

Anne Haugen Tronvoll

Internasjonalisering hjemme

hvilke utfordringer opplever skoleledelsen
hindrer internasjonalisering hjemme?

Masteroppgave i skoleledelse
Veileder: Britt Karin Støen Utvær
November 2022

Anne Haugen Tronvoll

Internasjonalisering hjemme

hvilke utfordringer opplever skoleledelsen hindrer
internasjonalisering hjemme?

Masteroppgave i skoleledelse
Veileder: Britt Karin Støen Utvær
November 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Innholdsfortegnelse

Forord	III
Sammendrag	IV
Abstract	V
1. INNLEDNING.....	1
2. TEORETISK BAKGRUNN	4
2.1 Ledelsesperspektiv i skolen.....	5
2.2 Internasjonalisering	7
2.3 Internasjonalisering hjemme	8
2.4 Et struktureringsperspektiv på internasjonalisering hjemme	11
2.4.1 Betydning – tankesett - kommunikasjon.....	14
2.4.2 Dominans – ressurstilgang – makt	15
2.4.3 Legitimering – normer – sanksjoner	15
3. METODE.....	16
3.1 Metodologi og metoder	16
3.1.1 Metodiske perspektiver	16
3.1.2 Refleksivitet som en kvalifikasjon av konstruktivistisk forskning	17
3.1.3 Metodisk inngang og min forforståelse.....	18
3.2 Kontekstuell bakgrunn	18
3.3 Datainnsamling.....	20
3.4 Dataanalyse	22
3.5 Etikk	23
4. RESULTATER.....	24
4.1 Tankesett	27
4.2 Ressurser	29
4.3 Normer	32

5. DISKUSJON	33
5.1 Internasjonalisering – i hovedsak internasjonalisering ute.....	34
5.2 Internasjonalisering hjemme – en ledelsesutfordring.....	35
5.3 Skoleledelsens tankesett.....	37
5.4 Internasjonalisering – en del av skolens ressursprioritering	40
5.5 Legitimitet hos skoleledelsen når det gjelder internasjonalisering hjemme.....	41
5.6 Strukturering og ledelse av skolens internasjonalisering hjemme-aktiviteter.....	42
6. SKOLELEDELSENS UTFORDRINGER	44
7. BEGRENŚINGER	47
8. OPPSUMMERING OG VEIEN VIDERE	49
LITTERATURLISTE	51
ILLUSTRASJONSLISTE.....	54
VEDLEGG.....	55
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	55
Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD.....	57

Forord

Internasjonalisering av utdanning og opplæring er noe som alltid har opptatt meg, og dette har gått som en rød tråd gjennom alle mine yrkesvalg i livet. Ved å ha fått være tett på menneskers opplevelser av utenlandserfaring og deres mestring av både kulturelle koder og språkutvikling, har jeg sett interkulturell kompetanse utfolde seg i praksis. I den videregående skolen kom elever tilbake med økt selvtillit, faglig utbytte og også ofte med større motivasjon for læring.

Elever som har vært på utveksling får først og fremst et personlig utbytte av sitt opphold, og dette tar de med seg videre, både inn i høyere utdanning og senere inn i arbeidslivet. Dette gjorde meg oppmerksom på skjevheten som ligger i at disse erfaringene ikke tilbys alle elever, og på det forspranget eller fordelene elever som deltar på mobilitetsopphold får, og det fikk meg til å innse at de nasjonale føringene om *internasjonalisering hjemme* i klasserommene burde få et sterkere fokus og oppfølging fra meg som skoleleder. Det er få skoleledere som vil være uenig med meg i at alle elever fortjener like muligheter og god opplæring, så hvorfor er det så vanskelig å få internasjonalisering systematisk inn i klasserommet? Dette spørsmålet har vært motivasjonen for arbeidet med denne masteroppgaven som av ulike årsaker som pandemi og livet generelt har tatt lengre tid enn forventet, men som nå er i mål.

Det er mange som fortjener takk for at dette til slutt ble en masteroppgave. Takk til NTNU for forbilledlig tilrettelegging og smidighet, og takk til veileder Britt Karin Støen Utvær for gode tilbakemeldinger og innspill.

Alle skoleledere som har latt seg intervju til datainnsamling skal ha stor takk for at de villig delte både av sin kunnskap og av sin tid, en skoleleder er sjelden arbeidsledig, og må prioritere sine arbeidsoppgaver hardt, så dette er ingen selvfølge.

Det er også på sin plass å applaudere det norske helsevesenet, både for god oppfølging og for god internettforbindelse. Men den største takken går til Bård. For alt.

Lillestrøm, oktober 2022

Anne Haugen Tronvoll

Sammendrag

Internasjonalisering skal ifølge politiske føringer og nasjonale styringsdokumenter ha en sentral plass i elevenes opplæring. I videregående skoler kommer dette til uttrykk både gjennom kompetansemål i de enkelte læreplanene, og i overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Internasjonaliseringsarbeidet deles gjerne inn i to hovedområder; *internasjonalisering ute* gjennom elevmobilitet, hvor elever sendes ut av landet, og i *internasjonalisering hjemme*, hvor internasjonalisering tas inn i undervisningsaktiviteten. I videregående skoler assosieres ofte internasjonaliseringsaktiviteter med internasjonalisering ute, og det er her ressurser allokeres, blant annet til elevmobilitet eller elevpraksis i utlandet.

Ved å vri fokus over på *internasjonalisering hjemme* vil flere av skolens elever få en internasjonal dimensjon i sin opplæring. Dette bidrar til elevenes læringsutbytte og vil lettere la seg utføre innenfor skolens egen økonomiske ramme. Spørsmålet er hvilke utfordringer som skaper hindringer for skoleledere i å arbeide med internasjonalisering hjemme?

Som teorigrunnlag for å se på internasjonalisering hjemme i videregående skole er Giddens (1984) struktureringsteori og Robinsons (2011) modell for elevsentrert skoleledelse brukt. Empirien er hentet ved å intervjuer skoleledere som har ansvar for, og erfaring med, internasjonaliseringsarbeid i Viken Fylkeskommune som er en av landets største skoleeiere.

For at internasjonalisering hjemme skal bli et virkemiddel for elevenes læring, viser funnene blant annet at skoleledelsen må tilrettelegge systematisk for internasjonalisering hjemme ved å se dette arbeidet som en del av skolens øvrige pedagogiske arbeid. De viktigste utfordringene er å få skoleledelsen til å sette internasjonalisering hjemme på kartet, og kommunisere rundt denne form for internasjonalisering gjennom å sette det på agendaen i møter og i skolens samarbeidstid. Samtidig må skoleledelsen prioritere ressurser til denne formen for internasjonalisering og prioritere i budsjettene at aktivitetene skal foregå hjemme. Det tredje utfordringen er at skolens organisasjonskultur er lite preget av internasjonalisering hjemme. Alle disse tre forholdene er forankret i et ledelsesperspektiv som viser at internasjonalisering hjemme har liten betydning, liten dominans og er ikke signifikant i skoleledelsens hverdag.

Abstract

According to political guidelines and national governing documents, internationalisation should play a key role in the students' education. In upper secondary schools, this is expressed both through competence goals in the various subjects, and in the overall part of the curriculum. Internationalisation is often divided into two main areas; *internationalisation abroad* through student mobility, where students are sent out of the country, and in *internationalisation at home*, where internationalisation is included in the teaching activities. In upper secondary schools, internationalisation is often associated with internationalisation abroad, and this is where resources are allocated, for example to student mobility or student practice abroad.

By shifting the focus to *internationalisation at home*, more of the school's students will have an international dimension in their education. This contributes to the students' learning outcomes and could more easily be carried out within the school's own financial framework. The question is what prevents school leaders from working with internationalisation at home?

As a theoretical basis for looking at internationalisation at home in upper secondary school, Giddens' (1984) structuration theory and Robinson's (2011) model of student-centred leadership are used. The empirical data was obtained by interviewing school leaders who are responsible for, and experience with, working with internationalisation in Viken fylkeskommune (county), which is one of Norway's largest school owners.

In order for internationalisation at home to become a tool for students' learning, the findings show, among other things, that school leaders must systematically facilitate internationalisation at home by seeing this work as an integrated part of the school's pedagogical work. The most important obstacles are getting the school leaders to put internationalisation at home on the map and to communicate around this type of internationalisation by putting it on the agenda in meetings and as part of the professional pedagogical cooperation. At the same time, school leaders must prioritise resources for this form of internationalisation in the budgets where activities should take place at home. The third obstacle is that the school's organisational culture is little characterised by internationalisation at home. All three of these factors are rooted in a leadership perspective that shows that internationalisation at home has little significance, little dominance and is not significant in the everyday life of school leaders.

1. INNLEDNING

Internasjonalisering er en viktig del av målsettingen ved skolens grunnopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017; Senter for internasjonalisering av utdanning, 2012) og innebærer at internasjonale, interkulturelle og globale dimensjoner blir innlemmet i skolen, i læringsmål og i undervisningsaktiviteter. For å nå hovedmålsettingene i lærerplanene vil det internasjonale perspektivet gjennom samarbeid stå sentralt. Internasjonalisering skal gi kunnskap, ferdigheter og forståelse som kan bidra til at elevene mestrer livet og legger grunnlag for en aktiv deltagelse i samfunnet, og i arbeidsmarkedet som i økende grad er flerkulturelt. I tillegg til de faglige ferdighetene er det viktige å fremme respekt for et kulturelt mangfold og demokratiforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Internasjonalisering i sin fulle bredde skal være et virkemiddel for skole- og fagutvikling, hvor det skal bidra til utvikling av interkulturell kompetanse, gi internasjonal erfaring og øke språkkompetansen. Det skal også bidra til økt toleranse og demokratiforståelse, samt gi både lærere og elever økt motivasjon og bidra til elevenes personlige utvikling (Senter for internasjonalisering av utdanning, 2017). Internasjonalisering vil dermed være både et perspektiv og en arbeidsmåte som rommer et stort mangfold av målsettinger for de involverte partene i skolen (St. meld. nr. 14, 2008-2009).

Internasjonalisering har i flere år vært et satsningsområde for mange skoler og fylkeskommuner, og har vært knyttet opp mot en tydelig nasjonal målsetting om å forankre internasjonalisering bredere inn i den nasjonale kunnskapspolitikken (St. meld. nr. 14, 2008-2009). Dette kommer frem bl.a. i læreplanverkene både for grunnskolen, videregående opplæring samt for universiteter og høyskoler. I den tidligere generelle delen av læreplanverket for grunnskolen og videregående opplæring var internasjonalisering beskrevet under overskriften internasjonalisering og tradisjonskunnskap, og ga et tydelig signal om at internasjonalisering skulle innlemmes på tvers av læreplaner og kompetansemål som en del av skolens dannelsesoppdrag (Kirke utdannings og forskningsdepartementet, 1993).

Internasjonaliseringen skulle «knytte mennesker sammen», og dessuten bedre levekårene «gjennom utvikling og bruk av ny viten» (Kirke utdannings og forskningsdepartementet, 1993, s. 15).

Synet på internasjonalisering ble videreført inn i den nye, overordnede delen av læreplanverket som trådte i kraft i 2017, og som gjennom verdier og prinsipper beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her presiseres det at i tillegg til at skolen skal trygge

identitetsutviklingen til elevene skal den samtidig «formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Oppfordringen om å åpne dører for ungdom mot verden har blitt forsterket av norske myndigheter blant annet ved å tilby internasjonalisering gjennom hele utdannelsesløpet, og internasjonalisering av utdanning og forskning ses på som «del av det nasjonale svaret på de utfordringer og muligheter globaliseringen representerer» (St. meld. nr. 14, 2008-2009, s. 6).

I Meld. St. nr. 21 (2020-2021) «Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden», fremheves internasjonalisering som viktig for elevenes inngang til høyere utdanning, og for å møte arbeidslivets fremtidige kompetansebehov (Meld. St. nr. 21, 2020-2021). Her beskrives internasjonalisering dessuten som et supplerende virkemiddel for å øke fullføringen av videregående opplæring og for å styrke utdanningskvaliteten. Videre ser regjeringen det som et mål at «internasjonalisering skal være en integrert del av norsk utdanning på alle nivåer» (Meld. St. nr. 21, 2020-2021, s. 118). For å nå dette målet og utnytte mulighetene for internasjonalt arbeid og deltagelse i utdanningsprogram best mulig «må arbeidet gis prioritet, og skolestrukturen og organiseringen av timeplaner og fagplaner må gi rom for dette" (Meld. St. nr. 21, 2020-2021, s. 119).

Basert på egne erfaringer fra skoleverket prioriteres ikke internasjonale aktiviteter høyt når timeplanen legges, og legger få føringer for samarbeidsstrukturer. I arbeid med fagplaner eller tverrfaglig samarbeid legges internasjonalisering ofte inn som et supplement eller ad-hoc aktivitet etter at øvrige planer er lagt. Det kan dermed stilles spørsmål ved om handlingsrommet som skisseres fra Kunnskapsdepartementet fullt ut utnyttes i praksis.

Internasjonalisering skal gi faglig utbytte i form av økt undervisningskvalitet, men også individuelt utbytte for lærere og elever. Formålet er å få til et internasjonalt samarbeid som skal styrke utdanningens faglige innhold samt å gi lærere og elever internasjonal erfaring. Det er skolene selv som bestemmer hvordan de skal tilrettelegge for den internasjonale dimensjonen og de læringsmålene som er knyttet til en slik prioritering. Skolene, etter eventuelle føringer fra skoleeier, velger selv virkemidler og omfang på det internasjonale arbeidet. Dermed ligger det en ansvarliggjøring av skolens ledelse for å tilrettelegge for internasjonalisering, også hjemme. Opplæringen skal ifølge prinsippene i den overordnede delen av læreplanverket, gi elevene et godt grunnlag for å forstå verden, men det er ikke krav til spesifikke aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Internasjonaliseringsarbeidet i skolen deles gjerne inn i to hovedområder; *internasjonalisering ute* gjennom elevmobilitet, hvor elever sendes ut av landet, og i *internasjonalisering hjemme*, hvor internasjonalisering tas inn i undervisningsaktiviteten. Knight (2006) argumenterer for at internasjonalisering ute representerer alle former for utdanning som skjer over landegrensener og som blant annet består av studentmobilitet, internasjonale program, internasjonale kurs etc. mens internasjonalisering hjemme består av alle aktiviteter som øker studentenes internasjonale forståelse og kulturelle ferdigheter. Begge disse formene for internasjonalisering er like høyt prioritert i de nasjonale føringene, dog er internasjonalisering ute det som videregående skoler har fokusert mest på (Senter for internasjonalisering av utdanning, 2017, s. 11). Som mangeårig skoleleder er dette også min erfaring. Elever etterspør ofte muligheten for å få «reise på tur», og internasjonalisering brukes i skolenes markedsføring for å tiltrekke seg elever som ønsker dette. Likevel presiseres det i de nasjonale føringene at elever som ikke reiser ut også skal rustes for globalisering, og at internasjonalisering skal innpasses i både faglig og pedagogisk utvikling i norsk utdanning. St. meld. nr. 7 (2008-2009) om internasjonalisering av utdanning slår dessuten fast at en sentral del av internasjonalisering av grunnopplæringen skal foregå på hjemmebane ved «å tydeliggjøre det internasjonale og det flerkulturelle aspektet ved innholdet i opplæringen, styrke fremmedspråkopplæringen og legge større vekt på utvikling av holdninger som gir grunnlag for interkulturell og internasjonal samhandling» (St. meld. nr. 14, 2008-2009, s.26). Ved å skille begrepene *internasjonalisering ute* og *internasjonalisering hjemme* gis en klar føring på at begge deler er viktig i en skoles internasjonaliseringsarbeid, men utfordringen er at innholdet i disse to begrepene i stor grad er forskjellige og at disse ikke nødvendigvis utfyller hverandre. Skolene bruker primært sine avsatte ressurser på internasjonalisering ute gjennom organisert elevmobilitet, og elever som har vært med på disse har i varierende grad blitt involvert i internasjonalisering hjemme gjennom å dele sine erfaringer med utenlandsoppholdet ved hjemkomst (Diku, 2019c). Internasjonalisering hjemme ser ikke ut til å være hovedfokus for mange skolars internasjonaliseringsarbeid, og lærerne mener at det viktigste er at elevene får løftet blikket og blir eksponert for erfaringer med å være utenlands på egenhånd (Senter for internasjonalisering av utdanning, 2012). Det konkrete arbeidet med internasjonalisering blir derfor i stor grad relatert til, og assosiert med, ulike former for mobilitet. Skoleledelsen må, for å oppnå føringene som er gitt av Kunnskapsdepartementet, i større grad vri fokuset mot internasjonalisering hjemme slik at de oppfyller kravene som stilles.

Årene 2020-2022 med koronapandemi gjorde internasjonalisering ute gjennom utvekslingsprosjekter til utlandet vanskelig å gjennomføre. Dette understreker viktigheten av å finne rom for internasjonaliseringsaktiviteter også hjemme slik at internasjonaliseringsarbeid ikke stopper opp ved reiserestriksjoner eller uforutsette hendelser i resten av verden. Til tross for at internasjonalisering hjemme har vært ett sentralt tema i læreplanen og hos skolemyndighetene, eksisterer det forholdsvis lite forskning på hvordan dette prioriteres og praktiseres i norsk skole i dag, og hvilke mekanismer som hindrer internasjonalisering hjemme (Børhaug, 2019; Børhaug & Bakken, 2009; Dewilde, Kjørven, Skaret & Skrefsrud, 2017; Rye, 2013; Senter for internasjonalisering av utdanning, 2012; Vesterdal, 2022).

Målet med denne masteroppgaven blir dermed å forstå mekanismene og utfordringene som utfordrer skoleledere i å arbeide med internasjonalisering hjemme. Masteroppgavens problemstillingen er derfor; hvilke utfordringer opplever skoleledelsen hindrer internasjonalisering hjemme? Masteroppgaven bidrar til økt forståelse gjennom å identifisere viktige utfordringer som hindrer internasjonalisering hjemme. De identifiserte forholdene er sammensatte, men virker både enkeltvis og forsterkes i et samspill, noe som gjør at internasjonalisering hjemme ikke blir utviklet i henhold til de føringene som er gitt av nasjonale og regionale myndigheter. Som en konsekvens av det reduserte fokuset på internasjonalisering hjemme ser oppgaven også på hvordan rektor og skoleledelsen kan møte disse utfordringene. Denne kunnskapen gjør at skoleeiere og skoleledelse kan ta grep for å prioritere internasjonalisering hjemme slik at skolemyndighetenes og læreplanens målsettinger oppfylles.

Masteroppgaven er strukturert som følger. Først gis det en teoretisk bakgrunn for å forstå ledelsesperspektiv i skolen og skolelederens internasjonaliseringsansvar. Deretter vil begrepet internasjonalisering hjemme bli gjennomgått og knyttet opp mot skolen som organisasjonssystem gjennom Giddens (1984) struktureringsteori. Det vil deretter gis en beskrivelse av metodebruk, datainnsamling og analyse av disse. Videre diskuteres funnene og det påpekes hvordan disse påvirker forskjellige forhold ved internasjonalisering hjemme. Til slutt oppsummeres skoleledelsens utfordringer, og oppgavens begrensninger, samt veien videre. Den empiriske konteksten for masteroppgaven vil være Viken Fylkeskommune som er en av landets største skoleeiere.

2. TEORETISK BAKGRUNN

Fenomenet internasjonalisering hjemme er lite beskrevet både i en internasjonal og norsk kontekst. Ved litteratursøk i forskningsdatabaser som EBSCO academic elite finnes det

begrenset med litteratur om internasjonalisering hjemme i videregående skole. Dette gjelder spesielt med henblikk på norske forhold eller internasjonalisering hjemme i grunnskolen. I litteratursøk på begrepene «internationalisation», «internationalisation at home» og «pedagogical research» bekreftes det at det er lite forståelse av internasjonalisering hjemme i praksis. Den forskningen som er blitt gjort rundt internasjonalisering hjemme har i stor grad vært rettet inn mot høyskolesektoren og gir bare begrenset overføringsverdi til videregående skole. I litteratursøket virker det også å være lite fokus på hvordan internasjonalisering hjemme utøves i praksis og spesielt satt opp mot et ledelsesperspektiv i videregående skole.

2.1 Ledelsesperspektiv i skolen

Det har de siste årene vært en dreining innenfor skoleledelse fra fokus på lederstiler til fokus på ledelsespraksis (Robinson, 2011). Mens det tidligere ofte ble lagt vekt på ledelsesstiler, som blant annet transformasjonsledelse hvor lederen inspirerer andre til å nå skolens mål og verdier (Bass, 1985), er det foretatt en dreining hvor man i tillegg ser på hvilken effekt ulike ledelsespraksiser har på elevenes læring (Robinson, 2011).

