



Rapportserie
Nr. 7 | 2019

Europeisk mobilitet i fag- og yrkesopplæringen – erfaringer og utbytte

Utgiver: Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning (Diku)

Dato: Juni 2019

Ansvarlig redaktør: Ragnhild Tungesvik

Utarbeidet av: Malin Dahle, Mari Rage Bråstein og Jostein Ryssevik

ISSN: 2535-5961

ISBN: 978-82-93017-92-9

Rapporten kan lastes ned fra diku.no

Forord

Erasmus+ programmet tilbyr støtte til mobilitet og internasjonalt prosjektsamarbeid som skal bidra til økt kvalitet i utdanningen.

Innen fag- og yrkesopplæring kan både elever og ansatte søke om utenlandsopphold, og interessen har økt jevnlig siden 2014. For å få mer kunnskap om bruk av mobilitet, har Ideas2evidence, på vegne av Diku gjennomført en kvalitativ undersøkelse av åtte videregående skoler som har en del erfaring med dette arbeidet,

Rapporten viser at skolene har litt forskjellig tilnærming til bruk av mobilitet, samtidig er det likheter når det gjelder motivasjon og utbytte og faktorer som har betydning for arbeidet. Generelt trekker lærerne frem betydningen av mobilitet for elevene, særlig knyttet til personlig utvikling. Hvordan det internasjonale arbeidet er forankret i ledelsen, har betydning for hvordan erfaringer og resultater fra prosjektene brukes i skolene på bredere basis. Rapporten viser også at det har vært en gradvis økning i antall søkte mobiliteter i løpet av prosjektperioden, noe som betyr at det er økende interesse for tiltaket.

Rapporten inngår som en del av Dikus arbeid med å kartlegge og analysere norske utdanningsinstitusjoners deltagelse i Erasmus+-programmet.

Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning (Diku) skal styrke kvaliteten i norsk utdanning. Vi fremmer utvikling og nyskaping, internasjonalt samarbeid og digitale læringsformer.

Gjennom utredning, analyse og rådgivning skal Diku bidra til å utvide og styrke kunnskapsgrunnlaget for kvalitetsutvikling. Formålet er å gi myndigheter og utdanningssektoren bedre forutsetninger for utforming av politikk, tiltak og strategier.

Innhold

Executive summary	4
Purpose of study	4
Method	4
Findings.....	4
Models of VET mobility	6
1 Innledning	8
1.1 Hvorfor mobilitet i fag- og yrkesopplæringen?	8
1.2 Formålet med undersøkelsen	9
1.3 Metode og utvalg.....	10
2 Bakgrunn for skolenes mobilitetsarbeid	11
2.1 Historikk	11
2.2 Motivasjon og målsettinger for mobilitetsarbeidet	12
3 Organisering og forankring	14
3.1 Organisering, roller og arbeidsdeling.....	14
4 Prosjektene innhold	21
4.1 Utgående elevmobilitet – omfang og bredde	21
4.2 Inngående mobilitet.....	26
4.3 Ansattmobilitet.....	27
5 Erfaringsdeling og utbytte	30
5.1 Erfaringsdeling	30
5.2 Utbytte av mobilitetsarbeidet.....	32
5.3 Suksesskriterier og barrierer	40
6 Diskusjon og konklusjoner.....	42
6.1 Hva har skolene oppnådd?	42
Litteraturliste.....	47

Executive summary

Purpose of study

This report presents the results of a study of Erasmus+ mobility for VET (vocational education and training) learners and staff in Norwegian upper secondary schools. The study has been commissioned by the Norwegian Agency for International Cooperation and Quality Enhancement in Higher Education and has been carried out by ideas2evidence. The purpose of the study has been to investigate the differences and similarities in the ways that VET mobility is implemented in the schools and to assess the results of the schools' mobility projects. Furthermore, the study has aimed to formulate different models of VET mobility based on the results of the case studies.

Method

The study has been conducted as a case study of eight schools, all of which have run VET mobility projects for more than five years. We have carried out a total of 32 interviews, corresponding to 3-5 interviews at each school, which covers the following groups:

- Project manager/international coordinator
- Principal
- 2-3 teachers
- 1-3 department managers

Findings

Most of the schools in this study have been engaged in internationalization and mobility projects prior to the Erasmus+ programme. For some schools, mobility projects date as far back as the 1990's. Current projects are therefore, for the most part, a continuation of earlier projects. Over the years, many of the schools have increased their international activity considerably, as they have introduced VET mobility to all, or nearly all, of their education programmes, and by extending their projects to new countries and partners. The schools' mobility projects have also spurred the development of other internationalization activities, due to an increased international network, broader international experience and a reputation as an internationally oriented school. Most schools are currently involved in at least one strategic partnership or other kinds of international cooperation projects.

As the schools' activity has increased, so has their recognition of internationalization and mobility as an area of priority. Consequently, the organizational structure to manage internationalization projects has also changed. In the early phase of internationalization, the schools primarily depended on dedicated individuals to initiate and drive the projects forward. However, over time, many schools have developed a more robust and professionalized organization, and some have even integrated internationalization into their overall strategy. Also, all schools now have international coordinators, (some have two or more) with an overall responsibility to manage the schools' internationalization projects. The resources allocated to these positions vary from 5 to 80 percent among the schools. For example, one of the schools in the study has assigned the responsibility to an international team of five people.

One of the main findings of this study is that the schools have so far primarily seen mobility as an opportunity for learners, while they have given lower priority to staff mobility. Most of the staff mobility have been related to the learners' mobility, either as a preparational visit, or as a means to improve project quality. Some schools have also used staff mobility to strengthen ownership to the school's learner mobility project among school staff, which is considered a crucial factor for successful mobility projects. All schools have received incoming students, though this number is significantly lower than the number of outgoing students.

The learners' mobility stays are voluntary and usually take place in their second school year as part of their vocational in-depth studies. The usual length of the stays is 2-4 weeks. Setesdal upper secondary school differs from this model, as the mobility stays are 3 months long and a mandatory component in the goldsmith craft education programme.

Informants across all schools agree that the mobility stays have a positive impact on the learners, mainly on their personal, social and cultural skills. Students become more confident, mature and independent as they learn to adapt to new situations and manage cultural as well as linguistic challenges. Moreover, international work placements provide a comparative view on Norwegian professional standards and practices, which allows students to see their own profession, as well as Norwegian workplace regulations, from a new perspective.

The impact on the students' professional skills is less evident, and varies between schools, education programmes and partner countries. Some teachers relate that their students have learned new techniques and methods, some of which have been brought back to Norwegian workplaces. Others find that the work placements have limited impact on the students' professional skills, as students primarily take on a role as bystanders or are assigned to simpler tasks during the mobility stays. Finding the right project partner is therefore considered critical to the quality and outcome of the projects, which partly explains why most schools prefer cooperating with other schools, rather than with commercial firms and facilitators.

In sum, most informants agree that international work placements give students transferable skills that are relevant to the labor market and increase their employability.

Staff who have participated in mobility projects also report of positive impact, mainly in terms of increased work motivation and renewed spirit. Some respondents also report that they have had professional benefits, in terms of new methods or techniques, but such examples are fewer. Others underscore the benefit of networking with international staff and share experiences. Schools that have used staff mobility to strengthen ownership to the project, have experienced increased interest in mobility projects from a broader group of school staff.

One of the aims of Erasmus+ VET mobility is to stimulate school development and quality enhancement. With a few exceptions, we find little evidence that the mobility projects produce such effects. As mentioned, some of the teachers report that they have benefited professionally from their mobility stays. So long as their knowledge and experiences are shared amongst staff, such individual effects may have a broader impact on school quality. Yet, few schools have an established system for this kind of knowledge and information sharing, and informants at most schools see this as an area of improvement. Still, increased motivation and renewed spirit among staff may have a positive impact on the quality of the individual teachers' educational activity.

Some of the schools have used internationalization and mobility in order to improve the school's reputation among potential students and teachers. Informants at these schools relate that this has provided the expected results. A number of schools also report that the mobility

projects have improved the schools' standing in their local network of training facilities. The local business community views the schools as a more relevant partner in an increasingly international labour market.

A reduction in student drop-out is another effect on the school level reported by a few of the schools in the study. Several informants experience an increased interest in vocational education and training among (potential) students. Some also mention that a higher proportion of the students complete their four-year vocational training programme, rather than shifting to a supplementary programme for general university admissions certification.

Models of VET mobility

Three distinct models of VET-mobility use have been formulated based on the evidence from the eight case studies. None of these models are exact descriptions of a specific school. They are rather defined by a cluster of properties that tends to form a coherent pattern. The three models are:

Mature projects: At schools approximating this model, VET-mobility is no longer seen as a project, but as an integrated part of the school's routine operation. There is a strong leadership commitment and VET-mobility is grounded in the school's overall strategy. As a substantial number of teachers are involved, the operation is no longer dependent on one or a few dedicated enthusiasts. The majority of the school's departments participate, and mobility is fully integrated in the school's pedagogical practice. The mobility projects are closely linked to other projects or initiatives that aim to enhance quality or achieve other main goals for the school.

