en kvantitativ elevundersøgelse for at supplere skolernes selvevaluering.

Formålet med elevundersøgelsen er at indsamle viden om hvordan eleverne oplever og opfatter arbejdet med den internationale dimension. Herunder bliver der blandt andet fokuseret på elevernes udsagn om styrker og svagheder, hvad der har gjort størst indtryk, og hvad eleverne mener de kan bruge deres erfaringer fra undervisningen i den internationale dimension til.

Undersøgelsen forventes gennemført som en elektronisk baseret spørgeskemaundersøgelse på 6.-9. klassetrin på de otte skoler. På baggrund af undersøgelsen udarbejdes et skriftligt oplæg som evalueringsgruppen tager udgangspunkt i ved de interview der bliver gennemført på skolebesøgene.

Høring og opfølgning

Inden evalueringsgruppen offentliggør evalueringsrapporten, vil de involverede institutioner få lejlighed til gennem en skriftlig høring at rette faktuelle fejl og udtale sig om evalueringsrapportens konklusioner og anbefalinger.

Tidsramme

Evalueringen sættes i gang i 4. kvartal 2002. Den endelige rapport afleveres til bestyrelsen for EVA senest i 4. kvartal 2003.

Danmarks Evalueringsinstitut har tidligere udgivet:

- *Skriftlige opgaver og vejledning*, december 2000, ISBN 87-7958-001-7
- *Social- og sundhedshjælperuddannelsen*, 2001, ISBN 87-7958-003-3
- *Socialrådgiver- og socialformidleruddannelserne*, 2001, ISBN 87-7958-008-4
- *Samarbejde og sammenhænge*, 2001, ISBN 87-7958-010-6
- *Sammenhænge og samspil*, 2001, ISBN 87-7958-011-4
- *Basisuddannelserne*, 2001, ISBN 87-7958-013-0
- *Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium*, 2001, ISBN 87-7958-017-3
- *Fysik i skolen – skolen i fysik*, 2001, ISBN 87-7958-020-3
- *Overgange fra hhx og htx til videregående uddannelse*, 2001, ISBN 87-7958-015-7
- *Teknik og naturvidenskab*, 2001, ISBN 87-7958-024-6
- *Undervisning i pædagogik*, 2002, ISBN 87-7958-056-4
- *Efteruddannelse af lærere på erhvervsskoler og AMU-centre*, 2002, ISBN 87-7958-062-9
- *Det Teknisk-Naturvidenskabelige Fakultet ved Aalborg Universitet*, 2002, ISBN 87-7958-032-7
- *Profiler på hhx og htx*, 2002, ISBN 87-7958-033-5
- *Masteruddannelser*, 2002, ISBN 87-7958-073-4
- *Børnehaveklassen*, 2002, ISBN 87-7958-077-7
- *Datamatikeruddannelsen*, 2002, ISBN 87-7958-078-5
- *Agricultural Science*, 2002, ISBN 87-7958-079-3
- *Folkeskolens afgangsprøver*, 2002, ISBN 87-7958-076-9
- *Efter- og videreuddannelse af undervisere på mellemlange videregående uddannelser*, 2003, ISBN 87-7958-096-3
- *Pædagoguddannelsen*, 2003, ISBN 87-7958-100-5
- *Eksamensformer i det almene gymnasium*, 2003, ISBN 87-7958-104-8

- *Vilkår for pædagogisk udviklingsarbejde*, 2003, ISBN 87-7958-107-2
- *Engelsk i grundskolen*, 2003, ISBN 87-7958-113-7
- *Engelsk i grundskolen (delrapport)*, 2003, ISBN 87-7958-114-5
- *Personlige uddannelsesplaner på tekniske erhvervsuddannelser*, 2003, ISBN 87-7958-115-3
- *Læreruddannelsen*, 2003, ISBN 87-7958-123-4
- *Tysk på universitetet*, 2003, ISBN 87-7958-118-8
- *Den internationale dimension i folkeskolen*, 2003, ISBN 87-7958-124-2

Rapporterne kan læses på EVA's hjemmeside www.eva.dk eller købes hos:

Danmark.dk's netboghandel
Telefon 18 81
H www.danmark.dk/netboghandel