Hattie (2009) pekte i sin undersøkelse på kvaliteten på læreren som den faktoren som har størst betydning for resultatene i klasserommet og elevenes måloppnåelse. Han trakk videre frem viktigheten av lærerens ledelse, tydelighet og struktur i klasserommet, positive elevrelasjoner, håndtering av bråk og uro i klasserommet samt klare standarder for undervisningen. Det ble dermed tydelig at skoleledere må være tett på lærerne og fremheve forhold som må vektlegges, som for eksempel den internasjonale dimensjonen i undervisningen.

Robinson (2011) viser i sine studier frem hva som er læringsfremmende i klasserommet og den enkelte skolelederens betydning for elevenes læringsresultater. Hun hevder at elevsentrerte ledere setter tydelige mål for elevlæringen, sørger for ressurser til å arbeide med disse målene og jobber tett med lærerne for å planlegge, koordinere og følge med på hvordan målene oppnås. For å få en slik måloppnåelse kreves det en stor kapasitet av lærerne og skoleledelsens ambisjoner må være å tilrettelegge for en slik kapasitetsøkning. På denne måten vil lærerne kunne utøve en mer effektiv undervisning, herunder å inkludere aspekter av internasjonalisering hjemme. Robinson (2011) sin modell som bygger opp under læring og ledelse er delt opp i fem ledelsesdimensjoner og tre lederferdigheter.

De fem dimensjoner/oppgaver som skoleledere fokuserer på ved høyt presterende skoler er; å sette mål, å bruke ressurser strategisk, å sørge for undervisning av høy kvalitet, å lede

lærernes læring og utvikling og å sørge for et velordnet og trygt skolemiljø. Dimensjonene henger sammen og påvirker hverandre gjensidig. Robinson (2011) fremhever at den dimensjonen som har størst påvirkning på elevresultatene er lederens evne til å lede lærernes læring og utvikling. De fem dimensjonene til Robinson (2011) sier noe om hva ledere må gjøre for å påvirke elevenes læring. Den første ferdigheten understreker viktigheten av å kunne anvende nødvendig kunnskap for å kunne ta beslutninger av høy kvalitet og til å kunne vurdere konsekvensen av denne kunnskapen i administrative prosesser (Robinson, Guldahl & Mekki, 2014, s. 12). Ferdighet nummer to understreker at lederen må være i stand til å identifisere, løse utfordringer og implementere disse i praksis. Den tredje ledelsesferdigheten bygger på lederens evne til å bygge tillitt både blant ledere, lærere, foreldre og elever. Robinson et al. (2014, s. 27) hevder sågar at «de verdiene og ferdighetene som er grunnlag for å bygge tillitt, sørger for et etisk fundament i alle de fem ledelsesdimensjonene».

Robinson (2011) peker på at de fem ledelsesdimensjonene ved skoleledelse representerer skoler der elevene presterer bedre enn ved andre skoler med sammenlignbare rammebetingelser. Hun ser også på hvilke ledelsesferdigheter som er mest fremtredende og dermed hvilke lederhandlinger som har størst påvirkning på elevenes læringsresultater. Felles for alle skoler er at de har en rektor som øverste leder og at vedkommende rapporterer til skoleeier. Denne organisasjonsstrukturen gir klare styringssignaler og ansvar er delegert til rektor. En av fordelene med denne inndelingen er at skoleeier skaper forutsigbarhet og ensartethet mellom skolene. Ulempen kan imidlertid være at strukturen oppfattes som lite fleksibel for en skoleleder som skal iverksette internasjonalisering, og at det kan ta langt tid å få gjennomført internasjonaliseringsendringer.

I tillegg til de fem dimensjonene/hovedoppgavene, peker Robinson (2011) på tre ledelsesferdigheter som viktige; å anvende relevant kunnskap, å løse komplekse problemer og å bygge tillitsrelasjoner. Til sammen sier disse noe om hvordan ledelse skal utøves og danner grunnlaget for det Robinson (2011) kaller elevsentrert skoleledelse hvor hun ser på hvordan ledelse påvirker elevenes resultater. Hun konkluderer med at jo mer ledere fokuserer på skolens kjernevirksomhet – undervisning og læring – jo større påvirkning vil skoleledelsen ha på elevens læringsresultater.

I Robinson (2011) sin fremstilling av høyt presterende skoler var rektor sett på som tilgjengelig, en som har kunnskap om undervisningen og som en ressurs lærerne kunne diskutere sin undervisning med. Robinson et al. (2014, s. 102) presiserer imidlertid at funnene i hovedsak stammer fra barneskoler, men uttrykker at dette sannsynligvis også vil være gyldig

for eksempel for høyere skoleslag siden rektor her i mindre grad vil kunne gi fagspesifikke råd om all undervisning.

I tillegg til å være en ressurs for lærerne er rektor forpliktet ovenfor skoleeier. Skoleledelsen ved rektor er det utøvende leddet for skoleeier og må innrette seg etter de føringer skoleeier og skolemyndighetene setter opp. Rektor har øverste lederansvar ved den enkelte skole og forventes å fremme og legge til rette for internasjonalisering hjemme for elevene som en del av deres skolehverdag. Dette er spesifisert både gjennom styringsdokumenter fra nasjonale myndigheter og via skoleeiers strategier for internasjonalisering. Internasjonalisering hjemme kan gi forskjellige utslag slik som i skriftlige, lokale strategier og føringer på den enkelte skole, koblet sammen med tydelige forventninger i overordnet del av læreplanverket og i de enkelte læreplanene. Internasjonaliseringsarbeidet ved en videregående skole kan synliggjøres gjennom dens struktur og den formelle fremstillingen av skolens oppbygning.

Ledelsesperspektivet i skolen blir diskutert i Næss, Prøytz og Aamot (2014) sin rapport om det samlede kunnskapsgrunnlaget som ligger til grunn for pedagogisk ledelse og tilrettelegging for læreres profesjonsutøving, og det vises her blant annet til distribuert ledelse med fokus på samhandling mellom leder og medarbeider. I den overordnede delen av læreplanverket fremheves det at «god ledelse prioriterer tillitt i organisasjonen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Tillitt blir av Grimen (2009, s. 13) definert som «å handle med få forholdsregler» og Kuvaas (2008) fremhever at ledere som lykkes med utvikling leder på en slik måte at ansatte utvikler indre motivasjon, og at dette ikke skjer gjennom kontroll. Bryk og Schneider (2002) nevner fire kvaliteter som tillitt er basert på; respekt for andre, personlig omsorg, kompetanse og integritet. Respekt vises gjennom å lytte til og sette pris på andres ideer og personlig omsorg gjennom å bry seg om ikke bare det profesjonelle, men også om den enkeltes personlig liv. Kompetanse er basert på det å være avhengig av hverandre for å lykkes, mens integritet omhandler om man holder det man lover eller løser konflikter på en rettferdig måte.

2.2 Internasjonalisering

Skolen er en sentral fellesarena for å orientere seg, forstå og skape forutsetninger for å delta i og påvirke samfunnsutviklingen og politiske spørsmål. I læreplanene er mye av innholdet indirekte knyttet til det å utforske globale problemstillinger. Elevene skal blant annet vurdere og sammenligne lands politiske systemer, utøving av makt i ulike samfunn og samfunnsmodeller, utforske menneskerettighetsbrudd både lokalt og globalt, og se nærmere på en utfordring eller en konflikt på lokalt, nasjonalt eller globalt nivå.

(Utdanningsdirektoratet, 2020b, 2021). Dette krever både en nasjonal og internasjonal orientering, og innebærer et relativt bredt fokus på læring knyttet til internasjonale spørsmål og globale forhold. Antall personer som studerer i et annet land enn sitt eget ble i 2012 anslått å være ca 4,1 millioner (OECD, 2012), og det er skrevet og forsket mye på disse utenlandsstudentenes opplevelser, utbytte og senere inntreden i arbeidslivet (Diku, 2018; Wiers-Jenssen, 2021).

Samfunnsutviklingen er i et internasjonalt perspektiv ofte blitt knyttet teoretisk til forståelse som medborgerskap, bærekraftig utvikling og interkulturell kompetanse (Goren & Yemini, 2017; Hicks, 2003; Tichnor-Wagner, Parkhouse, Glazier & Cain, 2016). Kirkwood (2001) identifiserer fire hovedtemaer i innrammingen av global læring, der (i) perspektivmangfold, (ii) forståelse og anerkjennelse av kulturer, (iii) kunnskap om globale spørsmål og (vi) verden som sammenhengende system går igjen som sentrale dimensjoner.

Et sentralt tema i Meld. St. nr. 7 (2020-2021) om internasjonal studentmobilitet i høyere utdanning er imidlertid at det må skapes en kultur i skolen, ikke bare for utveksling, men for internasjonalisering generelt (Meld. St. nr. 7, 2020-2021). Selv om det strategiske målet for antall utvekslingsstudenter er satt høyt så vil det alltid være studenter og elever som grunnet livssituasjon eller ulike preferanser ikke vil kunne delta på en utveksling til utlandet. Disse studentene vil mangle den internasjonale erfaringen og kulturelle kompetansen som studenter som har vært på utveksling har ervervet seg, og som mange arbeidsgivere etterspør. Disse studentene må derfor inkluderes i arbeidet med internasjonalisering på andre måter.

Harrison (2015) satte søkelyset på de studentene som ikke reiste ut, og mente at disse også burde få en internasjonal utdannings-opplevelse. Dette kunne for eksempel skje gjennom det å være sammen med internasjonale gjeste-studenter, gjennom utvikling av et internasjonalt pensum ved egen utdanningsinstitusjon og gjennom nye pedagogiske tilnærminger til læring. Dette ville, ifølge Harrison (2015), utgjøre en demokratisering av internasjonaliseringen ved at den ble tilgjengelig for alle uavhengig av økonomi og ressurser, og fokus burde dermed også rettes mot internasjonalisering hjemme.

2.3 Internasjonalisering hjemme

Begrepet internasjonalisering hjemme ble av Knight (2004, s. 11) definert som «prosessen med å integrere en internasjonal dimensjon i høyere utdanningsforskning, undervisning og servicefunksjon». Wächter (2000, s. 6) definerer begrepet internasjonalisering hjemme som «enhver internasjonalt relatert aktivitet med unntak av utreisende studenter og ansatte».

Denne definisjonen sier imidlertid lite om hva internasjonalisering faktisk innebærer, og Beelen og Jones (2015, s. 69) definerer derfor internasjonalisering hjemme som «målrettet integrering av internasjonale og interkulturelle dimensjoner i den formelle og uformelle læreplanen for alle studenter i innenlandske læringsmiljøer». Denne definisjonen indikerer at internasjonaliseringen må være planlagt, målrettet og slik at internasjonalisering hjemme berører alle studenter uavhengig av studieprogram og fag.

Internasjonalisering hjemme består av alle aktiviteter som øker studentenes internasjonale forståelse og kulturelle ferdigheter. Beelen og Jones (2015) problematiserer denne distinksjonen ved å stille spørsmål om man ikke også ved internasjonalisering ute får internasjonal forståelse og kulturelle ferdigheter. Knight (2006) utvidet senere sin definisjon til å inkludere faktorer som internasjonalisering av pensum, forskersamarbeid og språkstudier. Hun ser også på et internasjonalt pensum som en av et mangfold av aktiviteter definert som aktiviteter som inkluderer «læreplan og programmer, undervisnings-/læringsprosesser, ekstrasfaglige aktiviteter, kontakt med lokale kulturelle grupper, forskning eller vitenskapelige aktiviteter» (Knight, 2006, s. 27).

Harrison (2015) påpeker også at internasjonalisering hjemme involverer et mangfold som ressurs, utvikling av pensum og en kulturell-sensitiv pedagogikk. Harrison (2015) kritiserer Knight (2006) sin beskrivelse av internasjonalisering hjemme og hevder at den er en ren prosessbeskrivelse som sier lite om hvilke aktiviteter som er inkludert, eller ekskludert, og lite om hvordan internasjonalisering hjemme faktisk kan utøves. Harrison (2015) skisserer derfor tre punkter over hvordan dette kunne arte seg: mangfold som ressurs, internasjonalisering av pensum og en kulturell sensitiv pedagogikk.

Det første punktet, mangfold som ressurs, er hvor det legges vekt på at mangfoldighet oppmuntrer til interesse og åpenhet for interkulturelle møter for alle studenter.

Internasjonalisering ses her på som et middel for gjensidig interkulturell læring, og kulturelt mangfold ses på som en generell ressurs. En av hovedoppgavene til utdanningsinstitusjonen blir dermed å involvere hjemme-studentene i internasjonaliseringsprosesser for å skape bevissthet rundt de ulike mulighetene som internasjonalisering gir, blant annet for personlig utvikling, og sørge for at enkeltpersoner fra forskjellige kulturer settes i kontakt med hverandre så snart som mulig (Ottens, 2003). Det vil derfor være viktig å legge til rette for uformelle gruppeaktiviteter parallelt med den formelle akademiske rammen hvor studentene kan uttrykke og dele sin egen interkulturelle opplevelse med andre. Refleksjon over kulturelle spørsmål bør dessuten, ifølge Ottens (2000) implementeres i alle internasjonale akademiske

fag. Dette mangfoldet kan i tillegg gi seg utslag gjennom undervisning fra lærere med internasjonal erfaring. Det å undervise etter et internasjonalt pensum eller læreplan krever spesifikke kunnskaper og ferdigheter hos en lærer, men kanskje enda viktigere er lærerens holdning til internasjonalisering.

Det andre punktet til Harrison (2015) er et internasjonalt orientert pensum med både et nasjonalt og et internasjonalt kulturelt innhold. Et slik pensum, eller læreplan, ville ifølge Nilsson (2000, s. 26) "gi internasjonal og kulturell kunnskap og evner, rettet mot å forberede studentene på å opptre (profesjonelt, sosialt og følelsesmessig) i en flerkulturell sammenheng". Leask (2015) hevder at et internasjonalt pensum vil engasjere studentene til kulturelt og språklig mangfold og "målrettet utvikle sine internasjonale og interkulturelle perspektiver som fagpersoner og borgere". Et slikt internasjonalt pensum vil være rettet mot å øke studentenes internasjonale eller interkulturelle kompetanse. Den internasjonale kompetansen kan blant annet vises i kunnskapsmål som ferdigheter i språk, internasjonale businessferdigheter eller kunnskap om et lands historie og kultur. Ved mange universiteter og høyskoler, og ved noen videregående skoler, tilbys undervisning på engelsk, men dette gjelder som regel kun for enkelte program eller fag. Ifølge Leask (2015) er sammenhengen mellom undervisning på engelsk og oppnåelse av internasjonale interkulturelle læringsresultater ikke klar. Den internasjonale kompetansen er vanskeligere å måle og bør, ifølge Nilsson (2000) utfordre både studenters intellektuelle og empatiske evner.

Det tredje punktet for utøvelse av internasjonalisering hjemme er, ifølge Harrison (2015) utøvelse av en kulturell-sensitiv pedagogikk som skal reflektere at lærestedet både legger til rette for, og optimaliserer, mangfoldet blant studentene selv. Det er stadig flere utenlandske studenter og elever som tilbringer ett eller flere semestre ved en norsk utdanningsinstitusjon, samtidig som det i klasserommene ofte allerede finnes studenter og elever med flerkulturell bakgrunn. På en videregående skole kan dette dreie seg om norske elever som allerede har erfaring med utenlandsopphold, elever som har migrert eller flyttet til Norge i løpet av oppveksten eller elever som er født i Norge med minoritetsbakgrunn. Dette betyr at klasserommet allerede er internasjonalt i den forstand at det inneholder elever med forskjellig internasjonal erfaring og kulturell bakgrunn. En kulturell-sensitiv pedagogikk inneholder blant annet bruk av teknologi for å få flere kulturelle erfaringer og muligheter til samhandling i klasserommene (Harrison, 2015). Som Harrison (2015, s. 415) påpeker har en kulturell-sensitiv pedagogikk med tiden blitt referert til som gruppe- eller prosjektarbeid. Elevene vil gjennom prosjektarbeidet ta med sine personlige erfaringer og bakgrunn inn i samarbeidet.

Hvordan internasjonalisering hjemme har blitt praktisert i videregående skole har variert. Senter for internasjonalisering av utdanning (SIU) utførte i 2012 en nasjonal studie om internasjonalisering hvor hvordan lærere og skoleledere i grunnopplæringen forstår og praktiserer internasjonalisering hjemme ble belyst (Senter for utdanning av utdanning, 2012). Studien viste at «majoriteten av skolene trekker internasjonale perspektiver inn i undervisningen og benytter seg av nettbaserte ressurser med internasjonalt fokus», samtidig som begrepet internasjonalisering hjemme er lite kjent og blir forstått ulikt blant lærere og skoleledere (Senter for internasjonalisering av utdanning, 2012, s. 4) . Det som oftest kan knyttes til internasjonalisering hjemme er blant annet undervisningsopplegg om internasjonale spørsmål og bruk av FN-sambandets globale læringsressurser.

Internasjonalisering hjemme er tatt inn i den overordnede delen av læreplanverkets tverrfaglige emner, hvor det i det tverrfaglige emnet bærekraftig utvikling tas utgangspunkt i «aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Dette er ytterligere spesifisert i kompetansemålene for enkelte fag, som i fellesfagene samfunnsfag og engelsk, hvor årsaker til ulike levevilkår i verden skal drøftes, og mangfold og samfunnsforhold i den engelskspråklige verden skal utforskes (Utdanningsdirektoratet, 2020a, b). Disse fagene er en del av opplæringen for både yrkesfagelever og elever på studieforbereende utdanningsløp. Dette viser at internasjonalisering hjemme ikke er fraværende, og at skolen inkluderer internasjonale spørsmål i undervisningen (FN-sambandet, 2019), men at dette ikke normalt inngår i forståelsen av internasjonalisering hjemme.

2.4 Et struktureringsperspektiv på internasjonalisering hjemme

Utdanning og undervisningspraksis er områder av skolens sosiale liv som kan forstås gjennom en kombinasjon av å forstå helheten i sosiale strukturer og organisasjoner, samt i tillegg å forstå hvordan individer skaper mening og identitet gjennom sine handlinger og omstendigheter. Giddens (1984) utviklet en teori om «strukturering» for å kombinere begge perspektivene, som kan være nyttig for å forstå hvordan internasjonalisering skjer i skolen. En av de grunnleggende premissene i Giddens (1984) teori er at sosialt liv er mer enn tilfeldige individuelle handlinger eller en masse aktivitet på mikronivå, men kan heller ikke bare bestemmes utelukkende av sosiale krefter som virker på individet. Individet kan derfor heller ikke forstås bare gjennom å søke etter forklaringer på makronivå. For å få til en god forståelse for individets handlinger må begge disse nivåene forenes gjennom en struktureringsprosess.

Struktureringsteori støtter et sosiologisk perspektiv for å analysere menneskelig atferd i sosiale grupper, og kan gi mening for å forstå internasjonalisering hjemme (Giddens, 1984). Gjennom en strukturingsprosess kan forståelsen av hvordan skolens struktur i interaksjon med skolens ansatte og elever påvirker arbeidet med internasjonalisering hjemme. Giddens (1984) sin struktureringsteori er videre utviklet og anvendt av en rekke forskere over hele verden og er utbredt også innen samfunnsvitenskapelige fagområdet, samt innen utdanning og pedagogikk (Bryant & Jary, 2001).

Giddens (1984, s. 282) påpeker at sosiale identiteter «er knyttet til normative rettigheter, plikter og sanksjoner» som formes og reproduseres i institusjonalisert praksis. En av utfordringene for de som konstruerer nye sosiale og profesjonelle identiteter, slik som skolens ansatte og elever, er at mye av den profesjonelle atferden som er innebygd og akseptert i sosial praksis er vanskelig å beskrive, samt at den også ofte ikke er spesifikt uttrykt. Selv om fagfolk generelt er i stand til å uttale hvorfor de oppfører seg på bestemte måter under visse sosiale omstendigheter, oppstår behovet for å rasjonalisere sin vanlige atferd. Den virkelige atferden identifiseres vanligvis bare når de blir spurt av andre hvorfor de handlet som de gjorde (Giddens, 1984).