Enthusiast driven projects: This is a model where VET-mobility still has many characteristics of a typical pioneer project sustained by a single or a few dedicated enthusiasts with a special interest in internationalization. Leadership commitment is weaker and internationalization is not a pronounced strategic priority. Consequently, the majority of the staff feel no ownership to the project and the operation is fully dependent on the energy and motivation of the enthusiast(s). VET-mobility may be firmly established in a few departments, but the links to the rest of the school and its operation are weaker. The ripple effects are therefore more limited.

Instrumental projects: These are projects linked to education programmes with a specific need to supplement school competency, or to get access to a broader network of training establishments. Schools that belong to this model use VET-mobility as a means to offer in-service training in relevant establishments and to facilitate collaboration with experts abroad. The projects may have strong support from the management, but the objective is typically limited and instrumental, and the schools do not necessarily aim to extend VET-mobility to other parts of the organization. The mobility project is crucial for the quality of teaching in the actual education programme, but there are no substantial ripple effects to the rest of the school.

It is important to emphasize that learners and staff may benefit substantially from their participation in mobility projects in all of these models. However, mature projects are more likely to produce quality improvements at school-level.

Typically, VET mobility projects will start as enthusiast driven projects and develop into more mature projects over time. A number of schools can therefore be placed somewhere between these two models. Nonetheless, there are also examples of schools that remain in the early

stages of VET-mobility use and hardly leave this stage. Strong leadership commitment seems to be the one crucial factor that drives a project forward. Enthusiasts are important, but without strong leadership support, it is challenging to develop a sustainable and scalable project organization.

Committed leaders play a particularly important role when it comes to creating a sense of ownership to the mobility projects amongst teachers. Still, several schools report that mobilization of teacher support is a challenge. Committed leaders who see internationalization as a fundamental part of the school's strategy seems to be the best way to overcome this hurdle.

1 Innledning

1.1 Hvorfor mobilitet i fag- og yrkesopplæringen?

Internasjonalisering har siden St.meld. nr. 14 (2008-2009) vært tydelig forankret i norsk kunnskapspolitikk, som virkemiddel for å fremme økt kvalitet og relevans i utdanning. Meldingen fremhevet at også fag- og yrkesopplæringen i større grad må gis mulighet til å delta i internasjonalisering. Siden 2014 har elever og ansatte i norsk fag- og yrkesopplæring hatt denne muligheten gjennom Erasmus+, EUs program for utdanning, opplæring, ungdom og idrett for perioden 2014–2020. Av programmets samlede budsjett er 77 prosent tildelt utdanning og opplæring (Utenriksdepartementet, 2018) og 22 prosent av dette går til fag- og yrkesopplæringen. Mobilitet for enkeltpersoner utgjør en betydelig del av programmets utdanningsdel. Samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner, koblingen til arbeids- og næringsliv, og til myndigheter, tiltak for å modernisere utdanning, samt innovasjon og entreprenørskap er andre viktige satsinger.

Programmet er et sentralt virkemiddel for å nå mål nedfelt både i EUs strategi for vekst og sysselsetting i Europa 2020, og i ET2020, EUs strategiske rammeverk for utdanning og yrkesopplæring. Noen av de sentrale målene for programmet, er å redusere frafallet i videregående opplæring til under 10 prosent, øke kvaliteten i utdanningsløpet, redusere arbeidsledighet og stimulere til innovasjon og entreprenørskap. Programmet knytter dermed an til sentrale europeiske målsetninger både innenfor arbeidslivs- og utdanningspolitikk, som kan samles under begrepet «employability». Grunnleggende sett handler det om å gi studenter og elever kompetanse og ferdigheter som etterspørres i arbeidslivet, bl.a. ved å styrke koblingen mellom utdanning og arbeidsliv.

Tiltak som mobilitet må også sees i sammenheng med den mer generelle satsingen på fag- og yrkesopplæringen, både fra myndighetene i Norge og i Europa, for å møte det økende behovet for faglært arbeidskraft. I EU-kommisjonens New skills agenda fremheves fag- og yrkesopplæringen som et prioritert område, og det fremmes en rekke tiltak for å øke opplæringens attraktivitet. Muligheten for mobilitet for flere i fag- og yrkesopplæringen trekkes frem i denne sammenhengen, og det legges vekt på den internasjonale erfaringens betydning for å øke elevenes attraktivitet i arbeidsmarkedet (Eur-lex., 2016, 10.06).

Kunnskapsdepartementet gir Erasmus+ en sentral rolle i norsk utdanningspolitikk, for alle deler av utdanningsløpet. Regjeringen har for inneværende programperiode blant annet satt som mål at Erasmus+ skal benyttes på en måte som medvirker til økt gjennomføring av videregående opplæring for elever og lærlinger, til kvalitetsutvikling i skolen og til å utvikle samarbeidet mellom utdanning og arbeidslivet – for økt relevans av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Alle disse målsetningene berører fag- og yrkesopplæringen direkte. Programmet kan slik sett også sees opp mot andre satsinger på gjennomføring, som f.eks. FYR (Fellesfag, yrkesretting og relevans). KD forventer da også at utdanningssektoren arbeider strategisk for å benytte programmet for å styrke sine satsingsområder- og viser til at enkelte fylkeskommuner har satt av midler til tilleggsfinansiering til skoler som søker støtte fra Erasmus+.

Det er videre en hovedprioritering for departementet at flere ansatte ved lærestedene benytter mobilitetsmulighetene i programmet, og fag- og yrkesopplæring trekkes frem spesielt. Ansattmobilitet trekkes frem som særlig viktig tiltak i programmet, både for å sikre kontinuitet i internasjonaliseringsarbeidet for institusjonen, for å utvikle institusjonen som helhet, og for å inspirere og motivere elever og lærlinger til deltagelse.

Aktivitetene i Erasmus+ er organisert under tre hovedgrupper av tiltak: mobilitet (KA 1), samarbeid (KA 2) og politikktutvikling (KA 3). Mobilitet innen fag- og yrkesopplæringen faller altså inn under KA1. og er rettet mot skoler, opplæringskontor og lærebedrifter som driver fag- og yrkesopplæring på videregående og høyere nivå (fagskoler). Det gis støtte til praksisopphold for tre ulike grupper: 1) elever, lærlinger og fagskolestudenter, 2) lærere og instruktører, og 3) følgepersoner. Oppholdene kan vare fra to uker til 12 måneder. Mobilitetsprosjektene har tre hovedformål: 1) språklig og kulturell læring, 2) faglig, pedagogisk og didaktisk utvikling og 3) tettere samarbeid mellom skole, bedrift, opplæringskontor og evt. andre relevante aktører.

Elevmobiliteten på yrkesfag knyttes vanligvis til praksisperioden i faget Yrkesfaglig fordypning (YFF), som utgjør om lag 25 prosent av opplæringen i vg2, i tillegg til programfag og fellesfag (Udir, 2016a) YFF skal blant annet bidra til å introdusere elevene for arbeidslivet, og det er et mål at elevene skal få opplæring i YFF i en virksomhet (Udir, 2016b).

Oppsummert kan arbeidet med mobilitet i fag- og yrkesopplæringen knyttes opp mot en rekke ulike målsetninger, på samfunns-, skole, og individnivå. Overordnet sett kan det leses inn i en bred politisk og samfunnsmessig kontekst, knyttet til mål om økt gjennomføring og økt arbeidslivrelevans (employability) for den enkelte, og redusert arbeidsledighet og økt tilgang på faglært arbeidskraft for samfunnet som sådan. På nasjonalt plan er det dessuten et mål at mobilitetene i større grad skal brukes av skolenes ansatte, og det er satt konkrete tallfestede mål for perioden. På programnivå, skal prosjektene gi utbytte i form av økt dannelse (kultur- og språkforståelse) og faglig utvikling for den enkelte, kvalitetsutvikling for den enkelte skole, og styrket samarbeid mellom skole og arbeidsliv.

Siden Erasmus+ ble innført, har det vært en betydelig økning i interessen for mobilitet i fag- og yrkesopplæringen. Data fra Diku viser at antallet søkte og tildelte mobiliteter har økt betydelig i perioden 2014-2018.

Tabell 1.1: Søkte og tildelte mobiliteter, 2014-2018

	2014	2015	2016	2017	2018	Sum
Søkt	3 597	3 136	3 988	3 468	4 376	18 565
Tildelt	1 309	1 292	1 420	1 477	1 547	7 045
Tildelingsandel	36,4 %	41,2 %	35,6 %	42,6 %	35,4 %	37,9 %

1.2 Formålet med undersøkelsen

Formålet med denne undersøkelsen har vært å samle kunnskap om skolenes erfaringer med og utbytte av å delta i Erasmus+ mobilitet i fag og yrkesopplæringen. Diku ønsker kunnskap om både likheter og forskjeller i måten skolene arbeider med mobilitet på, og om det er mulig å skissere ulike idealmodeller for bruk av mobilitet. Det kan dreie seg både om målsettinger, innretning, omfang og utforming av de konkrete mobilitetsprosjektene, hvordan arbeidet er organisert, hvilke ressurser de har til rådighet og hvordan det er koblet til andre deler av skolens virksomhet og strategier.