Giddens (1984) sin struktureringsteori tar for seg transformasjon av sosiale systemer gjennom å forstå menneskelige handling og samspillet mellom strukturer og agency (mennesket som en formålsbetinget agent som har handlingsfrihet). Mennesker blir betegnet som kunnskapsagenter hvis tolking av verden og handling er begrenset av dens struktur, samtidig som mennesket har handlefrihet til å lage nye strukturer. Menneskene er kyndige og kompetente, men med begrenset kunnskap. Det vil derfor være både ukjente forutsetninger for handling og utilsiktede konsekvenser av handling (Dale, 2001). Samspillet mellom struktur og mennesket (agency) og deres interaksjon, er essensen i Giddens (1984) konsept om «strukturens dualitet». Struktureringsteorien argumenterer for at alle aktører har et formål med det de gjør og blir aktivert og begrenset av den spesifikke kontekstens ressurser og strukturer (Giddens, 1984). Strukturens dualitet er dermed samspillet mellom samfunns- og organisasjonsmessige strukturer og menneskelig handling. Strukturer gir derfor både vilkår for, og er et resultat av, menneskelig handling (Dale, 2001).

På den ene siden finnes det en gjensidighet mellom organisasjonsstrukturer og de allerede eksisterende regler, kontekster og normer som danner organisasjoner. På den andre siden finner man menneskene, og måten disse utøver sitt arbeid i samspill med strukturene på. Menneskelig atferd er både begrenset og muliggjort av strukturer (institusjonelle faktorer),

samtidig som man aksepterer forestillingen om at mennesker har makten til å oppføre seg på en annen måte (Jones & Karsten, 2008). Det er i samspillet, eller i dualiteten, mellom strukturene og menneskene at samfunn og organisasjoner skapes og "konstitusjonen av agenter og strukturer er ikke to uavhengige sett med fenomener, en dualisme, men representerer en dualitet" (Giddens, 1984, s. 25). Man kan derfor ikke, ifølge Giddens (1984) forklare en organisasjon bare ved å se på strukturer eller bare ved å se på menneskene, organisasjonen må ses i samspillet mellom disse.

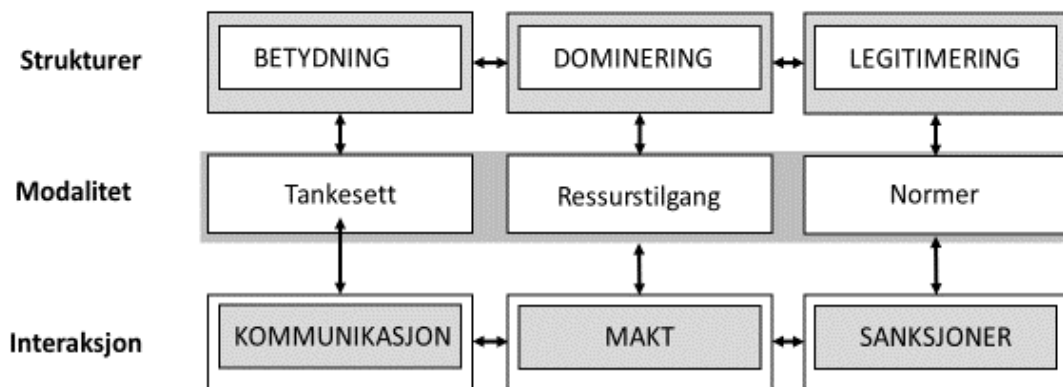
Med utgangspunkt i Giddens (1984) synspunkter vil ikke internasjonalisering bare handle om det som er «der ute», men også det som er «her hjemme». Disse aspektene vil påvirke mange aspekter ved livene våre. Følgelig, hvis elever flytter eller endrer omgivelser, for eksempel gjennom utveksling vil de adoptere en ny identitet eller endre sin egen «selvidentitet» (Giddens, 1991). For Giddens (1991) har samfunnet vært individualisert og det betyr at vi er «frie» til å konstruere våre egne identiteter, noe som kommer til uttrykk gjennom læringspraksis. Interaksjoner, handlinger og valg er ikke bare basert på essensielle formål, som å lære, men på en rekke symbolske forhold, som internasjonalisering ute eller hjemme. Slike forhold vil påvirke formingen av selvidentiteter. Internasjonalisering er, som et resultat av at dagens samfunn, også blitt individualisert, og som sådan er dannelsen avhengig av hver interaksjon i hver situasjon (Giddens, 1991). Dette står ofte i motsetning til hvordan identitet og sosiale grupper historisk sett har blitt kategorisert etter tradisjoner og arv. I stedet har svekkelsen av tradisjonelle strukturer ført til en fragmentering av identiteter ettersom mennesker i dag «... ser etter alternative markører eller referansepunkter for å konstruere deres identiteter» (Lugosi, 2013, s. 25).

Giddens (1984) tar utgangspunkt i tre dimensjoner som er viktige forklaringer til endring i organisasjoner og viser hvordan strukturer og interaksjoner former hva som blir prioritert og hvilke prosesser som dominerer. Omstilling av identiteter og medfølgende sosial atferd er, ifølge Giddens, styrt av tre nøkkeldrivere eller strukturer – betydning (signification), dominerende (domination) og legitimering (legitimation), som igjen drives av tilhørende modaliteter. Disse tre strukturene påvirker hverandre og endres stadig gjennom interaksjon (produksjon og reproduksjon) av sosial atferd, som illustrert i figur 1.

Sosial interaksjon relaterer seg til disse hovedstrukturene gjennom et sett av prosedyreregler, det vil si hvordan individets praksis utføres innenfor gitte roller. De omfatter språk og symbolske regler (betydning), hvordan møter utføres og samarbeid med andre. Materielle ressurser styrer sosial atferd gjennom måtene ressursene fordeles på mellom aktiviteter og

medlemmer av samfunn og sosiale grupper (dominering). Moralregler innebærer hensiktsmessige former for sosial handling og samhandling gjennom for eksempel vedtak av aktiviteter og rutiner, og lover og regler om hva som er akseptabelt og hva som ikke er det (legitimering). Disse forholdene er med på å bestemme hvordan rom og tid er organisert og hvordan nøkkeltrekk ved sosial atferd produseres og reproduseres (Giddens, 1984).

Giddens (1984) tre strukturelle dimensjoner forklarer dermed strukturingsprosessen hvor hver av disse dimensjonene igjen består av tre elementer; strukturering, modalitet og interaksjon, figur 1. Dimensjonene ligger som en føring for hvordan strukturene utøves i praksis gjennom interaksjoner og at disse blir påvirket gjennom modalitetene. Modalitetene kan sees på som verktøyene som muliggjør samhandling og som oversetter strukturer til handlinger.



Figur 1: Bearbejdet fra Giddens (1984, s.29) sine tre strukturelle dimensjoner, egen oversettelse

2.4.1 Betydning – tankesett - kommunikasjon

Med den mentale modellen eller tankesett for internasjonalisering menes her den enkelte ansattes mentale forståelse av hvordan internasjonalisering brukes som et redskap i læringen. Kommunikasjon forstås ut ifra hva som har betydning, og hva slags tankesett menneskene i organisasjonen har. Dimensjonen representerer strukturer som mennesker bruker for å tolke menneskelig atferd og sosiale arrangementer, og refererer til meningsproduksjon. Tankesettet til den ansatte er påvirket av hvordan kommunikasjonen rundt internasjonalisering gjøres. Den ansatte påvirkes av de grunnleggende antakelsene, metaforene og bildene man har i organisasjonen, hva som prioriteres i samtaler, informasjon som deles innen organisasjonen og den forståelse som ligger til grunn hos skoleeier/sentrale myndigheter. Disse antagelsene må undersøkes for å være klar over hvordan de påvirker organisasjonen (Senge, 1999). Dette

kan gi seg uttrykk i om internasjonalisering tas opp på ledermøter og om dette gjøres regelmessig. Dette tankesettet vil også kunne vises i agendaene på avdelingsmøter, og gjennom hvilke saker som tas opp der. Den overordnede delen av læreplanverket er styrende for alle ansatte ved en skole. Om internasjonalisering kommuniseres eller diskuteres med alle ansatte, og på hvilken måte, vil kunne si noe om den internasjonale bevisstheten ved skolen.

2.4.2 Dominans – ressurstilgang – makt

Dimensjonen dominans sier noe om en organisasjons ressurstilgang og hvem som har makt til å kontrollere denne, og dermed tildele ressurser, samt hvordan denne makten utøves for å påvirke aktørene innenfor eller utenfor organisasjonen. Makt forstås ut ifra hvordan ressursene i en organisasjon utnyttes for å oppnå dominans i organisasjonen. Makt ses ikke som en handling, men som evne manifestert i handling (Jones & Karsten, 2008) og sier noe om hvilken kraft eller makt som utøves i organisasjonen. Ressurstilgang for internasjonalisering kan forstås som måten skolen disponerer sine ressurser på for å understøtte det internasjonale arbeidet. Hvilke type ressurser som ligger til grunn for internasjonaliseringen vil være av betydning, og om tilgangen til disse er lett eller vanskelig. Dette vil blant annet kunne synliggjøres gjennom strukturelle tilpasninger for internasjonale aktiviteter ved timeplanlegging eller planlagte internasjonale aktiviteter gjennom skoleåret. Det vil også kunne gjenfinnes i rutiner eller prioriteringer som ved rekruttering av ansatte.

2.4.3 Legitimering – normer – sanksjoner

Den tredje dimensjonen er strukturer for legitimering som på sin side sier noe om hvilke sanksjoner som utøves dersom normene brytes. Sanksjon er organisasjonens reaksjoner på brudd på normer og regler, det vil si hva som er legitimt eller ikke å gjøre i en organisasjon. Normer og regler for internasjonalisering vil være i hvilken grad lærerens/skolens normer og regler (både formelle og uformelle) gjenspeiles i den ansattes holdninger til internasjonalisering og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom handlinger. Dette kan ses både gjennom pedagogikk, fagdidaktikk og innhold i undervisningen. Det kan også ses i lys av hvilke temaer som tas opp og om disse er planlagt inn i en årsplan, individuelt eller sammen med andre kolleger. I hvilken grad læreren tar i bruk den internasjonale kompetansen som allerede finnes i de fleste klasserom med elever med flerkulturell bakgrunn eller hjemkomne utvekslings elever, vil også si noe om handling for internasjonalisering. Videre vil det være betydningsfullt hvordan ledelsen tilrettelegger for dette samt styrer fagdidaktikken. Dersom det er strenge sanksjoner vil internasjonalisering sannsynligvis være noe de fleste lærere har på planen, uten at dette nødvendigvis følges opp i klasserommet. Videre er det

naturlig å tro at dersom man plutselig innfører et nytt belønningssystem hvor alle som driver med internasjonalisering går opp i lønn så ville de fleste prioritere internasjonaliseringsarbeid.

3. METODE

3.1 Metodologi og metoder

Det er ulike måter å få tilegnet seg kunnskap, og ulike metoder å velge når man skal studere sosiale fenomener. Forskningen kan gjøres på ulike måter, og dermed kan ulike typer kunnskap skapes. Innenfor vitenskapsteori handler den ontologiske posisjonen om forskerens oppfatning av hvordan den virkelige verden ser ut i hans/hennes «verdensbilde», mens den epistemologiske posisjonen representere forskerens ståsted til hvordan man tilegner seg kunnskapen. Disse ståstedene bindes sammen i metodologi som undersøker hvordan vi innhenter denne forståelsen (Guba & Lincoln, 1994). I og med at metodene er grunnet i disse forholdene vil metodene påvirke kunnskapsproduksjonen (Banyai & Glover, 2012; Moses & Knutsen, 2012). Forskerens «kulturelle apparat» og forskningsobjektene vil alltid påvirke hvordan forskningen utføres og hvordan resultatene tolkes (Moses & Knutsen, 2012). Om det er tiltenkt eller ikke, vil forskning fremme visse verdier, ettersom forskning er en menneskelig aktivitet. En bestemt ideologi vil alltid ligge til grunn for enhver forskning, og forskere bringer alltid sine egne kulturelt innebygde forutsetninger inn i tolkningene av funnene sine (Baert, 2005). Denne holdningen krever at forskere er klar over egne interesser og hvordan disse fremgår gjennom undersøkelsene; forskeren trenger en høy grad av refleksivitet i sin forskning.

3.1.1 Metodiske perspektiver

Positivism og konstruktivism er to sentrale perspektiver innen samfunnsvitenskap og er ofte beskrevet som motstridende. Den positivistiske metodikken prøver å oppdage og forklare mønstre som antas å eksistere i naturen og er basert på observasjoner, fakta, statistikk og direkte erfaringer. Det positivistiske perspektivet har hentet mye av sin inspirasjon fra naturvitenskapen.

Det konstruktivistiske perspektivet ser på verden som sosialt konstruert og forventer ikke å se objektive (og etterprøvbare) mønstre av sosiale fenomener som eksisterer naturlig i den sosiale verden. Virkeligheten kan forklares ulikt, og kunnskap produseres gjennom interaksjon mellom intervjueren og intervjuobjektet (Guba & Lincoln, 1994). Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning har det tradisjonelt vært en sterk tro på å samle inn og

bearbeide data for å veilede forskeren til å forstå og tilegne seg kunnskap i henhold til begrunnede teorier og hypoteser. Dette idealet er basert på den grunnleggende antagelsen om at det finnes en virkelig verden som eksisterer uavhengig av menneskelig innblanding, og gjennom empiriske observasjoner kan vi finne lov-lignende mønstre som vil gi oss vitenskapelig kunnskap basert på fakta som kan utvikle seg til generaliseringer (Guba & Lincoln, 1994; Moses & Knutsen, 2012). Funn skapes i prosessen for å lette informantens «rekonstruksjon av sin egen konstruksjon» (Guba & Lincoln, 1994, s. 115). Pålitelighet synliggjør kvaliteten på forskning, etikk er iboende, og verdier produseres i prosessen med å bevege seg mot økt kunnskap og forståelse. Følgelig bør forskere være objektive og uavhengige av det undersøkte subjektet (Guba & Lincoln, 1994). Undersøkelsene bør være «verdifrie», da verdier kan påvirke objektiviteten til undersøkelsen. Målet med samfunnsfag er å tolke og forstå - ikke å forutsi. En annen grunnleggende forutsetning for konstruktivismen er at observasjoner avhenger av perspektivene vi tar med oss – vi er ikke nøytrale til det vi studerer. Samfunnsvitenskap er opptatt av sosiale aktiviteter utført av mennesker i ulike kontekster (Moses & Knutsen, 2012). Et annet grunnleggende argument er at kunnskap ikke kan skilles fra den som vet, siden data og fakta er resultater av tolkninger (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Ifølge dette synet er forholdet mellom forskeren og objektet for forskningen komplisert og nøytralitet i samfunnsvitenskapelig forskning vil være umulig.

3.1.2 Refleksivitet som en kvalifikasjon av konstruktivistisk forskning

Alvesson og Sköldbberg (2009) argumenterer for refleksivitet i forskning som et verktøy for å oppnå god kvalitet i realfag. Å være refleksiv betyr å prøve å tolke og forstå de skjulte betydningene og underliggende aspekter/mønstre. Hvordan vi tolker fenomener er alltid avhengig av perspektivet og konteksten. Forskere skal være åpne og ærlige overfor sine omgivelser med hensyn til hvem vi er og hvilke personlige verdier og teoretiske ståsteder vi tar med oss inn i forskningen. Forskeren må derfor kritisk undersøke standpunkter og empiriske kunnskaper og kulturelle kontekster innenfor forskningen og kunne inkludere disse refleksjonene som et kritisk og analytisk verktøy i forskningsdesignet (Radel, 2018). Ideen med refleksivitet er å være klar over at det er mer enn én måte å forstå noe på. Vi må ta en skeptisk tilnærming til det som ser ut til å være virkeligheten på overflaten og åpne oss for ytterligere forståelse og alternativ mening i stedet for å etablere «sannheter» (Alvesson & Sköldbberg, 2009) .

3.1.3 Metodisk inngang og min forforståelse

Denne masteroppgaven er utført fra et konstruktivistisk perspektiv. Hensikten er å undersøke internasjonalisering hjemme. Det var viktig å nærme seg temaet innenfor en riktig vitenskapelig praksis, hvor de empiriske funnene skulle bygge en ny forståelse basert på teori. Målet er å tolke dataene og få en økt forståelse av internasjonalisering hjemme fremfor å verifisere eller forfalske en påstand. Ettersom mine empiriske kunnskaper har gitt meg interesse for internasjonalisering, er jeg klar over at dette kan forme forskningen i en bestemt retning. Jeg forsøkte å ta et nøytralt standpunkt og diskuterte mitt standpunkt med informantene. Informantene er kjent med min bakgrunn og erfaring innen skoleverket.

3.2 Kontekstuell bakgrunn

Senter for internasjonalisering av høyere utdanning (SIU) har produsert flere rapporter hvor aspekter ved internasjonalisering i videregående opplæring belyses¹. En stadig økende grad av norske studenter tar deler av utdanningen sin i utlandet. I 2017 var dette tallet på 7185 av de 14604 studentene som fullførte en grad, noe som vil si i snitt 15% av alle studenter i høyere utdanning (Diku, 2019b). Samtidig som flere norske studenter drar på utveksling, er det også flere internasjonale studenter som tilbringer tid ved en norsk utdanningsinstitusjon. I løpet av de siste fire årene frem mot 2018 økte Norges deltagelse i Erasmus-programmet for høyere utdanning fra 1600 til 2700 deltagere, og Norge er i ferd med å oppnå den ønskede grad av deltagelse i dette EU-programmet. Regjeringen hadde som mål at 20% av alle studenter skulle dra på utveksling i løpet av 2020 mens det langsiktige strategiske målet er at dette tallet skal økes til 50% (Meld. St. nr. 7, 2020-2021). Internasjonalisering i videregående skole har for elever innenfor studieforbredende utdanningsprogram ofte vært knyttet til ukes-opphold i forbindelse med fremmedspråkundervisning eller elevutveksling av kortere eller lengre perioder primært til Europa og til engelskspråklige land. Innenfor yrkesfag har videregående skoler ofte sendt ut elever på utveksling for å ha praksis i bedrift eller ved praksisskoler i utlandet. Elevutveksling, spesielt innenfor yrkesfag, har gjerne hatt lengre utplasseringsperioder, men det har ofte vært sendt ut få elever fra hver skole. Finansieringen har kommet fra skolens egne midler, fra øremerkede midler hos fylkeskommunen eller ved eksterne midler hentet gjennom EU-programmer. Når det gjelder ansatte-mobilitet har dette primært vært som følgeperson for elevmobilitet eller som deltagere på kurs.

¹ SIU ble slått sammen med Norgesuniversitetet og Program for kunstnerisk utviklingsvirksomhet til én virksomhet, Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning (Diku) 1. januar 2018. Diku ble deretter en del av Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK dir) etablert 21. juli 2021

I en større brukerundersøkelse som tar for seg elever som har tilbrakt lengre tid på utenlandsopphold i andre året av videregående skole (vg2) svarer 80% av elevene at de har blitt mer selvstendige og trygge på seg selv, og at de har blitt bedre i språk (Diku, 2019c, s. 8). Her sammenlignes svarene til elever som reiste på utenlandsopphold i 08/09, 12/13 og i 15/16. Et fellestrekk for elevene er at de skiller seg ut fra andre elever i videregående skole ved at de prioriterer skolearbeidet høyere, og at 94% av dem tar eller har tatt høyere utdanning (Diku, 2019c, s. 10). Majoriteten av elevene svarer også at utenlandsoppholdet har vært nyttig i studiene (Diku, 2019c, s. 96). Fellesnevneren for spørsmålene som stilles er imidlertid at det fokuseres på elevenes personlige erfaringer og på hvordan de som individer har nyttiggjort seg av utenlandsoppholdet. Flere skoler har laget egne tilbakemeldingsskjemaer/spørsmål til elever som har vært på utenlandsopphold i skolens regi. Disse tilbakemeldingsskjemaene bærer på samme måte som i brukerundersøkelsen til SIU preg av den enkelte elevs personlige utbytte av oppholdet (SIU, 2017). Det er heller ikke her lagt vekt på om arbeidet og ressursbruken rundt internasjonalisering ved skolen kan ses i sammenheng med internasjonalisering hjemme, kun på utbytte for enkelteleven.