Undersøkelsen belyser følgende problemstillinger:

- Hvordan har arbeidet med mobilitet i fag- og yrkesopplæringen utviklet seg over tid?

- Hvilke organisatoriske forutsetninger har skolene for å drive mobilitetsarbeid? Hvordan er arbeidet med mobilitet forankret i ledelsen og organisasjonen forøvrig? Hvordan er skolens arbeid med mobilitet organisert? Hvilke ressurser har skolene tilgjengelig?
- Hvordan er mobilitetsprosjektet lagt opp og hva ønsker de å oppnå? (F.eks. hvem deltar, hvilke fag deltar, samarbeidsland?)
- Hvilket utbytte har skolen, lærerne og elevene av mobilitetsarbeidet?

1.3 Metode og utvalg

Undersøkelsen er gjennomført som casestudier ved åtte utvalgte videregående skoler. Alle skolene har arbeidet med mobilitet over noe tid, men bruker programmet på ulike måter. Dette reflekteres både i prosjektenes målsetninger og innhold. Skolene har også ulike organisatoriske forutsetninger for mobilitetsarbeidet.

Ved hver skole er det gjennomført intervju med følgende informantgrupper:

- Prosjektleder/ internasjonal koordinator
- Rektor
- 2-3 lærere
- 1-3 avdelingsledere

Til sammen har vi gjennomført 3-5 intervjuer per skole, enkeltstående og i grupper, totalt 32 intervjuer. Tabellen under viser hvilke skoler vi har intervjuet, og noen sentrale kjennetegn ved skolene.

Tabell 1.2: Nøkkelfakta om de åtte skolene

	Borgund	Charlottenlund	Lier	Romsdal	Setesdal	Strinda	Verdal	Voss
Elever	846	1078	450	789	252	1052	524	372
Skoletype	Yrkesfag	Kombinert	Yrkesfag	Kombinert	Kombinert	Kombinert	Kombinert	Yrkesfag
Sammenslått	2010	2011	1998	2001	2006	2008		2016
Varighet av internasjonalisering	16 år	Over 20 år ¹	6 år	Over 20 år ²	9 år	25 år	16 år	Over 20 år

¹ Internasjonaliseringsarbeidet startet på en tidligere skole som seinere ble sammenslått med Charlottenlund

² Skolen har drevet med internasjonalisering siden 1990-tallet, men har hatt perioder uten aktivitet. Romsdal begynte med mobilitet i 2008.

2 Bakgrunn for skolenes mobilitetsarbeid

Undersøkelsen har vist at mobilitet i mange tilfeller er en videreføring av et internasjonaliseringarbeid som har pågått lenge og vokst fram over tid. I dette kapitlet ser vi nærmere på mobilitetsarbeidets historikk og hvordan tidligere arbeid har lagt grunnlaget for dagens prosjekter. Med andre ord, hvordan og hvorfor startet skolen med mobilitetsarbeid.

2.1 Historikk

De fleste av skolene i utvalget vårt har lange tradisjoner for å drive med internasjonalisering i ulike former, enkelte så langt tilbake som til 90-tallet. For mange var det norsk-tyske samarbeidsprogrammet Gjør det! inngangen til internasjonaliseringarbeidet på yrkesfagene. Etter hvert ble det utvidet til flere fag gjennom Leonardo, og siden Erasmus+. I dag har Erasmus+ i enkelte tilfeller erstattet Gjør det! - prosjektene, men flere skoler driver fortsatt disse prosjektene parallelt, med de samme samarbeidspartnerne. De fleste skolene har også vært involvert i en rekke andre internasjonaliseringprosjekter både før og parallelt med Erasmus+, som Nordplus, Troll og prosjekter støttet gjennom Norad og Unesco. Enkelte av skolene deltar i dag også i andre deler av Erasmus+, bl.a. gjennom strategiske partnerskap.

Ved noen av skolene har arbeidet startet etter initiativ fra enkeltpersoner som av ulike grunner har ønsket å utforske internasjonalt samarbeid. I enkelte tilfeller har dette vært lærere som selv har utenlandsk bakgrunn, eller som har dratt nytte av et internasjonalt nettverk. Andre har fått inn nye ansatte som har tatt med seg erfaringer fra internasjonaliseringarbeid fra sin tidligere arbeidsplass, eller har slått seg sammen med skoler som allerede har mobilitetsprosjekter, og videreført dette arbeidet i den nye organisasjonen. Prosjektleder ved Setesdal forteller for eksempel hvordan arbeidet startet med at lærere med nederlandsk og tysk bakgrunn tok initiativ til vennsbesøk og klasseturer for elevene på gullsmedlinjen. Også ved Romsdal og Strinda er det enkeltlærere som har vært drivkraften, og sørget for at arbeidet har vokst fram.

I andre tilfeller har det vært en mer strategisk satsing fra skoleledelsens side fra starten. På Voss startet det hele med at skolen hadde utfordringer med overtallige lærere. Rektor forteller at skolen trengte nye prosjekter for å kunne beholde lærerne, og internasjonalisering kom opp som en mulighet. I starten var det særlig tidligere Voss jordbruksskole som ledet an i skolens satsing, men internasjonalisering har etter hvert blitt en viktig del av hele skolens arbeid.

Også ved Lier har arbeidet vært strategisk forankret fra start. Arbeidet med mobilitet ble til som et resultat av sammentreff av flere ulike tilfældigheter. Skolens tidligere internasjonale koordinator ble kontaktet av Diku omtrent samtidig som de fikk en henvendelse fra et firma i England som organiserer utvekslingsopphold. Parallelt med dette fikk skolen også en ny rektor som hadde store planer om å endre skolens omdømme, og som så muligheten for å bruke internasjonalisering som en del av den prosessen. Initiativet ble dermed raskt plukket opp og forankret i skolens øverste ledelse og koblet til skolens overordna mål og strategier. Senere har engasjerte ildsjeler bidratt til at nye prosjekter har oppstått. Prosjektet ved Lier startet med andre ord som en respons på invitasjoner fra eksterne aktører. Det samme gjelder Verdal og Borgund.

Prosjektene har derfor noe ulik opprinnelse. Felles er imidlertid at de bygger videre på initiativer som har startet langt tilbake i tid, og ofte i det små, med prosjekter på ett eller to fag

og et fåtall samarbeidspartnere. Med tiden har de fleste skolene spredt tilbudet om mobilitet til andre utdanningsprogram og avdelinger på skolen. De har også utvidet samarbeidet til flere land. I dag tilbyr halvparten av skolene mobilitet på alle sine utdanningsprogram.

2.2 Motivasjon og målsettinger for mobilitetsarbeidet

De fleste skolenes mobilitetsprosjekt er motivert av flere ulike hensyn, både til eleven, skolen og til samfunnet som sådan. Selv om målet med den enkelte mobilitet er faglig og personlig utvikling for elevene, sees mobilitetsarbeidet også som et verktøy for å nå andre og mer overordnede mål.

For enkelte skoler er motivasjonen først og fremst faglig. Utvekslingen er en viktig del av skolens faglige tilbud, og noe som skal tilføre elevene ny kompetanse. Det gjelder for eksempel Setesdal, der mobilitetsoppholdet inngår som en integrert del av opplæringsløpet i gullsmedfaget. Skolen bruker mobilitet til å gi elevene opplæring i fagområder som skolen ikke har mulighet til å tilby selv. Elevene får opplæring i ulike teknikker og øker slik sin faglige kompetanse. Gullsmedfaget representerer det som kalles små verneverdige fag, det vil si fag av kulturell verdi som ivaretar tradisjonelle håndverksfaglige teknikker, materialer og metoder, og som står i fare for å dø ut på grunn av mangel på ny rekruttering. Disse fagene tilbys ved svært få skoler i Norge, og det utdannes få elever. For en del av disse elevene kan det være vanskelig å få læreplass i Norge, og noen skoler tilbyr derfor vg3 som en erstatning for opplæring i bedrift, eller samarbeider med utenlandske skoler for å skaffe praksis- og læreplasser, slik Setesdal gjør.

Også for enkelte andre skoler har motivasjonen først og fremst vært faglig, i form av økt kvalitet og/eller det å fylle et kompetansehull. Etter hvert som mobilitetsarbeidet har spredt seg til flere fag, har også andre målsetninger blitt viktige. En av koordinatorene ved Romsdal sa følgende:

«Min motivasjon var kvaliteten på reiselivsutdanninga vår, dernest markedsføringsperspektiv for et utdanningsprogram hvor det til tider er dårlige søkstill».