Spørsmål rundt internasjonalisering hjemme var også inkludert i Studiebarometeret i 2017. Gjennom en nasjonal undersøkelse svarer studenter årlig på spørsmål om sin oppfatning av kvaliteten på studiene ved sin utdanningsinstitusjon, og rangerer sine svar fra 1 til 5, hvor 5 er den høyeste scoren. En fjerdedel av spørsmålene i Studiebarometeret varierer fra år til år, og undersøkelsen i 2017 inneholdt spørsmål om aspekter ved internasjonalisering hjemme. Dette dreier seg blant annet om undervisningsspråk og pensum ved egen utdanningsinstitusjon, bruken av gjesteforelesere og om internasjonale studenter beriker det faglige miljøet. Scoren på spørsmålene rundt internasjonalisering hjemme var lav. Her viser det seg at engelsk i noe grad blir brukt som undervisningsspråk for de norske studentene hjemme (skår 2,5) og at bruken av gjesteforelesere varierte (skår 2,1). Selv om antallet internasjonale studenter fra andre land øker ved norske læresteder deltar ikke de norske studentene på mange aktiviteter sammen med de internasjonale studentene (skår 1,7) eller ser på det å ha internasjonale studenter ved institusjonen som en berikelse (skår 1,7). Svarene til de norske studentene synliggjør en av de utfordringene som Harrison (2015) påpeker hvor studenter som ikke deltar på utvekslingsprogrammer i større grad motsetter seg gruppearbeid eller annen interaksjon med internasjonale studenter.

3.3 Datainnsamling

For å innhente data til masteroppgaven ble det valgt en kvalitativ tilnærming hvor forståelsen til skoleledere i videregående skoler ble utforsket gjennom dybdeintervjuer. På denne måten kunne jeg få tak i dybdeinformasjon for å kunne konseptualisere og utforske informantenes forståelse rundt fenomenet internasjonalisering hjemme. For å innhente data ble to personer fra samme videregående skole intervjuet; rektor som øverste ansvarlig, samt den som hadde det operasjonelle ansvaret for internasjonaliseringsarbeidet. Informantene ble kontaktet via e-post med informasjon om studien og bedt om å returnere underskrevet skjema med samtykke før intervjuet.

Ved samtlige skoler viste deg seg å være en person i skolens ledergruppe som hadde det operative ansvaret for internasjonaliseringsarbeidet og som dermed hadde internasjonaliseringsarbeid som del av sin stilling. Det operative ansvaret på skolene var enten lagt til assisterende rektor eller til en annen leder i ledergruppen. Ingen av skolene hadde avsatt ressurs for lærere til internasjonaliseringsarbeid. Ved å velge å intervju to personer fra samme skole var det mulig å fange opp forskjellige perspektiver og forståelse rundt internasjonalisering hjemme basert på hvilken rolle man har som skoleleder.

Skolene som ble plukket ut til datainnsamlingen var skoler som har samme skoleeier, dvs skoler innenfor samme fylkeskommune. Dette betyr at de lokale fylkeskommunale føringene for internasjonalisering for skolene er de samme. Av praktiske grunner, og for å ha lettere tilgang til informanter via regionale skoleledernetverk, ble skoler innenfor samme region valgt ut. Skolene har det likhetstrekket at de er kombinertskoler, dvs at de har elever både innenfor yrkesfag og studieforberevende utdanningsløp. Størrelsesmessig har skolene et elevtall på mellom 500 og 1200 elever. Et fellestrekk for skolene er at de alle tidligere har deltatt i internasjonaliseringsaktiviteter, at de har deltatt i EU-prosjekter og at de har eller har hatt erfaring med elevmobilitet. Erfaringen med internasjonalisering kan dreie seg om utplassering av yrkesfagelever, elever på språkreiser, utvekslingsprosjekter innenfor studieforberevende utdanningsløp, bistandsprosjekter eller annen internasjonal virksomhet. Kriteriet om at skolene allerede skulle ha en viss erfaring med internasjonalisering ute ble utformet med tanke på at det dermed ville være naturlig for skolene også å ha internasjonalisering hjemme i klasserommet.

Intervjuene var semi-strukturerte med hovedspørsmål som inneholdt mulige oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden var designet for å skaffe en omfattende forståelse av internasjonalisering hjemme. Ved å bruke Giddens (1984) struktureringsteori og de tre

dimensjonene var det mulig å sette internasjonalisering hjemme inn i en sammenheng hvor de forskjellige dimensjonene ble belyst. Intervjuguiden er således basert på Giddens struktureringsteori samtidig som den inneholder åpne spørsmål som gjør det mulig å fange opp flere nyanser.

Den semi-strukturerte intervjuguiden gjorde det mulig å fange opp dimensjoner som ikke var planlagt på forhånd, og som i noen tilfeller ledet samtalen i en ny retning. Selv om noen spesifikke spørsmål ble tilpasset for å gjenspeile hver leders posisjon og kunnskap, var det overordnede fokuset på ledelse av internasjonaliseringsarbeidet og utøvelse av dette. For eksempel så inneholdt intervjuguiden spørsmål om utfordringer ved internasjonalisering basert på om informanten hadde det øverste ansvaret for internasjonalisering eller det operative arbeidet. Informantene ble også oppfordret til å gi ytterligere informasjon gjennom intervjuene. Noen av informantene snakket fritt og ga utfyllende svar på spørsmålene og dekket flere temaer på egenhånd. Andre ga kortere svar hvor det var behov for flere oppfølgingsspørsmål. Informantene hadde ikke fått oversendt spørsmålene på forhånd og intervjuene startet med en repetisjon av bakgrunnen for studien og klarla strukturen i intervjuet.

I intervjuene ble informantene spurte om hvilke erfaringer skolen har med internasjonalisering, hvilken oppfølging og planer som er i bruk i skolen, og om hvordan skolene arbeider for å sikre at internasjonalisering utøves i tråd med intensjonene i styringsdokumentene. Informantene ble også oppfordret til å gi konkrete eksempler på internasjonaliseringsarbeid hjemme.

Ut ifra smittevern hensyn i forbindelse med koronapandemien ble alle intervjuene foretatt via Teams. Intervjuene ble holdt med kamera påslått og intervjuene ble, med informantens samtykke, tatt opp. Det ble i forkant av datainnsamlingen søkt om tillatelse til datainnsamling via NSD og deres retningslinjer for datainnsamling ble fulgt. Etter at intervjuene var gjennomført ble de deretter transkribert. Ifølge Nilssen (2012, s. 82) er det nødvendig å redusere et omfattende datamateriell som intervjuer utgjør ned til noen kategorier, temaer eller dimensjoner for på den måten å kunne fange «essensen i materialet». Teksten ble deretter tolket basert på Giddens struktureringsteori.

Datainnsamling ble foretatt i perioden februar til mars 2021. Det ble totalt foretatt 8 enkeltintervjuer med en varighet på mellom 52 og 79 minutter med respondenter fra 4 forskjellige videregående skoler, for oversikt av informanter se tabell 1. Intervjuene ble transkribert og det ble laget et analyseskjema som kategoriserte svarene.

Tabell 1: Informantene

Informant	Informantens rolle	Lengde på intervju
INF 1	Rektor, overordnet ansvar for internasjonalisering, kontraktsinngåelser og formelt samarbeid	1 time og 4 minutter
INF 2	Rektor, overordnet ansvar for internasjonalisering, personlig involvert i enkelte prosjekter	52 minutter
INF 3	Assisterende rektor, operativt ansvar for internasjonalisering, igangsetting og søknadsskriving	1 time og 10 minutter
INF 4	Studieleder, operativt ansvar for internasjonalisering, ansvarlig for oppfølging av alle skolens prosjekter, søknadsskriving og rapportering	1 time og 19 minutter
INF 5	Rektor, overordnet ansvar for internasjonalisering, deltar i den innledende fasen av nye prosjekter	59 minutter
INF 6	Avdelingsleder, operativt ansvar for internasjonalisering, involvert i alle aspekter av skolens internasjonaliseringsarbeid, søknadsskriving og rapportering	1 time og 17 minutter
INF 7	Rektor, overordnet ansvar for internasjonalisering, tilrettelegger for internasjonalisering i organisasjonen	56 minutter
INF 8	Avdelingsleder, operativt ansvar for internasjonalisering, oppfølging av enkeltprosjekter	58 minutter

3.4 Dataanalyse

Dataanalysen ble gjennomført ved å ta i bruk tematisk analyse hvor man kan finne svar og generere ny kunnskap og innsikt (Braun & Clarke, 2006; Walters, 2016). Dette ble gjort ved at intervjuene først ble lest og kodet for å identifisere sentrale problemstillinger og temaer. Kodene ble satt inn i et word-dokument hvor setninger fra intervjuene ble koblet til kodene. I skjemaet ble det også satt inn sitater i forbindelse med kodene.

De innledende første ordens kodene var basert på teorien til Bell, Bryman og Harley (2022) og utgjorde tre hovedkriterier: (1) om en innsikt kunne anses som anvendelig utover en

spesifikk kontekst; (2) om flere informanter ga en innsikt; og (3) om en innsikt ga informasjon som ikke bare var «åpenbar», men også interessant og nyttig. Ut fra disse kriteriene ga den første analysen 63 kategorier, og disse ble sammenlignet for å identifisere likheter og forskjeller. Deretter ble antall koder redusert gjennom en omkoding slik at antall koder ble redusert og beskrevet som første ordens kategorier. Hver av disse ble tildelt en merkelapp i form av en frase eller setning, og beholdt terminologien som ble brukt av informantene der det var mulig. Deretter ble første ordens kategoriene undersøkt for å identifisere mer abstrakte andre ordenstemaer (Corbin & Strauss, 2008). På dette stadiet var målet å identifisere temaer som fanget opp fenomenene som ble observert i første ordens kategorier på en dekkende måte, og å tildele en passende etikett til hvert nye tema. Informantenes utfordringer ble slått sammen i en tabell. Der hvor utfordringene var like i innhold ble de slått sammen til én utfordring. Dette gjaldt for eksempel utfordringer som strategi, strategidokumenter og plandokumenter som alle ble gitt betegnelsen strategi. Denne prosessen ga 6 andre ordenstemaer: Tid, Prioritering, Økonomiske, Ikke-økonomiske, Fravær av belønning og Fravær av sanksjoner. For å beskrive dataene på et enda høyere abstraksjonsnivå, ble temaer ordnet i tre aggregerte temaer, merket Tankesett, Ressurser og Normer, for å fange de underliggende andre ordenstemaene. Den endelige kodingsstrukturen er vist i figur 2.

For å få ytterligere dybdeforståelse ble alle informantene forelagt en blank tabell hvor de skulle nevne de fem viktigste utfordringene for å få til internasjonalisering hjemme. De ble bedt om å utdype hva de mente, og deretter å prioritere utfordringene i rekkefølge fra 1 til 5. Deretter ble de bedt om å si noe om hvor vanskelig det var å overkomme disse utfordringene og tallfeste dette hvor 1 sto for relativt enkelt, 2 for overkommelig om man prøver og 3 for vanskelig. Om informanten mente at en utfordring var vanskelig å overkomme ble han spurt om å komme med forslag til hvordan dette kunne gjøres. Informasjonen fra tabellene ble integrert med de transkriberte intervjuene.

3.5 Etikk

Alle informantene ble informert muntlig og skriftlig om hensikten med intervjuene. Det ble satt av rikelig med tid slik at alle fikk mulighet til å gi utdypende svar og selv reflektere rundt begrepet internasjonalisering hjemme. Datainnsamlingen fant sted under koronapandemien og alle informantene nevnte at internasjonaliseringsarbeidet var satt på vent. De nevnte også at selv om skolen var i en stressende og uvant situasjon så måtte læreplanenes føringer følges opp.

Informantene fikk også beskjed om at de kunne trekke seg, både under og etter at intervjuene var gjennomført. Siden informantene var rekruttert via et skoleledernetverk hadde informantene i større eller mindre grad deltatt på felles møter hvor jeg også var deltager. Dette gjorde at jeg hadde et tettere profesjonelt bånd til enkelte av informantene blant annet via deltagelse på tidligere gruppeoppgaver i forbindelse med møter eller seminarer arrangert av Viken fylkeskommune. Informantene var dermed også kjent med min interesse og erfaring med internasjonalisering som i tillegg til internasjonalisering på videregående skole også omfattet en periode med internasjonaliseringsarbeid i roller utenfor skolen. Denne erfaringen og arbeidet strakte seg imidlertid noe tilbake i tid, og på min nåværende arbeidsplass har jeg ingen ledende posisjon i internasjonaliseringsarbeidet hverken på egen skole eller i fylket. Det ble understreket ved begynnelsen av intervjuene at jeg ønsket sannferdige svar og ikke svar som passet med skoleeiers føringer, noe informantene uttrykte var positivt. Det ble videre presisert hvorfor den enkelte skolen var plukket ut og at datainnsamlingen var anonym. Det ble derfor gjort en ekstra gjennomgang av sitatene som er brukt i masteroppgaven slik at ingen skoler skal kunne kjennes igjen ved sitater som omhandler spesifikke prosjekter unikt for en skole. Informantene pekte både på utfordringer og egne begrensninger i intervjuene, og ga ikke uttrykk for at det å intervjues av en annen skoleleder var problematisk. Det var heller ingen skjev maktbalanse i intervjuene da min rolle som skoleleder ikke er som rektor, og rektorene som ble intervjuet måtte derfor ikke forholde seg til meg på skoleeiers jevnlike rektormøter i etterkant.

4. RESULTATER

Empirien viser at når skoleledere blir bedt om å snakke fritt om skolens erfaring med internasjonalisering er det i første rekke aktiviteter knyttet til utenlandsreiser for elever og ansatte som først blir nevnt. Kun ved direkte spørsmål rundt skolens erfaringer med internasjonalisering hjemme ble det av informantene gitt eksempler på dette. Disse aktivitetene ble primært knyttet til det enkelte klasserom og det å ha en internasjonal dimensjon i undervisningen. Dette ble beskrevet som i tråd med læreplanenes intensjoner og som et positivt bidrag inn i undervisningen. En av informantene så på internasjonalisering hjemme som «den internasjonale horisonten og dimensjonen av opplæringen som ikke er betinget av og nødvendigvis måtte reise til et annet land, men heller det nettverket og mulighetene man får ved å benytte seg av en internasjonal opplæringshorisont» (informant 6). Dette samsvarer med flere av informantene som definerte internasjonalisering hjemme som

noe som kunne inkorporeres i alle klasserom og som av informant 8 ble uttrykt som «det første jeg tenker på er at det vi gjør i undervisningen når vi jobber med internasjonale spørsmål, det kan være i ulike fag». Denne internasjonale dimensjonen eller det å vinkle opplæringen internasjonalt, ble eksemplifisert av en av informantene blant annet som «samarbeid med andre skoler i andre land uten å reise» (informant 2). Det ble konkret nevnt at språkfagene skilte seg ut som aktuelle fag hvor det var naturlig å samarbeide med andre. Dette ble begrunnet med at man i disse fagene hadde behov for forståelse på tvers av kulturer, og at det å kunne kommunisere og samhandle på tvers av grenser lå i fagenes natur.

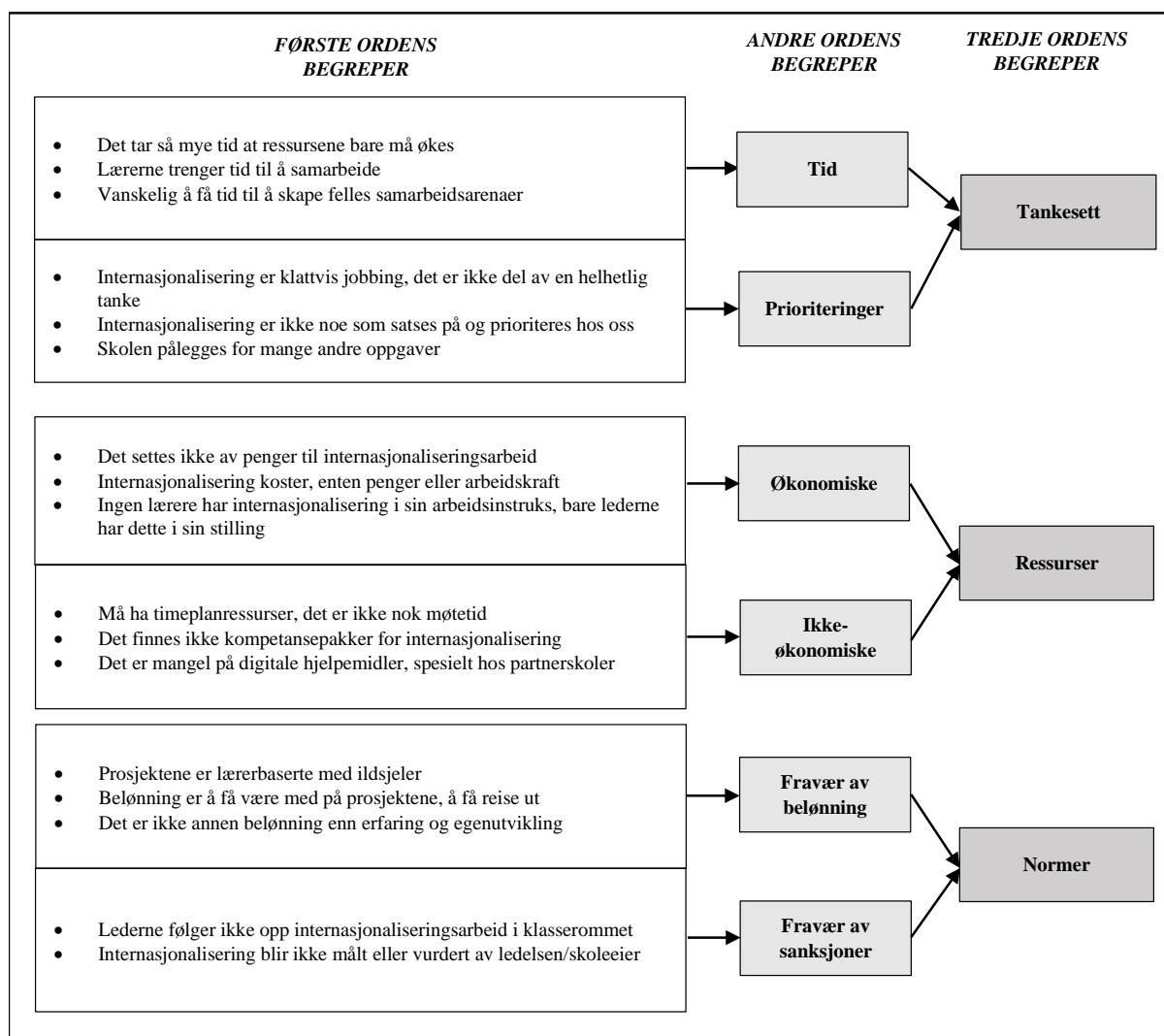
Det å tilby internasjonal erfaring og kompetanse til alle elever ved utveksling til utlandet vil ikke være mulig innenfor en skoles økonomiske handlingsrom, og informantene så derfor på internasjonalisering hjemme som både en rimeligere løsning, og som noe som kunne komme alle elevene til gode. Dette kunne blant annet la seg gjøre ved å «ha kontakt med andre klasser og grupper i andre land og kanskje ha felles prosjekter for eksempel selv om man ikke nødvendigvis reiser til hverandre, men har samarbeidsprosjekter om faglige ting» (informant 5). Det å ha fokus på faglig samarbeid og det å utvikle praksis sammen var ofte nevnt som en mulighet og at dette blant annet kan skje gjennom digitalt samarbeid. «Det å invitere inn det globale samfunnet inn i klasserommet via skjermen, for eksempel» vil, som informant 7 uttrykte det, «kunne legge til en internasjonal dimensjon som styrker internasjonalisering hjemme». Kontakt med andre elever digitalt vil også kunne belyse en problemstilling på en annen måte enn man får til ut ifra en norsk kontekst. Noen av skolene hadde erfaring med «etwinning», en plattform for digitalt samarbeid mellom skoler initiert av EU-kommisjonen, men opplevde at også fungerte best med personlig engasjerte lærere. Informantene så de samme fordelene med internasjonalisering hjemme som med elevutveksling, og nevnte både kulturell forståelse og språk som positive utfall av internasjonalisering i klasserommet. Utfordringene virket å være de samme enten de snakket opp internasjonalisering hjemme eller om utvekslingsprosjekter ved at enkeltlærerens engasjement hadde stor betydning for om internasjonaliseringen i klasserommet ville skje. Lærerens personlige kontakter eller evne til å finne gode samarbeidspartnere gjorde at internasjonalisering hjemme ofte ble igangsatt og utviklet i klasserom hvor det var en «ildsjel» som underviste. Dette kunne for eksempel gi seg utslag i at internasjonale bedrifter ble invitert inn i klasserommet, enten fysisk eller digitalt, eller at prosjekter ble igangsatt og utviklet gjennom bekjentskap. Det ble gitt konkrete eksempler som at en lærer hadde kontakter i NASA som ble trukket inn i realfag eller

filologer som brukte kontakter fra egen studietid i utlandet for å koble norske og utenlandske elever sammen digitalt.

Av konkrete prosjekter på skolenivå nevnte samtlige informanter bistandsprosjekter enten innenfor Operasjon Dagsverk eller bistandsprosjekter skolen selv hadde igangsatt, gjerne til et afrikansk land. Her ble elevene ofte involvert i organisering og i valg av bistandsprosjekter, og det ble samlet inn penger til forskjellige ideelle formål som bygging av skoler, internat eller utarbeiding av skolemateriell. De innsamlede midlene ble som regel personlig overlevert av noen av skolens elever som ga en presentasjon av turen ved hjemkomst.

Bistandsprosjektene ble presentert som en hybrid mellom det å reise ut og det å drive internasjonalisering hjemme. Andre konkrete eksempler som ble trukket frem var at noen av skolene var såkalte FN-pluss skoler med tilgang til ressurser, og hvor det ble spilt årlige rollespill med representanter fra FN-systemet. Disse rollespillene involverte elever fortrinnsvis fra programfaget politikk- og menneskerettigheter fra studiespesialiserende studieretning.

For å bedre forstå hvilke utfordringer som gjør seg gjeldende når det gjelder internasjonalisering hjemme er empirien kodet som beskrevet i metodekapittelet. Basert på kodestrukturen, figur 2, beskrives funnene av studien etter rekkefølgen av de aggregerte temaene.



Figur 1:Kodingsstruktur

4.1 Tankesett

Skolen opplever i stadig økende grad krav om å arbeide systematisk og strategisk med både pedagogiske, administrative, juridiske og sosial-pedagogiske tiltak. I tillegg til å skulle innføre nye læreplaner i Kunnskapsløftet opplevde informantene at skolehverdagen ble styrt av krav fra skoleeier eller myndigheter som ønsket rapportering eller fokus på ad-hoc saker. I tillegg kom den daglige elevoppfølgingen med saker som ikke kunne vente, som oppfølging og iverksetting av oppfølging og aktivitetsplikten i 9a-saker rundt et trygt skolemiljø. *Tid* og *prioriteringer* var derfor de to enkeltfaktorene som ble nevnt hyppigst og gitt høyest prioritet av informantene.

Tid; En av informantene uttrykte det slik at «jeg opplever at uansett hvilken problemstilling man snakker om så er tid en knapp ressurs og alle kjemper om den» (informant 7). Mangel på tid ble sett på som en utfordring, ikke bare i arbeidet med internasjonalisering, men i arbeidet

med mange av temaene som skolen er pålagt å arbeide med. Tidsutfordringen gjaldt alle nivåer i skolen, fra ledermøter til lærersamarbeid, men var klare uttrykt som en utfordring for ledergruppen og for rektor som måtte ta stilling til hvordan tiden skulle disponeres på en best mulig måte. Hvordan tiden skulle disponeres var også en utfordring for flere av informantene som opplevde press både fra skoleeier og fra lærere som ønsket at fellestid skulle benyttes blant annet til fagsamarbeid i forbindelse med fagfornyelsen. En av informantene uttrykte frustrasjon over dette gjennom utsagnet «det er jo hele tiden et spørsmål, hva vi skal bruke fellestiden på siden tid er et knapphetsgode i skolen» (informant 2). Det å skulle sette av tilstrekkelig med tid til internasjonalisering ville konkurrert med andre oppgaver skolen skal arbeide med, og er utfordrende med dagens organisering av planfestet arbeidstid som begrenser rektors styrte tid ovenfor lærerne. Flere av informantene understreket at dette ikke kun var en problemstilling når det gjaldt internasjonalisering, men at tid var utfordrende også innenfor arbeid med blant annet de tverrfaglige emnene i overordnede delen av læreplanverket som bærekraft, livsmestring og demokrati og medborgerskap. Selv om internasjonale perspektiver også nevnes i den overordnede delen av læreplanverket, ble internasjonalisering sett på som mindre presserende enn andre områder innenfor de tverrfaglige emnene. En av informantene understreket at «jeg opplever at vi har sjelden tid til å drive med internasjonalisering» (informant 3). En annen informant forklarte at tidsbruk i stor grad styres av skoleeiers forventning og siden det ikke forelå noen forventning eller sterk føring fra skoleeier rundt internasjonalisering så var dette ikke noe skolen brukte tid på. Videre presiserte informant 2:

hvis fylket løfter det frem så vil vi løfte det frem. Og hvis ikke fylket løfter det frem så vil det bli opp til den enkelte skole. Da vil det være litt hva den enkelte skole gjør ut av det.

Prioritering: Utfordringen rundt tid og tidsbruk henger sammen med hva som skal prioriteres i skolen, og også hvor høyt internasjonalisering bør prioriteres over andre oppgaver. På samme måte som flere av informantene påpekte at det ikke var nok tid til å arbeide godt med mange oppgaver, så var det også en tilbakevendende diskusjon i ledergruppene om hvilke saker som burde prioriteres høyest og eventuelt på bekostning av hva. I slike diskusjoner tapte ofte satsning på, eller arbeid med, internasjonalisering. Internasjonalisering ble i stor grad overlatt til enkeltpersoner eller enkelte fagseksjoner slik som fremmedseksjonen i forbindelse med språkutveksling. På denne måten kunne skolen gjennomføre enkeltprosjekter uten at internasjonalisering var høyt prioritert eller diskutert på ledermøter. En av informantene

uttrykte dette på følgende måte «det er jo en prioritering ledergruppa gjør også, at vi ikke setter av noe særlig ressurs til internasjonaliseringsarbeid og ikke setter dette på dagsorden» (informant 3). Det å prioritere betyr, ifølge flere av informantene, å velge bort noe, og internasjonalisering var et av temaene som var lett å velge bort når det gjaldt satsning på skolenivå. En av skolene skilte seg imidlertid ut når det gjaldt prioritering og hadde bevisst prioritert internasjonalisering og hadde dette jevnlig på agendaen. Noe av grunnen til dette var at ledergruppen besto av en tidligere lærer med stort personlig engasjement og kunnskap rundt internasjonalisering samt at rektor var internasjonalt orientert og så på internasjonalisering som en naturlig del av skolens virke. På denne skolen ble internasjonalisering prioritert og prosjektene var mange. Det ble allikevel uttrykt at i prioriteringen rundt internasjonalisering så har ledelsen involvert seg «relativt mye i praktisk organisering, det har ligget mere hos lærerne som har diskutert det» (informant 7). Allikevel skilte denne skolen seg ut ved at både rektor og avdelingsleder uttrykte en bevisst prioritering av internasjonalisering i alle skolens ledd. Informanter ved de andre skolene uttrykte også at internasjonalisering var prioritert på den måten at prosjekter ble gjennomført, og at skolen la til rette for at internasjonalisering kunne finne sted, men la samtidig til at dette ikke var del av en bevisst prioritering og at de var usikre på om prioriteringen var riktig. En av skolene var i gang med en intern evaluering om prioritering av internasjonalisering og hvilken effekt internasjonalisering hadde innad i skolen, og om dette var noe de skulle fortsette med sett i lys av pengebruk og elevenes læringsutbytte. Her uttrykte rektor at «det er mange ting vi skal og må gjøre før vi kan legge en kvalitet inn i en mer lokal prioritering av internasjonalisering» (informant 1). I dette ligger blant annet et etterslep etter koronapandemien og av utviklingsarbeid generelt. I dette perspektivet konkurrerer internasjonalisering med andre av skolens pålagte oppgaver, og ble derfor av flere av informantene satt lengre ned på prioriteringslisten. Dette ble oppsummert av informant 1 på følgende måte:

Skal du drive med internasjonalisering som satsningsområdet så må du få mer enn fem minutter på slutten av et møte. Og det er såpass mange ting som står over internasjonalisering i må-perspektivet og derfor er tid og prioritering vanskelig å gjøre noe med.

4.2 Ressurser

På lik linje med tid og prioriteringer ble ressurser nevnt av flere informanter som noe som gjorde internasjonalisering utfordrende. Skolens budsjett-tildeling er blant annet knyttet opp mot elevtall, antall klasser, grupper med spesielle behov og prosjektmidler, og skolen må

gjøre en prioritering innenfor de økonomiske rammene som foreligger. Skolene opplever en stram økonomi hvor skoleledere må gjøre harde prioriteringer, og hvor pedagogisk utviklingsarbeid og internasjonalisering konkurrerer mot andre lovpålagte oppgaver. Informantene opplevde i liten grad at det var øremerkede midler fra skoleeier til internasjonaliseringsarbeid og at midler til internasjonalisering derfor i stor grad måtte hentes fra skolens ordinære budsjett. Internasjonalisering må dermed ses i sammenheng med andre oppgaver skolen skal løse, og som en av informantene uttrykte det «men de elevene som sliter i matematikk, skulle vi ikke heller ha prioritert midlene til dem?» (informant 1). Ressurskategorien er delt opp i *økonomiske* og *ikke-økonomiske ressurser*. Det er vanskelig å skille strengt mellom de to kategoriene og det er stort overlapp i den forstand at økonomiske ressurser har klar påvirkning på de ikke-økonomiske ressursene i skolen.

Økonomiske: Det er vanskelig å sette av internasjonaliseringsmidler til reising og utveksling, men også å sette av egne ressurser til internasjonaliseringsarbeid for lærere.

Internasjonalisering var derfor i stor grad blant informantene definert som en lederoppgave hvor dette arbeidet var innbakt i lederens arbeidsoppgaver. En av skolene vurderte å sette av en 5% ressurs fra neste skoleår til en lærer, mens en annen skole hadde en ressurs avsatt til en kontaktlærer som fulgte opp en internasjonal klasse på vegne av fylkeskommunen.

Informantene problematiserte at internasjonalisering nå hadde kommet tydeligere inn i myndighetenes føring til skolene uten at det fulgte med egne midler til dette eller at budsjettene var økt. Dette ble uttrykt på følgende måte av informant 1:

Man sier fra Stortingets side, og man har sagt fra tidligere fylkestings side, at internasjonalisering er viktig og det er veldig viktig at alle skal jobbe med og prioriterer det. Og man har ansatt folk til å være internasjonaliseringsansvarlig i fylkeskommunen og man lager samarbeidsforum og sånt noe. Men når det kommer til stykke så er det veldig lite friske penger som settes av til det.

Informantene opplevde derfor at det var forventet at skolene selv søkte om ekstern finansiering for å gjennomføre internasjonalisering, blant annet gjennom EU-prosjekter. Dette ble eksplisitt uttrykt av en av informantene som «skolene oppfordres til å søke midler og til å finne midler der de er der ute» (informant 6). Alle skolene hadde i varierende grad søkt om og fått tildelt ekstern finansiering, men påpekte at dette både var arbeidskrevende og at det fordret personer med kompetanse i å søke prosjektmidler. Dette var i stor grad personavhengig, og en oppgave som tilfalt den i ledergruppen som brant mest for internasjonalisering eller hadde mest internasjonal erfaring. Dette gjorde tilgangen til den

eksterne finansieringen sårbar, og flere av rektorene uttrykte bekymring for hva som ville skje om lederen med kompetanse rundt søknadsskriving sluttet. En annen utfordring rundt søknadsskrivingen og oppfølging av den eksterne finansieringen var at dette var svært arbeidskrevende og at det dermed ikke var tid igjen til å utføre selve internasjonaliseringsarbeidet eller at dette gikk på bekostning av andre arbeidsoppgaver og elevoppfølging.

Ikke-økonomiske: Utfordring rundt ressurser ble også uttrykt på andre måter enn gjennom direkte finansiering av internasjonaliseringsarbeid. Noen av informantene så på mangel på kompetanse og kunnskap om internasjonalisering som utfordrende, og etterlyste kompetansepakker og større grad av opplæring av ansatte. Her ble det stilt spørsmål om hvordan skoleeier kunne forvente at ledere og lærere allerede hadde kunnskap om internasjonaliseringsarbeid. Flere av informantene syntes det var vanskelig å veilede lærere når de ikke selv hadde kunnskap, og den kunnskap som allerede eksisterte blant ledere dessuten i liten grad ble delt innad i ledergruppene. Det ble påpekt at det forelå lite konkret veiledning for enkeltlærere og for skoler som ønsket å drive med internasjonalisering. Igjen ble det påpekt at dersom skoleeier i større grad hadde ønsket det så kunne internasjonalisering for eksempel være satt opp som tema på kompetansedager for lærere. Noen av informantene hadde selv liten erfaring med internasjonaliseringsarbeid, men selv de informantene som hadde det operasjonelle ansvaret for internasjonaliseringsarbeidet så på manglende opplæring og fravær av kompetansepakker som en utfordring.

En annen utfordring var rettet mot de utenlandske samarbeidsskolene og deres mulighet for finansiering og mangel på utstyr som trengs for å samarbeide på tvers av landegrensener. Her ble det helt konkret referert til mangel på tilgang til PC for elever ved samarbeidsskolene eller ustabil og dårlig internett. Selv om elever ved de norske skolene hadde tilgang til hver sin PC ble det allikevel påpekt at man også ved de norske skolene manglet både hodetelefoner og såkalte «splittere» for at ikke all digital kommunikasjon elevene imellom måtte skje i plenum i klasserommet. En oppgradering av utstyret i de norske klasserommene var mulig, men som en av informantene uttrykte det «så det er riktig at det er mere ressurser til internasjonalisering ute, og det som går på internasjonalisering hjemme tas mer som en selvfølge, kanskje, at lærere følger opp som en del av jobben sin med fagene, da» (informant 4).

Det var ikke avsatt ressurs i form av nedslag i stilling for lærere som jobbet med internasjonaliseringsarbeid. Flere av informantene påpekte at de skulle ønske at dette var tilfellet, men at det ikke var mulig innenfor skolens økonomiske rammer. Det å drive med

internasjonalisering innebærer mye arbeid og en av informantene uttrykte dette som at «lærere som jobber med internasjonalisering burde få deler av stillingen sin satt av til det. Realiteten er at det ikke alltid blir slik» (informant 6). Lærere fikk i stedet timer til internasjonalisering satt inn i sin individuelle arbeidsplan, og slapp i noen tilfeller å ta vikartimer ved teknisk undertid mot slutten av skoleåret. Ingen av skolene hadde brukt deltagelse i internasjonaliseringsarbeid som et kriteriet i lokale lønnsforhandlinger eller gitt lærere personlig lønnstillegg for internasjonaliseringsarbeid.

Det ble også trukket frem av flere av informantene at timeplanen og telling av elevenes årstimer i fag utgjorde en utfordring for internasjonaliseringsarbeid. En av informantene betegnet dette som en «ikke-økonomisk ressursutfordring» hvor ytre rammer begrenset handlingsrommet skolene hadde til å drive utviklingsarbeid, eller internasjonalisering, på tvers av fag.

4.3 Normer

Normer er en «sosial kontrakt» som fremmer samarbeid mellom forskjellige individer og grupper, og refererer ofte til noe som er vanlig, typisk, standard eller forventet (Schiefløe, 2011). Den sosiale organisasjonen som deler bestemte normer kan være liten (f.eks en skole eller egne grupper innad i skolen som skoleledelsen) eller kan omfatte alle som arbeider i en organisasjon. I organisasjoner som skolen er normer vedtatte forestillinger om hvordan ting skal gjøres og organiseres. De inkorporeres i individet slik at det er samsvar uten ytre belønning eller straff, eller de kan håndheves av positive eller negative sanksjoner utenfra (Schiefløe, 2011). Empirien i denne masteroppgaven viser at det i liten grad forekommer *belønning* eller *sanksjoner* ved internasjonalisering hjemme.

Belønning: På spørsmål om det fantes noe belønningssystem for deltagelse i internasjonaliseringsarbeid svarte en av rektorene (informant 1):

Innad i de ulike avdelingene så får man jo en posisjon hvor man sikkert opplever anerkjennelse og skryt for den jobben man har gjort både individuelt og med folk til stede, men noen systematisk belønningskultur opplever jeg ikke at det har vært.

En tilsvarende beskrivelse ble uttrykt av informant 3 med utsagnet:

De blir jo løftet frem, lærerne som deltar på prosjektene blir jo løftet frem. De får, de får i fellestiden, vi setter dem jo frem på scenen på en måte, da, sånn at de blir fremhevet litt ekstra de lærerne som deltar på prosjektene. Og det er jo selvsagt en

form for belønning, det, det er det jo, at de blir jo på en måte vist frem, da. Det som de bidrar med. Men utover det i veldig liten grad.

Utover det å bli vist frem eller anerkjent kom flere av informantene i intervjuet tilbake til at det ikke lå noen økonomiske incentiver for lærerne implisitt ved internasjonaliseringsarbeid, men at de fikk dekket vikar når de reiste på utveksling med elever, og at de ellers fikk dekket sine reelle utgifter. Ved en skole var man fleksibel med avspasering i etterkant mens en annen skole la til rette for at læreren skulle ha fritid mens de var på reise. Ingen av informantene nevnte arbeid med internasjonalisering hjemme som grunn for avspasering eller som spesielt tidkrevende.

Sanksjoner: Det var få belønningssystemer hos skolene for internasjonaliseringsarbeid, men heller ingen sanksjoner for lærere som ikke arbeidet med internasjonalisering. Selv om internasjonalisering er nevnt i flere av læreplanene og i overordnet del av læreplanverket, var det liten oppfølging fra ledere rundt dette, og heller ingen sanksjoner om dette ble utelatt i klasserommet. Dette ble delvis forklart med at det ikke var tid til slik oppfølging og at internasjonalisering ikke ble høyt prioritert. En av informantene formulerte seg på følgende måte «internasjonalisering foregår i klasserom, men det er ingen bevisst politikk fra vår side» (informant 3). En lederoppfølging av internasjonalisering var dermed ikke naturlig. Selv om internasjonalisering er tatt inn i læreplaner mente allikevel en av informantene at «jeg tror vi er langt unna der hvor vi kan pålegge en lærer å drive med internasjonalisering» (informant 6). Fravær av sanksjoner rundt internasjonalisering ble også forklart med skoleeiers manglende fokus på internasjonalisering og at lederne dermed heller ikke hadde fokus på dette. En av rektorene var klar på at det var skoleeiers fokus som ville ha betydning for om internasjonalisering ville bli fulgt opp og eventuelt belønnet eller sanksjonert ved skolen, og uttrykte dette som «Ja, da må vi få fylket til å prioritere det. Det kan jo, det er jo litt avhengig av flere ting. Hva fylket mener er viktigst» (informant 2).

5. DISKUSJON

Internasjonalisering skal ha en sentral plass i elevenes opplæring. Dette kommer til uttrykk både gjennom politiske myndigheters- og skoleeiers styringsdokumenter, gjennom kompetansemål i de enkelte læreplanene, og i overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). At elevene blir eksponert for internasjonale, interkulturelle og globale dimensjoner gjennom læringsmål og undervisningsaktiviteter er viktig.

Kunnskapsdepartementet (2017) går så langt som å hevde at dette, i tillegg til de faglige ferdighetene, er viktige for å fremme respekt for et kulturelt mangfold og demokratiforståelse. Internasjonalisering skal derfor gi kunnskap, ferdigheter og forståelse som kan bidra til å legge grunnlaget for en aktiv deltagelse i samfunnet og i arbeidsmarkedet.

Oppgavens målsetting er derfor å få en dypere forståelse for hvilke utfordringer skoleledelsen opplever som hindringer for internasjonalisering hjemme.

5.1 Internasjonalisering – i hovedsak internasjonalisering ute

Mange videregående skoler har internasjonale aktiviteter som tilbys skolens elever, men disse er ofte knyttet til ulike former for elevmobilitet. Internasjonalisering er imidlertid mer enn bare utenlandsreiser, og spørsmålet blir derfor hvilke faktorer som hindrer rektor og skoleledelsen i utøvelsen av internasjonalisering hjemme.

Resultatene i studien viser et bilde hvor internasjonalisering hjemme i all hovedsak er knyttet til internasjonalisering ute. Dette på tross av at føringer fra myndigheter og skoleeiere likestiller disse to typer av internasjonalisering. Internasjonalisering hjemme konkurrerer imidlertid med andre oppgaver skolen blir pålagt både av skoleeier og gjennom nasjonale føringer.

Selv om føringene for internasjonalisering i skolen blir sterkere, og behovene for internasjonal kompetanse øker, er videregående skoler tradisjonelt organisatorisk strukturelt inndelt i en funksjonell linjestruktur, og det er sjelden at tverrgående temaer som internasjonalisering får den nødvendige tyngden i skolehverdagen. Denne inndelingen vises ofte ved rektor som øverste leder, etterfulgt av assisterende rektor og avdelingsledere med ansvar for enten studieforberedende utdanningsløp eller yrkesfag. Hvordan internasjonalisering i praksis arter seg varierer fra skole til skole.