Ved å øke den faglige kvaliteten, kan mobilitetsoppholdet også bidra til å styrke elevenes attraktivitet i arbeidsmarkedet. For flere av skolene er nettopp dette en viktig grunn til å drive med internasjonalisering, og de knytter prosjektene sine tett opp til EUs målsetninger om «employability». Den internasjonale erfaringen kan tilføre elevene faglige, sosiale og kulturelle ferdigheter, som gjør dem mer relevant i arbeidsmarkedet, og kan forberede dem på et fremtidig, internasjonalt arbeidsliv. Koordinatoren fra Voss sier følgende:

«Når vi sender elever og lærere i mobilitet prepper vi i forkant - det er høy arbeidsledighet i Europa, mobiliteten gjør deg mer mobil i Europa. Du får en opplevelse for livet som kanskje er likt det faglige utbytte du får i Norge, men «social skills» vil gro i deg over tid».

Flere av skolene bruker dessuten mobilitetsprosjektene inn i egen markedsføring, slik sitatet fra Romsdal viste. Mobilitetsprosjektet sees som en mulighet til å trekke flere elever til skolen. På sett og vis handler dette om å styrke skolens egen posisjon, både i konkurransen om elever, men også overfor potensielle ansatte og bedrifter. I mange typer virksomheter anses det som viktig å være internasjonalt rettet, det vitner om at man er utviklingsorientert og aktuell. Mobiliteten sees med andre ord som et ledd i arbeidet med å styrke skolens omdømme utad. Dette var noe som nesten alle skolene var opptatt av. En av rektorene forklarte motivasjonen bak mobiliteten på skolen slik:

«Motivasjonen var å skape noe som var annerledes enn det andre skoler i landet har, sånn at vi blir mer attraktive».

Noen av skolene begrunner også sine mobilitetsprosjekter med at de håper det kan bidra til økt gjennomføring ved å øke elevenes trivsel og motivasjon. En koordinator gav uttrykk for at han opplevde at for mange av skolens elever valgte bort fagbrev og gikk over på påbygg etter vg2. Mobilitetsprosjektene ble dermed et viktig tiltak for å motivere elever til å bli værende i fagopplæringen og velge et lærlingeløp.

Dypest sett kan man si at dette handler om å gjøre yrkesfagløpet mer attraktivt for elevene, noe flere av skolene er opptatt av. Mange skoler ser internasjonalisering og elevutveksling som et tiltak som kan gjøre utdanningsløpet mer spennende, og som kan bidra til at flere elever velger et yrkesfaglig utdanningsløp.

Ved enkelte skoler har elevutvekslingen hatt en utpreget idealistisk motivasjon, der verdier som økt toleranse for andre kulturer, åpenhet og aksept, har vært viktige. Lier er et eksempel på dette. Også andre informanter har understreket betydningen av at elevene får bli kjent med mennesker fra andre land, og slik får en større forståelse for andre kulturer, arbeidsmåter og levesett. Koordinator ved Verdal sier følgende:

«Mer og mer av arbeidsstokken [er] internasjonal. Vi synes det er svært viktig at våre elever som skal ut som lærlinger blir forberedt på å kunne møte alle mulige nasjonaliteter på norske arbeidsplasser, skal kunne kommunisere med dem, skulle få en toleranse overfor utlendinger».

Oppsummert ser vi at det ligger både faglige, idealistiske og mer instrumentelle hensyn til grunn for skolenes arbeid. Mange av skolenes målsetninger sammenfaller dessuten med sentrale politiske mål for internasjonaliseringsarbeid i skolen, særlig når det gjelder arbeidslivsrelevans og yrkesfagenes attraktivitet.

3 Organisering og forankring

I dette kapittelet ser vi nærmere på hvordan internasjonaliseringsprosjektene er organisert på skolene i dag. Vi ser også på hvor godt prosjektene er forankret i skolens ledelse og hvor stor interessen og kunnskapen er i lærerkollegiet. Koblinger til skolens øvrige strategier og satsinger er en del av dette bildet.

3.1 Organisering, roller og arbeidsdeling

Vi har sett at internasjonaliseringsarbeidet ved flertallet av skolene har lange røtter og at det som regel er blitt drevet fram av ildsjeler som av ulike grunner har brent ekstra for internasjonalt samarbeid. Etter hvert som arbeidet har vokst og spredt seg til flere utdanningsprogram og avdelinger, har de fleste skolene utviklet en mer robust og differensiert organisasjon. Dette kan beskrives som en institusjonaliseringsprosess hvor arbeidet steg for steg har endret karakter fra prosjekt i retning drift. Dette påpeker også en av koordinatorene:

«Tenker nesten at internasjonalisering hos oss [...] er i en driftsfase, ikke prosjektbasert. Internasjonalisering er noe som man holder på med hele tiden».

Det varierer imidlertid hvor langt skolene har kommet langs dette utviklingssporet. Skolene har også valgt ulike måter å organisere arbeidet på. Felles for de fleste er likevel at oppgavene fordeles på flere personer, og at det utvikles en tydeligere ansvars- og arbeidsfordeling.

3.1.1 Internasjonal koordinator

Ved flertallet av skolene er det opprettet en posisjon som internasjonal koordinator som har hovedansvaret for internasjonaliseringsarbeidet. Flere steder er det den opprinnelige initiativtakeren som de facto eller mer formelt har fått denne posisjonen, men det finnes også eksempler på at oppgavene og rollen er blitt overtatt av andre. Så langt vi kan se har det siste stort sett skjedd i situasjoner der den opprinnelige initiativtakeren har gått av med pensjon eller sluttet på skolen av andre grunner. Det er derfor en betydelig kontinuitet i internasjonaliseringsarbeidet ved flertallet av skolene.

Ved samtlige skoler er oppgaven som internasjonal koordinator en deltidsjobb, og det varierer hvor funksjonen er plassert. Internasjonal koordinator er ofte en avdelingsleder som har dette som en tilleggsoppgave, men det finnes også eksempler på at rollen fylles av en lærer. Ved Verdal vgs. har internasjonal koordinator også ansvaret for skolens voksenopplæring, og ved Lier vgs. er det assisterende rektor som har denne oppgaven. Lier benytter ikke betegnelsen internasjonal koordinator, men oppgir at koordineringen av skolens internasjonaliseringsarbeid er en vesentlig del av assisterende rektors portefølje.

Noen skoler har delt funksjonen som internasjonal koordinator på flere medarbeidere. Dette gjelder blant annet Borgund, hvor det nå er to personer som samarbeider om oppgaven, og Romsdal, hvor koordineringsoppgavene er fordelt på tre ulike medarbeidere. Ved Voss videregående skole har de tatt dette et steg videre og opprettet et internasjonalt team på fem personer ledet av en internasjonal koordinator. Skolen samarbeider tett med Voss gymnas på internasjonaliseringsområdet, og to av deltakerne i det internasjonale teamet kommer fra denne skolen. Internasjonal koordinator har hovedansvaret, men resten av teamet bidrar i

arbeidet både når det gjelder de løpende koordineringsoppgavene og det mer langsiktige utviklingsarbeidet.

Ved de fleste skolene er det avsatt stillingsressurser til en slik koordineringsfunksjon. Det varierer imidlertid sterkt hvor store disse stillingsressursene er. I den ene enden av skalaen finner vi Voss vgs. hvor internasjonal koordinator har 50 prosent av sin arbeidstid reservert for internasjonaliseringsarbeid og hvor de andre deltakerne i det internasjonale teamet også er tildelt mindre ressurser. Også Borgund har valgt å prioritere stillingsressurser og har avsatt tilsammen 80 prosent fordelt på de to internasjonale koordinatorene og involverte avdelingsledere. I den andre enden av skalaen finner vi skoler hvor det enten ikke er definert en stillingsprosent overhodet, eller hvor denne prosenten er forholdsvis lav, dvs. mellom 5 og 10 prosent. Ved de øvrige skolene har koordinator avsatt omtrent en tredjedel av sin tid til internasjonalt arbeid. Ved enkelte skoler er det helt nytt at det dedikeres egne ressurser til dette arbeidet, mens andre skoler har hatt slike ressurser over tid.

De internasjonale koordinatorene spiller en helt avgjørende rolle ved de aller fleste skolene, og dette ser ut til å gjelde mer eller mindre uavhengig av hvor store stillingsressurser de har til disposisjon. Rektor ved Voss vgs. omtaler internasjonal koordinator som «raketten i arbeidet» og rektor ved Romsdal vgs. sier det slik:

«Det er internasjonal koordinator som er primus motor og som sprer ordet».

Det siste utsagnet peker på det som ser ut til å være de to nøkkelfunksjonene til koordinatorene; a) å være en drivkraft i arbeidet med alle de oppgavene som skal utføres for at mobilitetene faktisk skal la seg realisere, og b) å spre informasjon og mobilisere interesse og engasjement blant skolens øvrige medarbeidere. Det er mye som tyder på at den andre funksjonen er like viktig som den første. Om ikke internasjonal koordinator klarer å få med seg flere av skolens medarbeidere som kan dra lasset sammen, blir prosjektene fort sårbare og personavhengige.

De internasjonale koordinatorene har mange oppgaver. De er som regel engasjert i det langsiktige utviklingsarbeidet så vel som den årlige detaljplanleggingen. De har som oftest hovedansvaret for søknadsskriving og dialogen med Diku, og de spiller normalt også en avgjørende rolle når det gjelder avtalene og samarbeidet med de utenlandske partnerne og til dels også lærebedriftene. Mange er også engasjert i det konkrete mobilitetsarbeidet, både i forberedelsesfasen og under utenlandsoppholdene. Det finnes mange eksempler på at koordinatorene selv reiser ut for å forberede en mobilitet eller delta som ledsager.

På skoler med delt koordinatorfunksjon, er det ofte utviklet en arbeidsdeling. Ved Borgund vgs. har den ene ansvaret for det mer utviklingsorienterte arbeidet med blant annet søknader og partnerskap, mens den andre tar seg av kommunikasjonen med avdelingene og koordineringen av det konkrete mobilitetsarbeidet. Ved Romsdal vgs. har de valgt en vertikal modell og delt ansvaret for avdelingene mellom seg.

Ved flertallet av skolene er avdelingslederne involvert i arbeidet. Det varierer imidlertid hvor mye ansvar og oppgaver som er overført og om alle, eller bare et utvalg, er med. Avdelingslederne har normalt mye av de operative ansvaret for mobilitetsarbeidet i sin avdeling. De er ofte involvert i utvelgelsen av elever og i mobiliseringen av lærere som skal være med som ledsagere. Det er også avdelingslederne som normalt sørger for at aktivitetene samordnes med avdelingens øvrige planer og pedagogiske arbeid. Ved enkelte skoler bidrar avdelingslederne også i søknadsskriving, rapportering og i det mer overordnede internasjonaliseringsarbeidet. Avdelingslederne bidrar derfor til å avlaste den sentrale koordineringsfunksjonen og gjør det enklere å skalere opp prosjektene til nye programmer.

3.1.2 Lederforankring

God forankring i den øverste ledelsen er normalt en forutsetning for at ildsjelsbaserte initiativer skal slå rot og utvikle seg. Skoleledelsens rolle i internasjonaliseringsarbeidet varierer betydelig mellom de åtte skolene. Dette gjelder; a) hvor involvert ledelsen er i arbeidet, b) i hvor stor grad de legger til rette for at prosjektene skal få gode arbeids- og vekstvilkår, og c) hvilken plass internasjonaliseringsarbeidet har i skolens overordnede strategi og utviklingsplan.

En av skolene kan fungere som eksempel på sterk lederforankring på alle disse punktene. Dette gjelder Lier vgs. hvor assisterende rektor har rollen som internasjonal koordinator med betydelig støtte fra rektor som har ønsket å gjøre mulighetene for å få internasjonal arbeidserfaring til et konkurransefortrinn for skolen. Internasjonaliseringsarbeidet utnyttes aktivt i skolens kommunikasjonsarbeid, både overfor det lokale næringslivet og i elevmarkedet. Det opplyses at dette har bidratt til å forsterke skolens synlighet og omdømme og til å øke søker tallene. Det første som møter deg i skolens foaje, er et banner med slagordet: *Ta spranget ut i Europa – praksis eller læretid i en europeisk bedrift.* Internasjonalisering er på denne måten blitt en viktig brikke i skolens fortelling om seg selv. Internasjonalisering ses også som et redskap for skoleutvikling, profesjonalisering av lærerkollegiet og kvalitet i opplæringen.

Assisterende rektor har nylig gått av med pensjon, men den nye medarbeideren i stillingen har overtatt oppgavene, og modellen vil trolig bli videreført. Den sterke lederforankringen er kombinert med betydelig medvirkning fra involverte avdelingsledere og et knippe lærere som alle gir uttrykk for å ha et sterkt eierskap til prosjektene. Vi får inntrykk av at lederteamet har lagt mye arbeid i å skape engasjement rundt internasjonaliseringsarbeidet. Rektor benytter begrepet *samskaping* og forteller at de nye avdelingene som nå er blitt inkludert i arbeidet, har fått store muligheter til å utforme sine egne prosjekt. Mobiliseringsarbeidet har også i betydelig grad vært *verdibasert*. Det handler om å styrke statusen til yrkesfagene og å gi elevene erfaringer som kan bidra til å utvikle toleranse og åpenhet for andre kulturer. Intervjuobjektene på alle nivå gir uttrykk for at de deler dette verdigrunnlaget.

Et annet eksempel på sterk lederforankring er Voss vgs., hvor internasjonal koordinator forteller at han ofte opplever misunnelse fra andre skoler «fordi ledelsen er så på her». Og han legger til:

«Vi har en rektor som ønsker å få det til og vi har avdelingsledere med i teamet som gir forankring inn i ledelsen».

Internasjonal koordinator er selv ikke en del av ledergruppen, men jobber som lærer og rådgiver i tillegg til den halvparten av tiden som er reservert for internasjonaliseringsarbeid. Både avdelingslederne og lærerne vi snakket med bekrefter rektors rolle som pådriver og støttespiller. En avdelingsleder forteller at «engasjementet hos rektor er veldig stort, han er veldig på og vil ha alle ut».

Rektor har formelt sett ikke andre oppgaver og ansvarsområder i prosjektet enn de som alltid vil ligge til skolens øverste leder. Han beskriver selv sin rolle på følgende måte:

«Min befattning med det i dag er at jeg stort sett blir «administrerende direktør», invitert på middager og hilser på og så har jeg en godkjenningsdel på hva slags lokasjoner vi er med på, og på papiret skal jeg godkjenne elevuttakene».

Ledelsen bidrar først og fremst ved å prioritere og legge til rette for internasjonaliseringsarbeid, bl.a. gjennom avsetting av stillingsressurser. Selv om

internasjonal koordinator forteller at han gjerne skulle hatt enda mer tid og ressurser til disposisjon, sier han samtidig at ledelsen er lydhør overfor de behovene og ønskene han har. Internasjonalisering har også fått en plass i skolens utviklingsplan som ett av fem utviklingspunkter. Dette gjør det lettere for alle å prioritere arbeidet. Vi har også inntrykk av at den mer uformelle symbol- og mobiliser-rollen er viktig. Skolen omtales som en «internasjonal skole» og internasjonalisering er gjort til et viktig element i skolens historiefortelling. Følgende utsagn fra rektor illustrerer dybden i historien:

«Skal vi være en skole som vender øyene ut mot den virkelige verden må vi delta i internasjonalisering. Man kan bli veldig navlebeskuende om man bare holder på på egen skole [...]. En skole som ikke orienterer seg ut mot det internasjonale samfunnet tror jeg er en død skole».

Rektor legger sterk vekt på å nå ut til hele lærerkollegiet med relevant og overbevisende informasjon og sier samtidig at dette er en av de største utfordringenes. Videre er ledelsen på Voss vgs. opptatt av at avdelingene og lærerne må medvirke i utformingen av prosjektene. Rektor sier:

«Faglærere må ønske det og se verdien av det. Hvis bare rektor og internasjonal koordinator ser det som interessant, blir det feil».

Blant de åtte skolene i undersøkelsen finner vi også eksempler på mangelfull eller svakere lederforankring. Dette gir seg blant annet uttrykk i manglende engasjement og interesse for internasjonaliseringsarbeid i skoleledelsen. Prosjektene får i betydelig grad leve sine egne liv og blir dermed fullstendig avhengig av internasjonal koordinators utholdenhet og evne til å få andre med seg. Som en internasjonal koordinator uttrykker det:

«Jeg har hatt frie hender, har ikke opplevd at rektor har spurt. Det å ha en ledelse som ikke ser betydning av det, det virker jo litt begrensende på motivasjonen både for avdelingsledere og internasjonal koordinator».

En rektor som nylig har tatt over stafettpinnen, forteller at det nok ikke har fungert optimalt fram til nå. «[Internasjonal koordinator] har vært litt overlatt til seg selv».

Det ser også ut til å være et mønster at skoler med svak lederforankring også sliter med å bygge robuste prosjekter med bredere deltagelse i avdelingene og lærerkollegiet. Om ikke skoleledelsen gir tydelig uttrykk for at internasjonaliseringsprosjektene er viktige for skolen, blir det selvsagt en tyngre jobb for internasjonale koordinater å spre entusiasme og få kollegaene til å prioritere arbeidet. En internasjonal koordinator forteller for eksempel at det er vanskelig å få slippe til på relevante fellesmøter med informasjon om Erasmus+ arbeidet.