Senter for internasjonalisering av høyere utdanning (SIU) foretok i 2015 en kartlegging av internasjonalisering i grunnskolen hvor hovedmålsetningen var å få mer informasjon om hva skolene legger i internasjonalisering og hvordan internasjonalisering blir praktisert (Senter for internasjonalisering av utdanning, 2011). Rapporten viser at det er forskjellig grad av forankring av de internasjonale prosjektene blant skolens ansatte. Det er varierende grad av hvor mange lærere som deltar i internasjonaliseringsarbeid og i hvor stor grad skoleledelsen engasjerer seg i disse. Her skilles det mellom skoler med svak forankring av det internasjonale arbeidet, skoler med lederforankring, skoler med lærerforankring og skoler med bred forankring, det vil si hvor både ledere og lærere er engasjert i skolens

internasjonaliseringsprosjekter. I rapporten konkluderes det med at der hvor internasjonaliseringsarbeidet er forankret både hos lærerstaben og i ledelsen, er deltagelsen i elevrettede internasjonaliseringsprogrammer bredest (Senter for internasjonalisering av utdanning, 2011, s. 3) . Det sies imidlertid lite om hvorvidt en bred forankring også tilsier at internasjonalisering hjemme blir prioritert.

Når det gjelder grunner for å prioritere internasjonaliseringsarbeid i skolen svarer 90% av informantene i undersøkelsen at det å styrke elevenes bevissthet er et viktig argument (Senter for internasjonalisering av utdanning, 2011, s. 5). I tillegg nevnes motivasjon, lærelyst og utvikling av skolen. Det fremgår imidlertid i liten grad på hvilken måte elevenes bevissthet skal styrkes utover det personlige gode som en utveksling kan være for enkelteleven.

Internasjonaliseringsarbeid ses på som et middel for å forbedre læringsutbytte for elever og lærlinger i videregående opplæring, noe som samsvarer med ett av de strategiske målene for tidligere Akershus fylkeskommune (Akershus fylkeskommune, 2014, s.7) og som blitt har videreført inn i Viken fylkeskommune. Det nevnes heller ikke i disse strategiske dokumentene hvordan internasjonalisering ute kan ses i sammenheng med internasjonalisering hjemme.

Mange videregående skoler bruker mye ressurser i form av tid og penger på å skrive søknader som gir ekstern finansiering til utvekslingsprosjekter. Ved noen skoler settes det av en egen lærerressurs samtidig som skolens ledelse er involvert i internasjonaliseringsarbeidet (Senter for internasjonalisering av utdanning, 2011). Internasjonaliseringsressursen ser imidlertid ut til å være konsentrert rundt organiseringen av elevmobilitet. Ressursen benyttes i så måte i liten grad til å organisere eller forsterke internasjonalisering hjemme. Det kan synes som om internasjonalisering hjemme i større grad overlates til den enkelte lærer å gjennomføre i klasserommet.

5.2 Internasjonalisering hjemme – en ledelsesutfordring

I internasjonalisering hjemme, det vil si internasjonaliseringsarbeid som ikke er knyttet opp mot elevmobilitet, trekkes det for eksempel frem arbeid med internasjonale perspektiver i undervisningen (Senter for internasjonalisering av utdanning, 2011, s. 3). Dette tilsvarer funn ved Akershus fylkeskommune sine egne undersøkelser hvor internasjonaliseringskontakter blant annet trekker frem nettressurser med internasjonalt tilsnitt, og det å løfte frem elever med flerkulturell bakgrunn som eksempler på internasjonalisering hjemme (Akershus fylkeskommune, 2014). Et annet eksempel på internasjonalisering er at et internasjonalt perspektiv normalt trekkes inn i fagene språk, historie, geografi og samfunnsfag, men også noe innenfor naturfag. Hvorvidt skolene tar i bruk de ulike virkemidlene til internasjonalt

arbeid, er avhengig av hva de ønsker, hvilke virkemidler de kjenner til og hvordan disse virkemidlene vurderes i forhold til skolens målsettinger og arbeidsmåter (Senter for internasjonalisering av utdanning, 2017).

For å oppnå gode resultater for elevenes læringsutbytte gjennom profesjonsfellesskapet har Viken fylkeskommune i sitt oppdragsbrev til de videregående skolene lagt vekt på at dette skal skje gjennom tillitsbasert ledelse. Dette sammenfaller med Robinson (2011) som i sin modell over elevsentrert skoleledelse fremhever at lederferdigheten med å bygge tillitsrelasjoner er viktig for elevenes læringsresultater. Skoleledere i Viken fylkeskommune vises tydelig gjennom Rammeverket for læring og ledelse (Viken fylkeskommune, 2021b) hvilke dimensjoner/oppgaver som skal prioriteres i den pedagogiske ledelsen, og i oppdragsbrevet presiseres det konkret fra skoleeier at dette skal skje gjennom «tillitsbasert ledelse» (Viken fylkeskommune, 2021a, s. 10). Dette gir en sterk føring for hvordan rektor skal lede arbeidet med elevenes læring. Skoleledere i Viken fylkeskommune har gjennom oppdragsbrevet fra skoleeier dermed blitt forklart at tillitt skal gjennomsyre lederens arbeid med profesjonsfellesskapets arbeid for elevenes læring. Selv om skolelederne har tillitt til lærerne om at det foregår god pedagogisk praksis i klasserommene, er det vanskelig å skulle ha tillitt til at det utføres internasjonalisering hjemme i klasserommene uten at dette er diskutert eller arbeidet med i profesjonsfellesskapet. Skoleleder kan velge å ha blind tillitt til at enhver pedagogisk oppgave utføres, men uten oppfølging eller fokus vil dette kun bli antagelser fra skoleleder, og noe som ikke inngår i skolens helhetlige pedagogiske arbeid. Systemtillitt forutsetter at systemets indre kontroller fungerer, men uten rutiner eller fokus på internasjonalisering, finnes det få kontrollpunkter.

Viken fylkeskommune har utviklet et eget rammeverk for læring og ledelse for Vikenskolene som beskrives som «et profesjonsfaglig og pedagogisk referansegrunnlag for alle som jobber med videregående opplæring i Viken» (Viken fylkeskommune, 2021b). Rammeverket tar for seg områdene menneskesyn og holdninger, profesjonsfellesskapet og de praksisprinsipper som skal sikre høy kvalitet på opplæringen, og er et forpliktende styringsdokument for den enkeltes skoleleders arbeid. Gjennom Robinson (2011) sin teori om hva som fremmer elevenes læring ligger leders oppfølging av lærernes utvikling og arbeid som den fremste påvirkningsdimensjonen. Det at skoleleder skal støtte opp under lærernes læring og utvikling ligger også som en føring via Vikenskolenes Rammeverket for læring og ledelse, og fordrer at rektor er tydelig involvert i det pedagogiske arbeidet inn mot aktivitetene i klasserommet. I datamaterialet for denne masteroppgaven kom det frem at dersom internasjonalisering

hjemme ble gjennomført i klasserommet så skjedde dette i stor grad uten oppfølging fra leder eller som del av den pedagogiske ledelsen. Internasjonalisering hjemme skjer dermed på tross av, snarere enn på grunn av, leders oppfølging og styring av profesjonsfelleskapet. Uten at skoleleder støtter opp under lærerens internasjonaliseringarbeid i klasserommet, vil dette arbeidet skje på lærerens enkeltinitiativ, og uten et klart, helhetlig perspektiv på elevens læringsutbytte.

Mange skoler som er aktive innenfor internasjonaliseringarbeid, har avsatt en ressurs til en eller flere personer med ansvar for internasjonaliseringarbeid (Diku, 2019a). Dette har medført at internasjonalisering ofte har blitt utført av en leder eller av lærere som har internasjonalisering som del av sin stilling. I motsetning til å se på internasjonalisering som en funksjon, kan internasjonalisering hjemme ses i et organisasjonskulturelt perspektiv hvor internasjonalisering blir en del av alles ansvar og alle ansatte i så måte blir å betrakte som internasjonaliseringsagenter.

5.3 Skoleledelsens tankesett

Med utgangspunkt i Giddens (1984) strukturingsdimensjoner med tilhørende modaliteter, viser funnene at internasjonaliseringens betydning av mange skoleledere ikke blir satt på agendaen på skolens ledermøter. Det blir dermed ikke tydeliggjort i ledelsens tankesett, ei heller kommunisert videre til skolens ansatte som en viktig del av skolens prioritering rundt elevenes læringsutbytte. Funnene i masteroppgaven viser at mangel på kommunikasjon og føringer fra skoleledelsen i stor grad vil overlate initiativ og gjennomføring av internasjonaliseringsaktiviteter i klasserommet til den enkelte lærer. For elevene vil det dermed være avhengig av hvilken lærer man har, og dette påvirker i hvilken grad elevene får en internasjonal dimensjon inn i undervisningen. En lærer som brenner for internasjonalisering, kan bruke sine kontakter eller engasjement til å hente inn eksterne forelesere eller sørge for at elevene får impulser gjennom samarbeid med skoler i utlandet. Dette har tradisjonelt vært gjort i fremmedspråkfag, men også her vil det være avhengig av et selvstendig initiativ fra enkeltlæreren dersom internasjonalisering ikke settes på agendaen eller følges opp systematisk på skolenivå. Dette betyr igjen at det vil være forskjeller mellom skoler i fremmedspråk hvor elever på en skole gjennom sin lærer vil kunne oppleve større grad av internasjonalisering enn en elev på naboskolen. Gjennom mangel på oppfølging fra leder signaliseres det at realiseringen av internasjonalisering hjemme i klasserommet ikke er en prioritert oppgave. Internasjonalisering hjemme kan dermed ende opp som noe læreren kan velge å jobbe med dersom hun har overskudd til det, og ikke som noe som bevisst tilfører en

ytterligere dimensjon til elevenes opplæring. Mangel på kommunikasjon rundt internasjonalisering kan gi seg utslag i få diskusjoner på ulike nivåer i skolen, det være seg på ledermøter, avdelingsmøter, seksjonsmøter eller i lærersamarbeid. Mangel på kommunikasjon kan også gi seg utslag i at internasjonalisering som tema eller aktivitet ikke finnes i timeplanen for lærerne. Det daglige arbeidet for lærere ved en videregående skole synliggjøres gjerne i skolens timeplan, gjennom faste møter og samarbeidstid og i lærernes individuelle arbeidsplaner. Ved mange skoler synliggjøres også prosjektarbeid, ekskursjoner eller tverrfaglig arbeid i timeplanen. Timeplanen brukes på mange skoler med andre ord også som et pedagogisk verktøy som i tillegg til fag og romfordeling viser temaer og prosjekter på tvers av avdelinger og klassetrinn, gjerne i samsvar med skolens pedagogiske årshjul. Dersom internasjonalisering ikke synliggjøres i timeplanen eller som tema i skolens årshjul, vil det for lærerne kunne være vanskelig å finne tid for samarbeid til internasjonalisering, og de vil heller ikke oppleve at det foreligger noen forventning om at internasjonalisering hjemme skal inngå som en systematisk del av det profesjonsfaglige samarbeidet. Det å legge timeplanen er ved de fleste videregående skoler en lederoppgave og viser på mange måter rektors prioriteringer og forventninger til skoleåret. I regjeringens forventning til de enkelte skolene kommer det tydelig frem i Meld. St. nr. 21 (2020-2021) at internasjonalisering skal integreres i utdanningen og at muligheten for å oppnå dette blant annet ligger i å organisere timeplaner slik at dette kan finne sted (Meld. St. nr. 21, 2020-2021). Om skoleledelsen allikevel velger å se bort fra muligheten som ligger i organisering av skolestruktur og timeplan, tas det et aktivt valg om å ikke bruke hele handlingsrommet som ligger i tilretteleggingsmulighetene for internasjonalisering hjemme, på tross av de klare nasjonale føringene.

Hva som settes på agendaen på ledermøter vil ofte være bestemt av rektor eller ved innspill fra andre medlemmer av ledergruppen. Når fylkeskommunen som skoleeier i sine forventninger mot de videregående skolene ikke spesielt nevner internasjonalisering, vil det være opp til den enkelte rektor å ta stilling til om dette allikevel er et område som skal prioriteres. Det er mange konkurrerende temaer og oppgaver som skal diskuteres i en ledergruppe, og for at internasjonalisering skal vinne frem er man i stor grad avhengig av at rektor eller andre medlemmer av ledergruppen brenner sterkt nok for internasjonalisering for at dette skal tas opp.

Det kan synes som om internasjonalisering i mange tilfeller heller enn et pedagogisk virkemiddel for elevens læring har blitt brukt som et rent markedsføringstiltak for å øke innsøkingen til den enkelte skole. Hjemmesidene og de videregående skolenes bruk av sosiale

medier fremhever i stor grad enkelthendelser som utenlandsturer eller situasjoner som innsamling av penger til bistandsprosjekter, men fremhever sjelden internasjonalisering hjemme som del av skolens plan for pedagogisk arbeid eller utvikling. Det kan være gode grunner til at rektor velger å profilere skolen som aktivt deltagende i mobilitetsprosjekter, men når internasjonaliseringsarbeidet ikke i tillegg knyttes opp mot definerte, strategiske mål for det pedagogisk arbeidet i klasserommet, vil det være vanskelig å få integrert internasjonalisering hjemme som et pedagogisk virkemiddel.

Det å sette klare mål og forventninger er en prioritert oppgave for skoleledere som det jobbes systematisk med, spesielt i forkant av et nytt skoleår. Klare mål og forventninger samsvarer med Robinson (2011) sin dimensjon over lederhandlinger som påvirker læringsutbytte for elevene. Mangel på mål og forventning rundt internasjonalisering hjemme ved den enkelte skole gjør det imidlertid vanskelig å vite hvordan internasjonalisering skal skje i klasserommet og på hvilken måte internasjonalisering henger sammen med resten av skolens målsetninger. Viken fylkeskommunen har utarbeidet en generell strategi for internasjonaliseringsarbeid, dog uten spesielt fokus på internasjonalisering hjemme, men det ligger ingen forventning om at de enkelte videregående skolene gjør det samme. Uten et bestemt tankesett, klart mål eller lokal strategi vil det ikke bare for lærere, men også for den enkelte leder ved skolen, være uklart i hvilken grad internasjonalisering skal prioriteres i klasserommene og om det fra rektors side foreligger en forventning om at dette skal skje. På samme måte som det refereres til ildsjeler blant lærere for å få til internasjonalisering, vil det også være ildsjeler eller spesielt interesserte ledere som bringer internasjonaliseringsarbeidet videre til egne avdelinger uten at dette er et uttalt strategisk mål. Det vil derfor kunne være vanskelig for en leder å overbevise både rektor og resten av ledergruppen om at internasjonalisering bør inngå som en del av skolens mål og styringsdokumenter på lik linje med andre prioriterte områder. Internasjonalisering bør ikke være et mål i seg selv, men et virkemiddel inn mot elevenes læring og del av den pedagogiske praksisen i klasserommet. Uten at dette er formulert som en forventning til ledere i deres ledelse av lærernes læring og utvikling, vil internasjonalisering hjemme forgå i klasserom sporadisk og uten sammenheng med resten av skolens styringsdokumenter, pedagogiske arbeid eller utviklingsplan. Rektors ledelse av sin ledergruppe og hans syn på internasjonalisering hjemme som en del av den pedagogiske ledelsen vil dermed ha stor betydning.

På denne måten vil det også, på samme måte som med den enkelte engasjerte lærer i klasserommet, være avhengig av den enkelte engasjerte rektor i hvilken grad

internasjonalisering diskuteres og kommuniseres videre til resten av skolen. Dette betyr at det også mellom skoler vil være forskjeller i den internasjonale dimensjonen i opplæringen basert på den enkelte rektors engasjement. Det er vanskelig å si i hvor stor grad rektors personlige engasjement spiller inn, men dersom rektor ikke er engasjert vil det være lite diskusjon rundt internasjonalisering. Rektor bestemmer over agendaen på ledermøter og indirekte over agendaen i alle skolens formelle møtearenaer, og kan dermed styre kommunikasjonen i retning av de områder han ønsker at skolen skal løfte frem.

5.4 Internasjonalisering – en del av skolens ressursprioritering

I en annen av Giddens (1984) dimensjoner, dominerende, med modaliteten ressurstilgang, viser funnene at det er liten ressurstilgang for internasjonalisering hjemme. Gjennom en redusert ressursprioritering tydeliggjøres at det som ikke diskuteres eller tas opp på ledermøter sjelden prioriteres når midler skal fordeles. Det er ofte harde kamper mellom skolens avdelinger og mange oppgaver i forbindelse med budsjettarbeid, og internasjonalisering har ofte bundet opp mye av skolens midler, vel og merke når det budsjetteres for reisevirksomhet til utlandet.

Internasjonalisering hjemme fordrer ikke den samme ressurstilgangen, og kan gjennomføres i klasserommet i de enkelte fag. Argumentet om at internasjonalisering er kostbart og dermed konkurrerer om midler fra andre av skolens prioriteringer blir dermed ikke like relevant her. Skoleleders oppfølging og oppmuntring rundt internasjonalisering hjemme vil ofte være viktigere enn de økonomiske ressursene. Ressurser avsatt til lærere eller til koordinatorene innenfor internasjonalisering har tradisjonelt vært brukt til organisering av utenlandsreiser, søknadsskriving eller praktisk arbeid rundt det internasjonale arbeidet ved skolen.

Datainnsamlingen til masteroppgaven viste at i stillingsinstruksen til lederne som hadde det operative ansvaret for internasjonalisering så var tilrettelegging eller fasilitering av internasjonalisering hjemme ikke nevnt. Dette viser at skoleleders bruk av ressurs i stor grad kommer internasjonalisering ute til gode, og at internasjonalisering hjemme som vil kunne involvere flere elever, ikke i like stor grad ble vurdert. Det medfører få kostnader med å bruke skolens egne flerkulturelle elever inn i undervisningen eller det å hente internasjonale læreresressurser inn i fagene, men dersom slike oppgaver ikke ligger i stillingsbeskrivelsen til dem som arbeider med internasjonalisering, overlates dette i større grad til den enkelte lærer.

De fleste skoler har i dag en elevmasse med elever som har en flerkulturell erfaring eller annen internasjonal bakgrunn. Ved å la være å trekke veksler på disse elevenes erfaringsbakgrunn vil skolen gå glipp av åpenbare muligheter for å trekke det internasjonale aspektet inn i klasserommet. Det vil alltid være en balansegang hvorvidt en flerkulturell elev

skal oppfordres til å dele sine erfaringer, spesielt om dette medfører at eleven ikke føler seg «norsk nok», men lærerens relasjon med eleven vil kunne gi en pekepinn på hvorvidt eleven ønsker å bidra inn i opplæringen. Om det aldri legges til rette for muligheten for deling av erfaringsbakgrunn vil man imidlertid gå glipp av en viktig mulighet for internasjonalisering hjemme.

5.5 Legitimitet hos skoleledelsen når det gjelder internasjonalisering hjemme

Giddens (1984) tredje dimensjon viser hvordan normer gir seg utslag i hvordan skolen legitimerer internasjonalisering hjemme. Legitimitet skapes gjennom at skoleledelsen, lærerne og elevene samhandler innenfor skolesystemets rom og tid. Når disse aktørenes mangel på internasjonaliseringsaktiviteter gjentas over tid (for eksempel manglende tilrettelegging fra skoleledelsen eller manglende internasjonalisering hjemme i undervisningen) vil disse bli institusjonalisert. Denne manglende internasjonaliseringen hjemme vil danne rutiner som blir grunnlaget for skolens «orden», og gjennom en slik reproduksjonen av skolens manglende internasjonalisering, vil denne bli sedimentert. Institusjonalisering av skolens aktiviteter i forbindelse med manglende internasjonaliserings hjemme blir via tradisjon, skikk og vaner grunnlaget for normene i skolen.

Funnene knyttet til den siste dimensjonen er hvilke normer som er gjeldene i organisasjonen. Et forhold som tydelig beskriver normene, er å identifisere hvilke aktører som belønnes eller sanksjoneres innen skolen. Det er åpenbart at det foreligger få eller ingen belønningsinsentiver for lærere eller ledere som ønsker å engasjere seg for internasjonalisering, og skoleledelsen påpeker ofte helt eksplisitt at dette ikke er et prioritert satsningsområdet. De nasjonale satsningsområdene de siste årene har vært rettet inn mot Fagfornyelsen og vurderingsarbeid, og innenfor disse områdene har det også vært mulig å søke om både etterutdanning og annen kompetanseheving. Innenfor disse temaene er det ofte fokus på best praksis og lærere oppfordres til å dele i kollegiet. Det å formidle egen praksis og dele med kolleger innenfor disse temaene vil ofte gi status i kollegiet og gi anerkjennelse både i lærergruppen og i ledergruppen. Den samme anerkjennelsen vil man ikke nødvendigvis oppnå ved å dele beste praksis innenfor internasjonalisering da dette fort kan oppfattes å være litt på siden av det daglige arbeidet i klasserommet. Det er også sjelden at internasjonaliseringsengasjement aktivt brukes inn i lokale lønnsforhandlinger slik at internasjonalisering i stor grad blir et produkt av lærerens personlige interessefelt. På den annen side så får det heller ingen konsekvenser om læreren velger bort internasjonalisering.

Om skoleleder tydelig signaliserer at dette arbeidet hverken vil følges opp eller tilrettelegges for så kan læreren i trygg forvissning velge å nedprioritere dette arbeidet.

Et slikt fokus på legitimitet skjuler litt det faktum at normer er betinget av en effektiv mobilisering av sanksjoner og belønninger og gjennom dette uttrykker strukturelle maktasymmetrier.

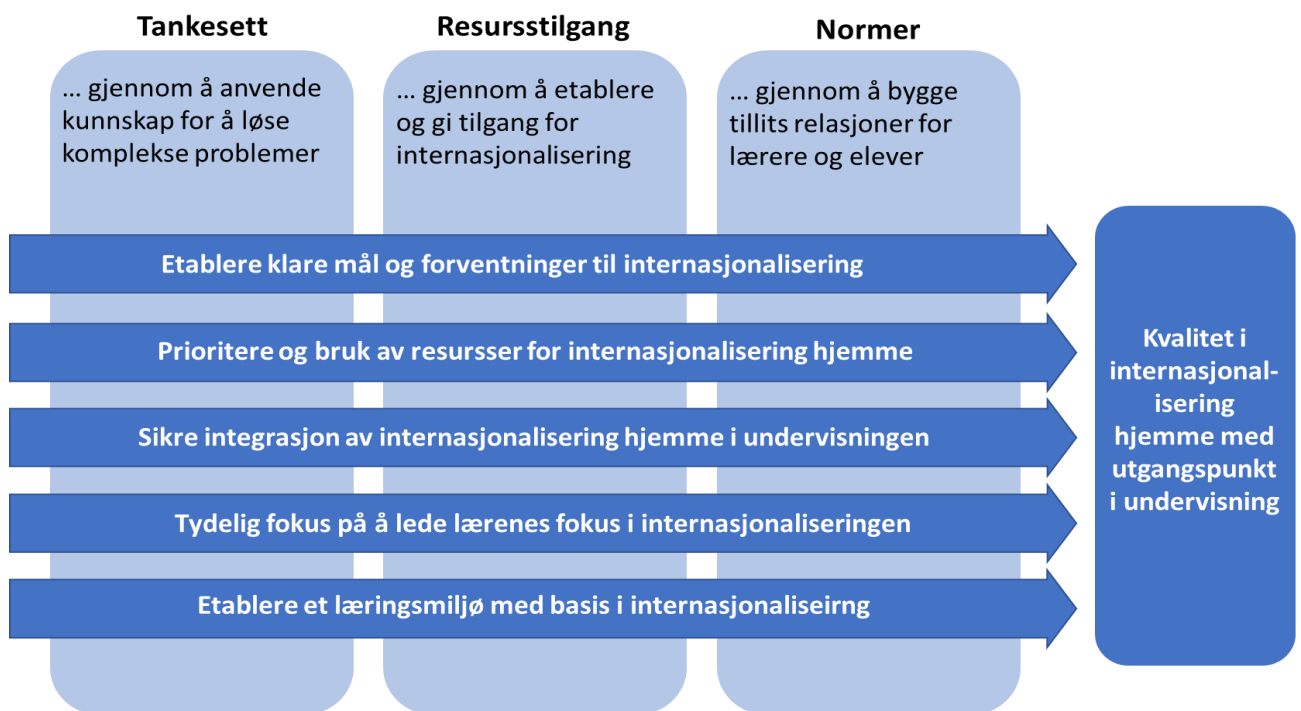
5.6 Strukturering og ledelse av skolens internasjonalisering hjemme-aktiviteter

Gjennom å koble Robinson (2011) sine ledelsesperspektiver i skolens internasjonaliseringsarbeid med Giddens (1984) struktureringsteori kan vi få en bedre forståelse av hvilke mekanismer som gjør seg gjeldende i arbeidet med internasjonalisering hjemme. I figur 3, en modell for ledelse av internasjonalisering hjemme, synliggjøres den abduktive metodiske tilnærmingen som viser vekselvirkningen mellom teorien og funnene i empirien. Denne modellen vil kunne vise aktørene i skolen hvordan man kan prioritere arbeidet med internasjonalisering hjemme videre. Modellen tar utgangspunkt i Giddens (1984) tre strukturelle dimensjoner som stolper, kombinert med Robinson (2011) sine ledelsesdimensjoner som de førende radene.

De tre hovedstolpene i figur 3 kombinerer tankesett, ressurstilgang og normer og vil hjelpe skoleledelsen til å legge til rette for å anvende kunnskapene i undervisningen. Første stolpe, tankesett, løser komplekse problemstillinger gjennom å forstå globale utfordringer samt å forstå forskjellige kulturer og deres egenverdi. Videre vil stolpen ressurstilgang vektlegge at skolen må prioritere de ressursene som er nødvendig for å etablere og gi tilgang til internasjonalisering for alle elever – ute og hjemme. Den tredje stolpen, normer, omhandler skolens grunnleggende verdier, tro og regler, organisasjonskultur og det å bygge relasjoner og tillit til elever og lærere. Disse tre stolpene utgjør grunnpremisset som forklarer hvilke mekanismer som gjør seg gjeldende i en organisasjonsprosess for å oppnå en større grad av internasjonalisering hjemme.

Hvordan skoleledelsen skal utøve sin ledelse kan forklares gjennom de fem radene i figur 3. Her vil det etableres klare mål og forventninger til internasjonalisering for alle på skolen – ledelse, ansatte og elever. Videre må budsjett- og ressursaker settes på agendaen og på den måten sikre integrasjon av internasjonalisering hjemme som en del av undervisnings – og læringsaktiviteten. Deretter må ledelsen faktisk guide og lede lærerne i deres internasjonaliseringsprosess slik at det etableres et godt læringsmiljø med basis i internasjonalisering.

Ledelsesperspektivet som er brukt sammen med struktureringsteorien viser hvordan skolens organisasjon forklarer orden som «overskridelsen av tid og rom i menneskelige, sosiale relasjoner» (Giddens, 1984, s. 2). Gjennom struktureringsteoriens modaliteter oppstår dermed formene tilrettelegging (dominering), kommunikasjon (betydning) og normer (legitimering) som skoleledelsen da kan bruke i sin ledelsesutøvelse. Giddens (1984) skiller mellom overordnede «strukturer-innen-kunnskap» og de mer begrensede og oppgavespesifikke «modalitetene» som skolens aktører trekker på når de samhandler. Dette samspillet som Giddens (1984) kaller dualiteten av strukturer gjør at strukturer samtidig konstituerer skoleaktørene og internasjonaliseringspraksiser, og dermed «eksisterer» som de genererende øyeblikkene (Giddens, 1979).



Figur 3: Med basis i Robinson (2011) sin modell om elevbasert skoleledelse og Giddens (1984) sin struktureringsteori

I skoler med liten eller svak ledelsesforankring vil en slik skjematisk modell kunne gi indikasjoner på hva som må gjøres og hvordan internasjonalisering hjemme blir hindret av manglende tankesett, resursstilgang og normer. Det å forstå disse mekanismene blir viktig fordi det gjør det enklere å møte utfordringene med internasjonalisering hjemme og gjøre noe med dem. Da mange skoler problematiserer dette, og spesielt manglende resursstilgang, vil dette i seg selv ikke nødvendigvis hindre videre internasjonaliseringsaktivitet. Dette fordi

både endringer i tankesett og normer vil kunne gjennomføres uten store kostnader. Det å sette internasjonalisering hjemme på agendaen i møter, diskutere temaet på samlinger og på sosiale møteplasser er et spørsmål om prioriteringer. Gjennom et slikt fokus vil dette også smitte over på organisasjonskulturen, bl.a. gjennom å trekke inn dem som arbeider aktivt med internasjonalisering hjemme ved at de fremheves som «skolens helter» og derigjennom belønnes. En slik fremheving vil kunne gjøre at andre lærere tar etter.

Skoler med en sterk ledelsesforankring i internasjonalisering vil også kunne bruke denne modellen for å sette internasjonalisering på dagsorden. Slike skoler vil kunne ytterligere forsterke internasjonaliseringsarbeidet, ikke bare internasjonalisering ute, men også internasjonalisering hjemme, ved å fokusere på integrasjon med undervisningsaktiviteter. En slik internasjonaliseringsmodell for lederskap vil også kunne gi et tydelig budskap til resten av skolens ansatte og dermed lette deres arbeid med å forstå skoleledelsens prioriteringer.

6. SKOLELEDELSENS UTFORDRINGER

Ved å legge til rette for internasjonalisering ute gjennom individuell mobilitet, har fokus og utbytte stort sett kommet den enkelte elev som er på utveksling til gode. Skoleledelsen må derfor utvide sitt fokus slik at de klarer å utnytte den kompetansen som utvekslingselevne har med seg hjem og i større grad legge til rette for internasjonalisering hjemme.

Internasjonalisering hjemme må likestilles med, og dra fordeler av, elevutveksling slik at elevens utvekslingserfaring utnyttes etter hjemkomst. For å få en dypere forståelse av internasjonalisering hjemme må vi forstå hvilke prosesser som foregår i skolen og hva som skal til for å oppnå balanse i internasjonaliseringsarbeidet.

Skal man lykkes med utviklingsarbeid er utholdenhet en viktig faktor. Det å ta opp internasjonalisering i forskjellige fora vil minne lærere og skoleledere på at dette er en oppgave som naturlig hører hjemme i skolen. Dersom skoleeier sjelden setter internasjonalisering på dagsorden vil man risikere at dette heller ikke skjer ved den enkelte skole. Internasjonalisering som en viktig del av de overordnede føringene vil dermed forsvinne fra klasserommene og elevene vil gå glipp av denne dimensjonen av opplæringen. Regjeringens utredning av fremtidens skole påpeker at elevene i stor grad må tilegne seg kunnskap og kompetanse som de trenger for å møte utfordringene i det neste århundre. Her stilles det spørsmål om elevene har den kompetansen de trenger etter endt skolegang. Dette innebærer blant annet det å kunne kommunisere i en global verden og ha respekt for andres

kultur. Ved å ikke satse på internasjonalisering i klasserommet vil det være vanskeligere for elevene å tilegne seg denne kompetansen, og gjøre dem mindre rustet til å delta i den fremtidige skolen som blant annet vil bestå av et økt mangfold i klasserommet.

Ledelsens egen holdning og interesse for å sette internasjonalisering på dagsorden vil påvirke i hvilken grad internasjonalisering hjemme finner sted ved en skole. I rektors ledergruppe vil det ofte være varierende grad av kompetanse og forskjellige synspunkt på i hvilken grad internasjonalisering er viktig for elevenes læring. Internasjonaliseringsarbeid og informasjon om hvordan skolen kan jobbe systematisk med internasjonalisering hjemme er nærmest fraværende fra både skoleeier og fra nasjonale myndigheter. Mens det finnes kompetansepakker innenfor nasjonale satsningsområder som vurderingsarbeid eller forebygging av mobbing, finnes det få eller ingen kompetansepakker for internasjonaliseringsarbeid hjemme. Dette kan gjøre det utfordrende for den enkelte leder å forstå hvordan internasjonaliseringsarbeid kan og bør implementeres i klasserommet. Mens det finnes kurs i søknadsskriving rundt EU-finansiering til mobilitetsprosjekter, har det vært lite fokus på hva den enkelte skole gjør innenfor internasjonalisering hjemme. Det er derfor vanskelig for den enkelte rektor å hente kunnskap og inspirasjon fra kurs eller fra andre skoler. En gjennomgang av møteagendaer på ledersamlinger i Viken fylkeskommune gjennom de siste årene viser at det har vært lite søkelys på beste praksis og diskusjon rundt internasjonalisering hjemme blant skoleledere. Internasjonalisering hjemme er heller ikke nevnt i Rammeverk for læring og ledelse, og det er ikke utarbeidet noe eget materiell for hvordan skolene skal gå frem for å sikre at elever får ta del i dette i klasserommet eller i skolehverdagen. Kompetansemateriell er imidlertid utviklet på mange andre områder sentralt og tatt i bruk ved de enkelte skolene.

Intervjuer med skoleeier var ikke del av masteroppgavens datagrunnlag, men skoleeier nevnes av flere av informantene som viktig for internasjonaliseringsarbeidet ved skolen. De videregående skolene har årlige styringsdialoger eller ressursdialoger med skoleeier hvor måloppnåelse og skolens arbeid og resultater gjennomgås. Til disse dialogmøtene blir skolene ofte bedt om å forberede presentasjoner på forhåndsdefinerte spørsmål og får gjerne i etterkant beskjed om hvilke områder og temaer skolen bør jobbe videre med opp mot neste skoleår. Internasjonalisering tas sjelden opp i disse dialogmøtene, og det uttrykkes liten forventning om at skolene legger vekt på internasjonalisering hjemme i sitt arbeid med elevenes læringsutbytte. Dersom internasjonalisering hjemme skal kunne bli godt forankret ved den enkelte skole, må skoleeier i større grad uttrykke forventning til dette og utvide

rektors kunnskapsgrunnlag og handlingsrom ved å sette internasjonalisering hjemme på agendaen både på samlinger for rektorkollegiet og ut mot ledergruppene i fylkeskommunene.

Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanninger (Diku) organiserer omfattende kursing i søknadsskriving til EU-prosjekter og gir informasjon rundt muligheter for internasjonalisering gjennom mobilitet og til deltagelse i partnerskapsprosjekter blant annet for videregående skoler. Diku besitter omfattende kompetanse innen internasjonaliseringsarbeid, og bør kunne støtte og hjelpe de videregående skolene med å definere og utvikle samarbeidsprosjekter rundt internasjonalisering hjemme, gjerne gjennom kursing, kompetansepakker og beste praksis-fremvisning av skoler som har lyktes med dette. I tildelingsbrevet til Diku fra Kunnskapsdepartementet til statsbudsjettet i 2021, fremheves det at kvaliteten på utdanning skal styrkes blant annet ved at elever og studenter får mulighet til å delta på mobilitetsopphold, samtidig som det forventes at «lærestedene utvikler en internasjonal dimensjon i sitt virke» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5). En slik internasjonal dimensjon kan utvikles og gjøres tilgjengelig for flere elever og studenter gjennom et bredt fokus på internasjonalisering hjemme og ved å støtte rektors arbeid med dette. Dette vil kunne styrke kvaliteten på utdanningen og oppfylle regjeringens målsetning om å forberede elevene mot fremtidens skole og et globalt arbeidsliv.

I den økonomiske styringsmodellen for videregående skoler i Viken fylkeskommune ligger det ingen øremerkede midler til internasjonalisering. Skolenes internasjonale prosjekters gjennomføres ofte med midler fra skolens eget budsjett, og de økonomiske ressursene kanaliseres gjerne til mobilitet av elever og ansatte. Det er et uttrykt mål for Viken fylkeskommune at flest mulig elever gjennomfører og består sin utdanning med best mulig resultat. Mobilitetsprosjekter har imidlertid tradisjonelt vært kostbare og har ofte bare vært tilgjengelig for enkelte elever eller klasser ved en skole. Ved å se på internasjonalisering hjemme som likestilt og likeverdig med tradisjonelle mobilitetsprosjekter kan skoleeier i sine økonomiske føringer bidra til at alle elever får ta del i internasjonalisering ved å øremerke midler til dette. Dette kan for eksempel gjøres ved at det settes av en ressurs eller midler til en person som skal arbeide med utvikling og tilrettelegging av internasjonalisering hjemme. Mange skoler som har personer med internasjonalisering som del av sin stilling er involvert i planlegging, gjennomføring eller skriving av søknader for å hente eksterne midler til mobilitetsprosjekter. Dersom en slik ressurs i større grad øremerkes internasjonalisering hjemme og defineres bredere til også å gjelde tilrettelegging for internasjonalisering hjemme

og klasseromsaktiviteter, vil denne ressursen i større grad kunne nyttiggjøres til alle skolens elever.

Viken fylkeskommune har i sentraladministrasjonen ansatt egne medarbeidere som jobber med internasjonale spørsmål. Disse har blant annet som oppgave å bistå skolene med internasjonaliseringsarbeid, formidler informasjon om kurs og språkassistenter, og søker i tillegg om mobilitetsmidler via relevante EU-program til fylkets lærlinger. Også her vil det være mulig å dreie kompetansedelingen og bistand til enkeltskolene i større grad mot internasjonalisering hjemme. Om fylkeskommunens prioritering mot internasjonalisering hjemme var likestilt med internasjonalisering ute kunne fylkeskommunens egne internasjonaliseringsansatte i sterkere grad støtte og videreutvikle internasjonalisering hjemme både for enkeltskoler og i nettverk for internasjonalisering. På denne måten vil rektor i større grad få hjelp til kompetanseutvikling og gjennom beste praksis se måter internasjonalisering hjemme kan utvikles for å fremme elevenes læringsutbytte.

7. BEGRENŚINGER

Ethvert studium innebærer valg av teorier og metoder som medføre visse begrensninger og setter rammer for de resultatene som kommer frem. Dette gjør at denne masteroppgaven om internasjonalisering hjemme også kunne ha vært utforsket fra forskjellige vinkler, innenfor andre metodologiske standpunkter, og gjennom alternative metoder. Mer spesifikt vil jeg fremheve de nedenfor nevnte begrensningene.

Antall informanter som ble intervjuet er åtte stykker, begrenset til fire videregående skoler i det samme geografiske området i Viken fylkeskommune. Dette gir et bilde av internasjonalisering hjemme kun i en bestemt geografisk del av Norge, hvor det i tillegg kan være lokale forskjeller innenfor samme fylket som ikke er fanget opp. Det er derfor ikke mulig å si noe om man er mer tilbøyelig til å drive aktivt med internasjonalisering hjemme i andre fylker, heller ikke om det er forskjeller på videregående skoler i byer kontra mindre tettsteder. Det kan også stilles spørsmålsteĝn ved om det var et riktig valg å konsentrere utvalget av informanter til en geografisk region innad i samme fylkeskommune. Informantene som representerte forskjellige skoler i samme region, kan ha blitt inspirert av hverandre og dermed ha en likere tilnærming til internasjonalisering hjemme siden det er naturlig med et tettere samarbeid for skoler i samme nærområde. Man mister her muligheten til   undersøke om internasjonalisering hjemme er særegent eller forskjellig fra skoler i andre regioner i

Viken som også er underlagt styringsdokumenter fra samme fylkeskommune. Et annet spørsmål er om skoleslaget som ble plukket ut, kombinertskoler med både yrkesfag og studieforberevende studieprogram, gir et annet bilde på internasjonalisering hjemme enn rene yrkesskoler eller rendyrkede skoler innenfor studieforberevende utdanningsløp. Eksemplene som ble gitt av informantene var i stor grad knyttet til klasseromsaktiviteter i fellesfag som samfunnsfag eller språkfag, men det ble ikke spesifisert om dette var mere fremtredende for elever innenfor den ene eller andre studieretningen. I eksemplene med bistandsprosjekter ble det lagt vekt på at skolens elever bidro til innsamling av midler, men elevenes innsats eller engasjement var ikke knyttet til studieretning. Imidlertid ble fremmedspråk nevnt av flere av informantene som et område hvor internasjonalisering hjemme har en naturlig plass, og hvor det ble gitt eksempler på aktiviteter hvor man samarbeidet med klasser i andre land. Elever på yrkesfaglige utdanningsprogram har ikke fremmedspråkundervisning som del av sin opplæring, og ved å bruke informanter fra rene yrkesfagsskoler kunne kanskje andre eksempler, eller mangel på eksempler, vært fanget opp.