God lederforankring er trolig særlig kritisk i fasen hvor arbeidet skal oppskaleres fra å være et ildsjeldrevet prosjekt til en mer ordinær aktivitet som skal omfatte en større del av skolen. En prosjektleder forteller at ledelsen var veldig tydelig på at de måtte «få satt opp flere personer som kunne ta ansvar». Han sier videre:

«Nå fremstår det som hele skolens strategi for internasjonalisering og ikke bare en avdeling. [...] Er mye mer robust nå enn det var i starten».

Om ikke skolen lykkes med denne transformasjonen, vil prosjektet alltid stå i fare for falle sammen når ildsjelen slutter eller brenner ut. En av de internasjonale koordinatorene som har holdt det gående i mange år, sier at han er redd for at prosjektet vil stoppe opp når han gir seg:

«Har gitt beskjed om at neste år er mitt siste år, så nå har de tid til å ta det opp med avdelingslederne og høre om noen vil overta rollen min. Har ikke den helt store troa på at noen vil overta, vi får se».

Det ser ut til å være flere ulike grunner til at ikke alle skolelederne prioriterer internasjonaliseringsarbeidet like høyt. Ved en skole fortelles det at internasjonalisering først og fremst er noe som departementet og skoleavdelingen i fylkeskommunen brenner for, men som de selv ikke nødvendigvis er like opptatt av. En annen ser det ikke som realistisk å utvide mobilitetene til flere avdelinger på skolen, både på grunn av risikoen ved å sende unge elever til utlandet, fordi det er ressurskrevende å bygge gode samarbeidsrelasjoner, og fordi det er krevende å sikre at læringsutbyttet blir godt nok.

I tillegg legges det vekt på at skolens økonomi kan være en begrensende faktor. En rektor forteller at «programmet ikke er særlig lukrativt for skolen. Vi må bruke en del egne midler for å få det til». Og det legges til:

«Prosjektene kan komme til å bli en utpresser, ved at lærere og mellomledere ønsker at elevene skal få prøve seg, samtidig som vi har en stram økonomi. [...] Slik økonomien blir framover, kan det bli vanskelig å drive mobilitetsprosjektet. Går det på bekostning av den ordinære drifta, så må vi vurdere å nedskalere aktiviteten».

Dette er en annen tilnærming enn hva vi fikk fortalt fra en gruppe avdelingsledere ved en annen skole hvor lederforankringen er sterk:

«Vi har en «litt gal» rektor. Er jo ikke nok midler som dekker alt det vi har gjort. [...] Hvis du hadde en som var reddere for å bruke eget budsjett, så hadde det ikke gått. [...]. Du har et ganske stort handlingsrom som rektor hvis du tør å prioritere. En rektor som prioriterer det og satser på det er kjempeviktig».

3.1.2.1 Eierskap i lærerkollegiet

Elevmobilitet krever ikke bare lederskap og planlegging. Det krever også deltagelse og innsats fra lærere som skal innpasse utenlandsoppholdene i opplæringen og ikke minst være med elevene ut som følgepersoner. Selv om situasjonen varierer noe fra skole til skole, ser deltagelse fra lærerkollegiet ut til å være en utfordring for de fleste. Også på skoler hvor ledelsen legger mye energi i mobiliseringsarbeidet, fortelles det at det fortsatt er en vei å gå på dette området.

Ved flertallet av skolene synes man å ha erkjent at det ikke er mulig å få alle med, og at det i stedet bør satses på å trekke med et mindre antall lærere som kan bidra i arbeidet. Ved flere skoler fortelles det at det stort sett er den samme gruppen som melder seg som følgepersoner fra år til år. Rektor ved Borgund vgs. sier det slik:

«Vi greier ikke å engasjere alle helt i det, men det er viktig å ikke se på det som et hinder. [...] Hvis vi hadde sagt at alle måtte like det, ville vi aldri fått det til».

Rektor ved Lier forteller at de bevisst har satset på å holde på den samme gruppen av lærere fra år til år. Dette har vært gjort for å skape kontinuitet og for å ta vare på den kunnskapen som bygges opp. Andre forteller at de etter hvert går trøtt av å mase og heller satser på dem som de vet sier ja. En internasjonal koordinator kommer med følgende hjertesukk:

«Det er vanskelig å få lærere med på tur. Har noen faste som er med, så slipper jeg å dra overalt. [...]».

Det er flere grunner til at ikke alle lærere ønsker å delta. For mange er det praktisk vanskelig å være borte fra familie og andre forpliktelser over lengre perioder. Andre mener det ikke blir gitt nok økonomisk kompensasjon for å være med som ledsager. Arbeidet oppfattes som noe som kommer i tillegg til de vanlige oppgavene som lærer og som skal kompenseres deretter.

Mange gir uttrykk for at det ikke er mulig å drive med elevmobilitet uten at både avdelingsledere og lærere er villige til å legge inn litt ekstra innsats. Utsagn fra fire ulike skoler er representative for dette synspunktet:

«Vi sitter jo ikke og teller. Kan ikke det når man jobber med utvikling».

«Skulle vi vært oppe etter tariffverket hadde det ikke gått».

«Vi kan ikke drive og skrive timer. Er et privilegium å følge elevene, får en unik relasjon med dem».

«Vi snakker ikke negativt om at vi har brukt to helger uten kompensasjon. Det tenker vi ikke på».

Ledelsen ved skolene legger stor vekt på at man ikke ønsker å utkommandere lærere til å delta. De vil at engasjementet skal komme nedenfra. Samtidig er de fleste i en budsjettsituasjon der handlingsrommet for økonomiske insentiver også er relativt begrenset. En avdelingsleder ved en skole hvor forholdsvis mange lærere har tatt eierskap i mobilitetsprosjektene, legger vekt på at økonomiske insentiver kanskje heller ikke er løsningen:

«Det hjelper ikke hvor mye ressurser som gis, interesse og glød er den viktigste faktoren. Vi har lærere som brenner for det og har et engasjement. Vi har mange, det sprer seg, blir et miljø på skolen».

Ved mange skoler fortelles det at lærere som har vært med elevene ut én gang, gjerne blir med igjen. Dette tolkes som uttrykk for at oppholdet har gitt et utbytte, enten direkte for læreren selv, eller indirekte ved at læreren ser hvor mye eleven får igjen for å reise. Ved Romsdal vgs., har de gjort et bevisst forsøk på å utnytte denne mekanismen som rekrutteringsstrategi. I forkant av at mobilitetsarbeidet skulle utvides til et nytt program, ble lærerne ved avdelingen invitert med på en ukes seminar hos den utenlandske samarbeidspartneren hvor de blant annet besøkte bedriftene som elevens skulle utplasseres i. Det var ikke elever med på denne reisen, men lærerne fikk innblikk i opplegget og ble kjent med stedet og de lokale aktørene. Det fortelles at dette gav eierskap til prosjektet og at de fikk med nye lærere som er blitt med videre. Erfaringene var så gode at de ønsker å benytte samme virkemiddel på andre program.

Selv om vårt empiriske materiale er for smalt til å trekke bastante konklusjoner, er det rimelig å anta at hverken press eller økonomiske insentiver er velegnede virkemidler for å skape eierskap blant lærerne. Eksempelet fra Romsdal viser at positiv involvering og kunnskapsspredning trolig har vel så stor effekt. Det handler om å bygge en kultur for internasjonalisering som kan skape engasjement og interesse. Dette er et langsiktig arbeid hvor skoleledelsen spiller en nøkkelrolle.

3.1.3 Koblinger til strategier og andre satsinger

Et annet uttrykk for forankring og institusjonalisering, er hvilken plass arbeidet med internasjonalisering har i skolens overordnede strategier og plandokumenter. Om internasjonalisering inngår i de langsiktige strategiske målene som skolen har satt for seg

selv, er det også lettere å prioritere dette arbeidet i den daglige konkurransen med andre presserende oppgaver.

Ved fem av åtte skoler er internasjonalisering og mobilitet et sentralt element i skolenes virksomhets- eller utviklingsplan. Et eksempel er Lier vgs. der internasjonalisering er en av fire «søylar» i virksomhetsplanen. De andre søylene er samarbeid med næringsliv, innovasjon og entreprenørskap. Prosjektleder ved Lier forteller at dette er styrende for tenkningen på skolen. «Det går inn i alt vi driver med.» Rektor ved Voss vgs. ser internasjonalisering som en del av skolens visjon om å være «attraktiv og fremtidsrettet». Han forteller følgene om betydningen av å ha internasjonalisering som ett av fire hovedmål i skolens utviklingsplan:

«Genitrekke hos oss er at det ligger i vår utviklingsplan [...] et overordnet dokument i skolen som sier at vi skal drive med internasjonalisering. Det er kanskje det viktigste. Det er mye viktig arbeid som skal gjøres i skolen, og alle vil prioritere dette ulikt. Men de fire målene i en utviklingsplan skal alle drive med. Internasjonalisering skal bli stående når vi skal revurdere planen vår. Tar du det vekk blir det noe som bare noen holder på med».