Informantene som ble plukket ut var basert på de som hadde det overordnede ansvaret for internasjonalisering og de som hadde det operative ansvaret. Etter henvendelse til skolene viste det seg at det kun var ledere som hadde det operative ansvaret. Informantene påpekte imidlertid at det også var lærere involvert både i praktisk tilrettelegging av utvekslingsprosjekter og som utøvere av internasjonalisering i klasserommet. I noen tilfeller ble det også pekt på at internasjonalisering skjedde i klasserommet uten at ledelsen hadde lagt til rette for dette eller at det ble fanget det opp. Det kan derfor hende at man ved å intervjuer også lærere ville ha fått en bedre oversikt over internasjonale aktiviteter som skjer i klasserommet. Disse aktivitetene ville ha kunnet belyse et større spekter av aktiviteter og gitt et bedre svar for eksempel på om i hvilken grad elever med flerkulturell bakgrunn trekkes inn i arbeidet med internasjonalisering hjemme. Det er imidlertid ikke sikkert at intervjuer med lærere ville gitt en bedre forståelse av skoleleders tilrettelegging og prioritering av internasjonaliseringsarbeidet da lederne selv påpekte at dette ikke hadde prioritet.

Antall informanter er åtte stykker og for lite til at man ved hjelp av datamaterialet kan avdekke en kompleks problemstilling i skolen. Antallet informanter kunne ha vært utvidet, selv om skjæringspunktet for når datamaterialet er mettet er vanskelig å forutsi. I intervjuene forekom det ikke informasjon som gjorde det naturlig å utvide antallet informanter for å undersøke internasjonalisering hjemme ytterligere, men det er alltid vanskelig å vite når man har tilstrekkelig data. Dette er en utfordring i en masteroppgave hvor tidsperspektivet på hvor

lang tid en oppgave skal ta er definert, og hvor man innenfor rammene av et studium må sette en begrensning på tidsbruk. Datainnsamlingen fant sted under koronapandemien og for mange skoler betydde dette en pause eller en stopp i internasjonaliseringsaktivitetene. Selv om informantene i stor grad påpekte at pandemien representerte en pause med stopp i utenlandsreisene, og det således burde ha vært et «ideelt» tidspunkt for internasjonalisering hjemme, så var informantene opptatt av krisehåndtering og oppgaver som ikke naturlig hører hjemme i en skolehverdag. Dette kan ha påvirket både tankesett og viljen til prioritering og nytenkning innenfor internasjonalisering hjemme. Allikevel var informantene klare på at utfordringene og mulighetene for internasjonalisering hjemme var de samme, og at internasjonalisering hjemme ikke i stor grad kom til å bli et satsningsområde selv etter at skolen gikk tilbake til normal drift.

8. OPPSUMMERING OG VEIEN VIDERE

Internasjonalisering skal ifølge politiske føringer og styringsdokumenter ha en sentral plass i elevenes opplæring. Dette kommer til uttrykk både gjennom kompetansemål i de enkelte læreplaner, og i overordnet del av læreplanverket, uten at det skilles mellom internasjonalisering ute og internasjonalisering hjemme. Undersøkelser og rapporter om internasjonalisering ved videregående skoler har tradisjonelt omhandlet internasjonale aktiviteter som mobilitetsprosjekter og utveksling av elever. Internasjonalisering har dermed ofte vært assosiert med internasjonalisering ute og i mindre grad med internasjonalisering hjemme i klasserommet. Derfor har denne oppgavens satt søkelys på hvilke utfordringer skoleledelsen opplever som hindringer for internasjonalisering hjemme.

Det trengs mer kunnskap om hva internasjonalisering hjemme betyr både teoretisk og i skolehverdagen slik at internasjonaliseringsarbeidet blir mer kunnskapsdrevet. I første rekke må det fremskaffes mer kunnskap om hvilke mekanismer som er gjeldene i skolen og i lærerens hverdag, og hva som hindrer en positiv utvikling av internasjonalisering hjemme. Videre bør det også fremskaffes mer kunnskap om skoleeiers manglende vilje til å gjennomføre de målsettingene som er satt av myndighetene og eventuelt få en bedre forståelse av styringsmekanismene som ligger til grunn for politikken.

Skolen pålegges mange oppgaver og internasjonalisering konkurrerer om prioritet og oppfølging fra skoleledere. Det finnes sjelden øremerkede midler til internasjonaliseringsaktiviteter og skolene forventes derfor å dekke kostnadene til internasjonalisering gjennom eget budsjett eller ved å søke om ekstern finansiering. Selv om internasjonalisering hjemme vil kunne gjennomføres med færre økonomiske midler,

gjennomføres dette allikevel ikke systematisk og som en del av skolens pedagogiske arbeid med elevenes læring.

Robinson (2011) viser i sin modell om elevsentrert skoleledelse at skoleledere ved å være tett på lærernes læring og utvikling i størst grad kan påvirke elevenes læringsresultater. Denne modellen er tatt inn i Vikens Rammeverk for læring og ledelse og forplikter skolelederne i sitt arbeid. Om internasjonalisering hjemme skal kunne ses i sammenheng med skolens øvrige satsningsområder må dette synliggjøres i skolens planverk. Internasjonalisering må således ikke ses på som en tilleggsaktivitet, men som et virkemiddel for elevenes læring. Dette betyr at internasjonalisering hjemme ikke bare kan drives sporadisk av enkeltlærere eller enkeltledere, men må legges til rette for som en del av skolens systematiske, pedagogiske og elevrettede arbeid. Det å sette klare mål og forventninger til internasjonalisering hjemme er en lederoppgave, og bør ikke overlates til den enkelte lærer alene. Det er derfor viktig at forventninger til internasjonalisering hjemme tydeliggjøres både fra skoleeier til rektor, og fra rektor og ledergruppen ut til lærerne. For at internasjonalisering hjemme skal bli sett på som et virkemiddel for elevenes læring må skoleleder styre og tilrettelegge for at internasjonalisering jevnlig settes på agendaen på møter, og at det legges til rette for at lærerne sammen kan utvikle og diskuterer beste praksis.

Skolen har ansvar for alle elevers læring. Det vil aldri være mulig å sende samtlige av skolens elever på mobilitetsopphold, både med tanke på de økonomiske kostnadene og personlige forhold som vil kunne gjøre et utenlandsopphold vanskelig for enkelte elever.

Internasjonalisering hjemme som skjer i klasserommet vil imidlertid favne alle og å gi elevene en internasjonal dimensjon slik som styringsdokumentene fordrer. Dette kan skje blant annet gjennom et internasjonalt pensum, digitale samarbeid med skoler i andre land, ved å trekke internasjonale aktører inn i klasserommet eller ved å ta i bruk det mangfoldet av kulturelle bakgrunner som allerede finnes blant elevene i de fleste norske klasserom. Før dette gjøres på en systematisk måte i alle fag og i alle klasserom, vil skoleleder ikke ha oppfylt sin plikt til å sørge for at internasjonalisering kommer alle elever til gode

LITTERATURLISTE

- Akershus fylkeskommune. (2014). *Internasjonalisering i videregående opplæring*. Akershus fylkeskommune. <http://www.akershus.no/sok/?q=strategisk+plan+internasjonalisering>
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. Sage.
- Baert, P. (2005). *Philosophy of the social sciences: Towards pragmatism*. Polity.
- Banyai, M. & Glover, T. D. (2012). Evaluating research methods on travel blogs. *Journal of Travel Research*, 51(3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/0047287511410323>
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. The free press.
- Beelen, J. & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. I A. Curaj., L. Matei., R. Pricopie., J. Salmi & P. Scott (red.), *The European higher education area* (s. 59-72). Springer Open.
- Bell, E., Bryman, A. & Harley, B. (2022). *Business research methods*. Oxford university press.
- Bryant, C. G. & Jary, D. (2001). *The contemporary Giddens: Social theory in a globalizing age*. Palgrave.
- Bryk, A. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Børhaug, K. (2019). Watching, assessing, participating: Globalising political education in Norwegian upper secondary education. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, Crowther Børhaug, K. & Bakken, Y. (2009). Internasjonal solidaritet i barnehage og på barnetrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(1), 16-27. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-01-03>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (3. utg.). SAGE Publications, Inc.
- Crowther, P. (2000) Internationalisation at home – institutional implications, I P. Crowther, M. Joris, M. Otten, B. Nilsson, H. Teekens & B. Wächter (red.), *Internationalisation at Home. A Position Paper*, (s. 35-40) European Association for International Education (EAIE)
- Dale, B. (2001). En kort introduksjon til Anthony Giddens struktureringsteori. *Undervisningskompendier og tekniske notater*, (11).
- Dewilde, J., Kjørven, O., Skaret, A. & Skrefsrud, T. (2017). Internasjonale uker i skolen: Eksotiske happenings eller inkluderende praksiser. *Bedre Skole*, 1, 30-35.
- Diku. (2018). *Utbytte fra utveksling og andre utenlandsopphold. En analyse av data fra Studiebarometeret 2017* (03/2018). <https://diku.no/rapporter/diku-rapportserie-03-2018-utbytte-fra-utveksling-og-andre-utenlandsopphold>
- Diku. (2019a). *Europeisk mobilitet i fag- og yrkesopplæringen– erfaringer og utbytte* (7/19). <https://erasmuspluss.no/rapporter/dikus-rapportserie-07-2019-europeisk-mobilitet-i-fag-og-yrkesopplæringen-erfaringer-og-utbytte>
- Diku. (2019b). *Norske studenter på utveksling. Variasjoner mellom institusjoner og fagområder* (1/2019). <https://diku.no/rapporter/diku-rapportserie-01-2019-norske-studenter-paa-utveksling#content-section-6>
- Diku. (2019c). *Utfordrende og utbytterikt. Norske elever på utenlandsopphold i vg2* (12/2019). <https://diku.no/rapporter/dikus-rapportserie-12-2019-utfordrende-og-utbytterikt-norske-elever-paa-utenlandsopphold-i-vg2>
- FN-sambandet. (2019). *FN-sambandets årsberetning 2019*. <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/431/files/2020/09/FN-sambandet-%C3%A5rsberetning-2019-1.pdf>
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Berkeley University of California Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Polity Press.
- Goren, H. & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined—A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- Grimen, H. (2009). *Hva er tillit*. Universitetsforlaget.

- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(105-117).
- Harrison, N. (2015). Practice, problems and power in 'internationalisation at home': Critical reflections on recent research evidence. *Teaching in Higher Education*, 20(4), 412-430. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1022147>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: A reminder of key principles and precedents. *Educational review*, 55(3), 265-275. <https://doi.org/10.1080/0013191032000118929>
- Jones, M. R. & Karsten, H. (2008). Giddens's structuration theory and information systems research. *MIS quarterly*, 32(1), 127-157. <https://doi.org/10.2307/25148831>.
- Kirke utdannings og forskningsdepartementet. (1993). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring generell del*. <https://www.udir.no/laring-ogtrivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Kirkwood, T. F. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *The social studies*, 92(1), 10-15. <https://doi.org/10.1080/00377990109603969>
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of studies in international education*, 8(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Knight, J. (2006). *Internationalization of higher education: new directions, new challenges: 2005 IAU global survey report*. International Association of Universities.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Statsbudsjettet for 2021 – Tildelingsbrev for Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning (Diku)*. <https://diku.no/om-diku/politikk-og-styrende-dokumenter>
- Kuvaas, B. (2008). Hvorfor prestasjonsbasert belønning ofte skaper flere problemer enn det løser. *Praktisk økonomi & finans*, 24(2), 9-19. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2871-2008-02-03>
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge.
- Lugosi, P. (2013). Food, drink and identity. I D. Sloan (red.), *Food and drink: The cultural context* (s. 20-50). Goodfellow Publishers.
- Meld. St. nr. 7. (2020-2021). *En verden av muligheter — Internasjonal studentmobilitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-7-20202021/id2779627/>
- Meld. St. nr. 21. (2020-2021). *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Moses, J. & Knutsen, T. (2012). *Ways of Knowing: Competing Methodologies in Social and Political Research*. Palgrave Macmillan.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nilsson, B. (2000) *Internationalising the curriculum*, I P. Crowther, M. Joris, M. Otten, B. Nilsson, H. Teekens & B. Wächter (red.), *Internationalisation at Home. A Position Paper* (s. 21-28) European Association for International Education (EAIE)
- Næss, T., Prøytz, T. & Aamot, P. O. (2014). *Lærerutdanningene statistiske oversikter og utviklingstrekk*. NIFU.
- OECD. (2012), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/eag-2012-en>.
- Otten, M. (2000). *Impacts of cultural diversity at home*. I P. Crowther, M. Joris, M. Otten, B. Nilsson, H. Teekens & B. Wächter (red.), *Internationalisation at Home. A Position Paper* (s. 15-20) European Association for International Education (EAIE).

- Otten, M. (2003). Intercultural learning and diversity in higher education. *Journal of studies in international education*, 7(1), 12-26. <https://doi.org/10.1177/1028315302250177>
- Radel, K. (2018). Participant observation in cross-cultural tourism research. I W. Hillman & Radel K. (red.), *Qualitative Methods in Tourism Research: Theory and Practice* (s. 129-156). Channel View Publications.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. Wiley.
- Robinson, V., Guldahl, T. & Mekki, O. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rye, S. A. (2013). Learning about distant places through the Internet: Young students as global citizens? *Norsk Geografisk Tidsskrift-Norwegian Journal of Geography*, 67(3), 148-156. <https://doi.org/10.1080/00291951.2013.803260>
- Schiefloe, P. M. (2011). *Mennesker og samfunn: innføring i sosiologisk forståelse*. Fagbokforlaget.
- Senge, P. M. (1999). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. Random House Business Books.
- Senter for internasjonalisering av utdanning. (2011). *Kartlegging av internasjonalisering i videregående opplæring* (3/11). <https://diku.no/rapporter/historisk-arkiv?search=videreg%C3%A5ende>
- Senter for internasjonalisering av utdanning. (2012). *Internasjonalisering i grunnopplæringen. En analyse av hvordan lærere og skoleledere forstår og praktiserer internasjonalisering hjemme* (1/12). <https://diku.no/rapporter/historisk-arkiv>
- Senter for internasjonalisering av utdanning. (2017). *Internasjonalisering i videregående opplæring* (Arbeidsnotat nr. 2). <https://diku.no/rapporter/historisk-arkiv>
- St. meld. nr. 14. (2008-2009). *Internasjonalisering av utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-14-2008-2009-/id545749/>
- Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J. & Cain, J. M. (2016). Expanding approaches to teaching for diversity and justice in K-12 education: Fostering global citizenship across the content areas. *Education Policy Analysis Archives*, 24(59), <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2138>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i engelsk* (ENG01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/eng01-04?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i samfunnskunnskap* (SAK01-01). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/sak01-01?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Læreplan i politikk og menneskerettigheter* (POS05-01). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/pos05-01>
- Vesterdal, K. (2022). «De må våkne litt!». Lærerperspektiver på global læring i den videregående skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 12-28. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3490>
- Viken fylkeskommune. (2021a, 04.02.2021). Oppdragsbrev - videregående skoler i Viken.
- Viken fylkeskommune. (2021b). Rammeverk for læring og ledelse i Vikenskolen. <https://viken.no/tjenester/skole-og-opplaring/kvalitet-i-skolen/rammeverk-for-vikenskolen/>
- Wiers-Jenssen, J. (2021). Norske studenters vurdering av utdanning i utlandet. *Uniped*, 44(2), 130-145. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-02-05>
- Wächter, B. (2000) *Internationalisation at home – the context*, I P. Crowther, M. Joris, M. Otten, B. Nilsson, H. Teekens & B. Wächter (red.), *Internationalisation at Home. A Position Paper*, (s. 21-28). European Association for International Education (EAIE).

ILLUSTRASJONSLISTE

Figur 1: Bearbeidet fra Giddens (1984, s. 29) sine tre strukturelle dimensjoner,

Figur 2: Kodingsstruktur

Figur 3: Med basis i Robinson (2011) modell om elevbasert ledelse og Giddens (1984) struktureringsteori

VEDLEGG

Vedlegg 1: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE:

INTERNASJONALISERING HJEMME

Deltagere:

Intervju med 2 deltagere per skole, øverste leder for internasjonalisering samt den som har det operative ansvaret.

Bakgrunn som repeteres til informantene:

Stortingsmelding nr.14 (2008- 2009) «Internasjonalisering av utdanning», fastslår at grunnopplæring i skoler og lærebedrifter skal ha en bred internasjonal og flerkulturell orientering. Internasjonaliseringsarbeidet deles gjerne inn i to hovedområder; *internasjonalisering ute* gjennom elevmobilitet og i *internasjonalisering hjemme* hvor internasjonalisering tas inn i undervisningsaktiviteten. Begge disse områdene er like høyt prioritert, men det viser seg at det fokuseres mest på elevmobilitet og utveksling. Jeg vil gjerne finne ut hvorfor det er slik og hva som kan gjøres for at også *internasjonalisering hjemme* skal bli prioritert høyere.

Datainnsamling:

[Informasjon til informanten: Dette intervjuet har fire deler. Først å gi en kort beskrivelse av dine nåværende oppgaver og internasjonaliseringsarbeidet ved skolen, deretter går vi inn på hvordan begrepet internasjonalisering hjemme forstås og hvordan dere jobber med dette. Del 3 omhandler hvilke utfordringer du ser med dette arbeidet og til slutt hvordan disse utfordringene kan løses. Alle spørsmålene skal svares ut fra din stilling og ikke ut fra skolens/skoleeiers forståelse. Du kan når som helst trekke tilbake samtykke til å delta i denne datainnsamlingen. Data vil bli behandlet etter NSD sine retningslinjer og vil bli slettet etter at prosjektet er avsluttet. Ditt navn eller navn på skolen vil ikke komme frem og du vil være anonym]

Del 0 Hva er din stilling på skolen, hva er ditt ansvar, og hva er dine hovedoppgaver?

Hva gjør skolen generelt innenfor internasjonalisering?

Del 1 Hva forstår du med begrepet internasjonalisering hjemme?

Beskriv hva du legger i begrepet internasjonalisering hjemme og gi gjerne eksempler.

Probe inn mot:

- ✓ Hvordan snakkes det om internasjonalisering; på ledermøter, avdelingsmøter eller i uformelle samlinger? Deles erfaringer rundt internasjonalisering med kolleger eller resten av personalet? På hvilken måte synliggjøres skolens internasjonale arbeid? (*kommunikasjon*)
- ✓ Hvordan disponeres skolens ressurser til internasjonalisering? Synliggjøres internasjonalisering i timeplanen eller tas hensyn til i timeplanleggingen? Vektlegges internasjonal erfaring i rekrutteringsprosessen ved ansettelse av lærere? (*makt*)
- ✓ Hvilke belønninger finnes for ansatte som tar del i internasjonaliseringsarbeidet? Hva skjer om internasjonalisering ikke tas inn i undervisningen? (*sanksjoner*)
- ✓ Internasjonalisering hjemme kan også forstås som (spør om dersom eksemplene ikke er mange); mangfold som ressurs, internasjonalisering av pensum og en kulturell sensitiv pedagogikk)

Del 2 Hva er de viktigste utfordringene for dere i arbeidet med internasjonalisering hjemme?

1. Nevn de 5 viktigste utfordringene for skolen i arbeidet med internasjonalisering hjemme. Beskriv hver av dem kort ut ifra din rolle, stilling og ansvarsområde.
2. Ranger disse fem utfordringene du har nevnt; 5 beskrives som den viktigste utfordringen og 1 som minst viktigste for å nå målet.
3. Vurder hver av de fem utfordringene ut ifra hvor vanskelig du mener det er å overvinne hver utfordring. 3 angir veldig vanskelig, 2 mulig hvis man fokuserer på oppgaven, og 1 ganske enkelt. De vanskeligste utfordringene (der du har svart 3) – hvorfor er disse så utfordrende?

Del 3 Hva skal til for å løse disse utfordringene?

Hvordan kan utfordringene løses? Hva er det som hindrer i å få til internasjonalisering hjemme?

Er det andre ting som vi ikke har vært innom når det gjelder internasjonalisering hjemme som du vil ta opp?

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Vurdering

Referansenummer

152890

Type

Standard

Dato

11.02.2021

Prosjektittel

Internasjonalisering hjemme i videregående skole

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Britt Karin Støen Utvær

Student

Anne Tronvoll

Prosjektperiode

05.02.2021 - 10.08.2021

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.02.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. **Behandlingen kan starte.**

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på “Del prosjekt” i øvre venstre hjørne av meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 10.08.2021

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: • lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen • formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål • dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet • lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at

informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Microsoft Teams er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet! Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1) Vennlig hilsen NSD
V/Anne Marie Try Laundal Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