Forankringen i utviklingsplanen bidrar med andre ord til å legge føringer på hele lærerkollegiet til å prioritere internasjonaliseringsarbeidet. Det blir ikke bare noe som de mest dedikerte holder på med.

To rektorer framhever også betydning av at prioriteringene i skolens egne strategi- og plandokument er avledet av tilsvarende prioriteringer i fylkeskommunenes målformuleringer. Dette gir legitimitet til det arbeidet som legges ned lokalt og gir naturlig nok skoleledelsens større handlingsrom enn de ellers ville hatt.

Noen skoler forsøker også å koble mobilitetsarbeidet innenfor Erasmus+ med andre satsinger og initiativer ved skolen. Eksempelvis forteller både Romsdal og Lier vgs. at de har hatt FYR-prosjekter (Fellesfag, yrkesretting og relevans) hvor mobilitetsarbeidet i noen grad inngår som et element. Ved Lier er fellesfagslærerne aktive deltakere i mobilitetsarbeidet, og det er blant annet fast praksis at en eller flere av disse besøker elevene med faglige opplegg mens de er ute. Ved Romsdal forteller en av informantene at de ønsker å knytte prosjektet inn mot skolens digitale satsing.

Ved Charlottenlund vgs. fortelles det at mobilitetsarbeidet har relevans for skolens pågående satsing på gjennomføring. Det samme gjelder for et arbeid skolen har satt i gang når det gjelder vurdering. Rektor forteller at de ønsker å utveksle erfaringer og verktøy for evaluering med sine utenlandske partnerskoler med tanke på å høyne kvaliteten i vurderingsarbeidet. «Jeg kommer til å være tydelig på at mobilitetsaktivitetene skal knyttes til satsingene våre», forteller rektor.

Vi får imidlertid et inntrykk av at de fleste skolene mener at de har en vei å gå når det gjelder å koble mobilitetsarbeidet til andre prioriterte satsinger på skolen. På konkret spørsmål om det finnes slike koblinger, blir flertallet av respondentene svar skyldig.

4 Prosjektene innhold

I dette kapitlet beskriver vi innholdet i skolenes mobilitetsprosjekter. Vi ser nærmere på blant annet omfang, bredde og innhold i elevmobiliteten. Et viktig funn er at skolenes prosjekter i hovedsak er konsentrert om utgående elevmobilitet. Noen skoler har inngående mobilitet, men omfang og skolenes rolle varierer. Ansattmobilitet, til tross for å være en uttalt prioritet fra departementets side, er fremdeles en begrenset del av skolenes mobilitetsarbeid. Ansattmobilitet benyttes primært for å støtte opp under elevmobiliteten.

4.1 Utgående elevmobilitet – omfang og bredde

Gjennom caseundersøkelsen kommer det tydelig frem at skolenes mobilitetsarbeid primært er rettet mot elevene. Utgående elevmobilitet er derfor det viktigste innholdet i skolenes mobilitetsprosjekter. Både mobilitetsdata fra Diku og intervjurundene viser imidlertid at omfanget og bredden i elevmobiliteten er svært varierende. Tabellen under viser antall mobiliteter og antall samarbeidsland per skole, for 2017-2018, som er det siste året vi har komplette data for.

Tabell 4.1: Antall elevmobiliteter 2014- 2018 og samarbeidsland per skole

Skole	Antall mobiliteter	Andel av elevtall ³	Elevmobiliteter totalt	Samarbeidsland
Borgund	57	6,6 %	215	Danmark, Spania, Frankrike, England, Nederland
Charlottenlund	-	-	12	Finland ⁴
Lier	24	5,4 %	76	England
Romsdal	37	4,8 %	87	England, Spania
Setesdal	6	2,1 %	25	Danmark, Tyskland, Finland
Strinda	9	0,9 %	56	Ungarn, Spania
Verdal	39	5,4 %	79	Tyskland, Spania, Finland
Voss	39	10,5 %	139	Østerrike, Danmark, Spania, Frankrike, Island, Slovenia, England

Tabellen viser at det er ganske store forskjeller i antall mobiliteter blant skolene i utvalget vårt, der noen skoler skiller seg ut med spesielt mange eller spesielt få mobiliteter sammenlignet med de øvrige. Mens Borgund sendte ut nesten 60 elever i 2018, sendte Strinda ut ni og Charlottenlund ingen.⁵ Vi ser også at Voss er den skolen som sender ut klart flest elever i forhold til skolens samlede elevtall.

Også bredden i mobilitetsprosjektene varierer betydelig mellom skolene. Det gjelder både antall fag som omfattes av prosjektet, og antall partnerland skolene har avtaler med. Som

³ Beregnet på grunnlag av tall fra Udir for skoleåret 2017-18. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevtall-i-videregaende-skole/elevtall-fylker-og-skoler/>

⁴ Dette er partnerland som er inne i dagens søknad og hvor det er gjennomført mobilitet i 2019. Mangler mobilitetsdata for 2017-18.

⁵ Charlottenlund hadde ikke noen ute dette skoleåret ifølge våre data, men lærere opplyser om at det var syv som reiste i 2019.

tabellen over viser, har skolene med flest elevmobiliteter også en større geografisk bredde i sine prosjekter. Voss og Borgund sendte i 2017-18 elever til henholdsvis syv og fem ulike land. Disse skiller seg dermed merkbart fra de andre skolene, som har spisset sine samarbeid inn mot ett, to eller tre samarbeidsland. Når det gjelder hvilke land de enkelte skolene samarbeider med, har det vært enkelte endringer i prosjektene fra det som oppgis i tabellen. Borgund har blant annet inngått et samarbeid med partnere i Italia, og Romsdal har erstattet England med Tyskland og Spania.

Borgund og Voss har også stor faglig bredde i sine prosjekter. Dette er skoler med mange utdanningsprogrammer, og casestudien viser at mobilitet i dag tilbys på alle utdanningsprogrammene ved de to skolene.⁶ Også Verdal og Strinda har tilbud om mobilitet på alle sine utdanningsprogrammer⁷, innenfor ett eller flere programområder, og Romsdal utvider til alle utdanningsprogrammer i skoleåret 2019-2020.⁸ Ved andre skoler er mobiliteten begrenset til ett eller to utdanningsprogrammer, og gjerne til ett programområde innenfor disse. Ved Charlottenlund er det for eksempel i dag hovedsakelig elever fra frisørfag som reiser ut gjennom Erasmus+, og ved Setesdal benyttes utveksling bare innenfor ett fag, gullsmedfaget. Ved Lier har tilbudet frem til nå vært begrenset til dobbeltkompetanseløpene på Helse og oppvekst og service og samferdsel, men planlegges utvides til flere fag. Som nevnt i kapittel 2, driver flere av skolene mobilitet innenfor andre ordninger, som Gjør det! og Nordplus. Bredden i det samlede mobilitetsarbeidet kan derfor være større enn det som gjelder Erasmus+.

4.1.1 Hvem får reise?

Over halvparten av skolene har altså i dag kommet dit at de tilbyr mobilitetsopphold på alle sine yrkesfaglige utdanningsprogrammer innenfor ett eller flere programområder. Det er imidlertid stor variasjon i hvem og hvor mange som får reise fra år til år på de ulike fagene, avhengig både av interessen blant elevene og hvor mange mobiliteter skolene har fått støtte til. Interessen for å dra på utveksling vil naturlig nok variere i en stor og sammensatt elevgruppe, men jevnt over har vi inntrykk av at skolene klarer å fylle opp de mobilitetene de har søkt om. Det er selvsagt unntak; f.eks. har en skole opplevd to ganger å måtte avlyse et opphold på et av programområdene.

Ved enkelte skoler er det vanlig praksis at hele klasser drar samlet på utveksling. Det har så langt vært praksis ved de to utdanningsprogrammene som har deltatt i mobilitetsprosjektet ved Lier vgs. Både lærere og prosjektleder erfarer at dette gjør det lettere å knytte utvekslingsoppholdet opp mot den ordinære undervisningen, siden hele klassen kan forberede seg til oppholdet sammen gjennom året. Også ved reiselivslinjen på Romsdal vgs. har hele klassen deltatt, og ved Setesdal forventes det at alle elevene i gullsmedfaget drar, ettersom utvekslingen er en fast del av vg3-løpet i faget.

I disse tilfellene har det ikke blitt stilt noen spesifikke krav til disse elevene, men ved Setesdal må elevene gjennom en søknadsprosess til mottakerskolen. Ved de fleste andre fag/skoler må elevene gjennom en søknads- og utvelgelsesprosess, og seleksjonskriteriene ser stort sett ut til å være de samme på tvers av skolene: Elevene må ha god orden og adferd, være faglig motiverte og personlig egnet til å delta i et slikt opphold. Hva som ligger i kriteriet «personlig egnethet» vil nok variere, men en koordinator trekker frem at elevene må være «framoverlente» og ikke ha psykiske vansker. Ved de fleste skolene spiller også elevenes fravær inn i vurderingen. Gjennomgående ser skolene ut til å legge lite vekt på fagkarakter i

⁶ På Borgund gjelder det bygg- og anleggsteknikk, design og håndverk, elektrofag, helse- og oppvekstfag, restaurant- og matfag og teknikk og industriell produksjon. På Voss bygg- og anleggsteknikk, elektrofag, naturbruk, restaurant- og matfag og teknikk- og industriell produksjon.

⁷ Verdal: Bygg- og anleggsteknikk, service og samferdsel, teknikk og industriell produksjon og helse- og oppvekstfag. Strinda: Elektrofag, helse- og oppvekstfag og restaurant- og matfag

⁸ Teknikk og industriell produksjon, elektrofag, bygg- og anleggsteknikk, service og samferdsel, helse og oppvekst og design og håndverk

utvelgelsen. Visse unntak finnes; for eksempel sier en internasjonal koordinator at elever som ligger an til ikke å få ståkarakter, helst ikke bør reise. Ved en annen skole opplyser en lærer om at de på hans fag er opptatt av å sende ressurssterke elever ut, ettersom elevene mister fellesfagundervisning i perioden de er ute. De fleste er likevel opptatt av at utvekslingen skal være et tilbud for alle elever, og ikke bare de flinkeste. Flere peker også på at et utenlandsopphold kan være positivt og motiverende for svakere elever, og at det kan være nettopp disse elevene som trenger det.

Lier kan trekkes fram som et eksempel på en slik inkluderende holdning. De har så langt ikke hatt noen seleksjon av elever, siden de har sendt hele klasser, men må starte med det nå som mobiliteten skal utvides til flere fag. I intervjuet trekker prosjektleder fram at de er åpne for å inkludere også elever som har fravær og atferdsanmerkninger og at de da vil vektlegge andre faktorer, som innsats og holdning til skolearbeidet. Skolen ønsker dessuten å involvere elevene i arbeidet med å sette nye seleksjonskriterier og har vært i dialog med elevrådsleder om dette.

4.1.2 Forberedelser til oppholdet

En faktor som kan ha betydning for kvaliteten på utvekslingsoppholdet og elevenes utbytte, er den praktiske og faglige forberedelsen elevene får i forkant. Den praktiske forberedelsen ser ut til å være noenlunde lik for de fleste og handler om å lage trygge rammer for oppholdet og tydeliggjøre krav og forventninger gjennom generell informasjonsformidling og involvering av foresatte. Voss tilbyr dessuten noe de kaller psykologisk førstehjelp med helsesykepleier i sin «forberedelsespakke». Ved Setesdal, hvor elevene er ute lengst, forteller en av lærerne at han ved en anledning har tatt med elever på et forberedende besøk til Danmark, der de fikk møte lærerne og bli kjent med skolen og boforholdene. Han opplevde at dette bidro til å gjøre elevene tryggere i forkant av reisen. Skolen har foreløpig ikke gjort tilsvarende med Finland og Tyskland, men koordinator innrømmer at det kunne vært hensiktsmessig.

Et viktig formål med mobilitetsprosjektene er at de skal bidra til språklig og kulturell læring. En irsk studie om bruk av mobilitet, anbefalte at det for neste programperiode ble lagt mer vekt på nettopp disse perspektivene i forberedelsen av elevene (Leargas, 2018), for å styrke kvaliteten på oppholdet. De fleste av skolene i vårt utvalg er særlig opptatt av at det kulturelle aspektet skal være en del av forberedelsen av elevene. Det kan handle om å gi elevene en innføring i viktige trekk ved samfunnsliv, økonomi og kulturen i det landet de skal reise til, forskjeller i arbeidskultur og normer, både generelt og mer spesifikt knyttet til bransjen elevene skal arbeide i. En informant nevner blant annet at ulikheter i barneoppdragelse er et tema for elever på helse og oppvekst.

Vi finner også eksempler på at skolene har integrert språkundervisning på noen av programområdene som en del av forberedelsen. Som tidligere nevnt får elever på reiselivslinjen ved Romsdal vgs. språkkurs som en del av oppholdet i Spania. I tillegg har de hatt to ukentlige timer med spanskundervisning gjennom hele året frem til de har dratt på utveksling. Det fortelles at skolen tidligere har hatt et tilsvarende opplegg for elever som har reist til Tyskland gjennom Gjør det!.

En av skolene som har jobbet systematisk med å forberede elevene faglig gjennom hele skoleåret, er Lier. I forkant av oppholdet har elevene forberedt seg på relevante kompetansemål, knyttet til språk, kulturforskjeller og arbeidsliv. En av informantene sier følgende:

«De som har vært i England, de har forberedt seg på kompetansemål. Går på kulturforskjeller, London er jo melting pot – lærer litt om kolonitiden, hvem har de og de jobbene. De lærer om forskjell, for eksempel i helsefag, de er jo vant

med hygiene på et helt [annet] nivå, det skjønte de ikke før de kom til England».

Som nevnt i forrige kapittel, har skolen knyttet sitt prosjekt opp mot skolens FYR-satsing. Utvekslingsoppholdet har dermed hatt en særlig orientering mot fellesfagene engelsk og samfunnsfag. Lærerne forteller at de er bevisste på å koble utvekslingsoppholdet til undervisningen gjennom året, både i programfag og fellesfag. Elevene på helse og oppvekst har for eksempel hatt rollespill for å trene på helseord og uttrykk på engelsk, og gruppearbeid om arbeidskulturen de kan forvente å møte. Som en del av engelskundervisningen har elevene skrevet CV og søknad til arbeidsgiverne i England, og noen ganger har de måttet delta på intervju.

Tidligere assisterende rektor sier videre at de lærte mye av erfaringene til det første kullet som reiste ut, om hva de bør forberede elevene på:

«Det første kullet fikk kultursjokk med tanke på hvordan eldre pasienter ble behandlet. Våre elever syntes synd på dem. (...) Vi har lært at elevene må forberedes på andre måter, og ikke minst hva man må gjøre dersom forventningene ikke blir innfridd».

Skoler som sender elever fra ulike klasser sammen, legger vekt på å skape et fellesskap blant elevene som skal ut og reise og har sosiale treffpunkter for elevgruppen i forkant av reisen.

4.1.3 Organisering av oppholdet

Ved de fleste skolene er utvekslingsoppholdet en del av YFF, og det vanlige er at elevene reiser ut to eller tre uker i løpet av siste halvår på vg2. Unntaket er Setesdal, der elevene reiser ut i tre måneder i starten av gullsmedfagets toårige vg3-løp. Tidligere var utvekslingen lagt mot slutten av dette løpet, og koordinator ved Setesdal begrunner endringen med at de ønsker å ha elevene ved skolene hele det andre året for at de skal få mindre avbrudd og mer konsentrasjon frem mot svenneprøven. Voss vurderer også å flytte utvekslingen fra vår til høst på noen fag, for å gi elevene mer ro i vårsemesteret blant annet til å søke læreplass. Å gjennomføre siste del av YFF-opplæringen i en norsk bedrift sees som gunstig for muligheten til å få læreplass. Informanter ved en annen skole opplyser at enkelte av deres elever ønsker å være hjemme i denne perioden nettopp for å knytte kontakter med norske bedrifter. Slik sett kan det tenkes at timingen på utvekslingsoppholdet kan ha betydning både for elevenes interesse for å reise ut, og for utbyttet de får av oppholdet.

Siden oppholdet mange steder er knyttet opp mot YFF, er de fleste elevene utplassert i bedrift mesteparten av tiden de er ute. Oppholdet starter gjerne med en dag eller to til å bli kjent med stedet de skal bo på. I noen tilfeller er elevene også litt i skole underveis, men det varierer hvorvidt formålet er undervisning, eller å observere og bli kjent med forholdene og skolesystemet i landet. Ved Lier har elevene på service og samferdsel for første gang i år fått være med å observere på et college, og dette er noe lærerne ønsker å fortsette med. Ved Charlottenlund forteller lærerne på frisørfaget at elevene var to dager på skolen i løpet av oppholdet for å få undervisning. Romsdal skiller seg noe ut ved å tilby en uke med språkkurs for elever på reiseliv og salg som drar til Spania, i tillegg til et to ukers praksisopphold i bedrift.

Tilbudet til Romsdal skiller seg også ut ved måten det er organisert på. Samarbeidspartneren har et elevdrevet øvelseshotell tilknyttet skolen, der elever kan være både vertskap og gjester. Flere ganger har elever fra skolens reiselivsklasse arbeidet ved hotellet som vertskap, mens elever fra salg og frisørfag har bodd der som gjester og arbeidet andre steder i området.⁹

⁹ I år valgte skolen av ulike grunner ikke å bruke det elevdrevne hotellet, men ifølge koordinator er planen for neste år å sende reiselivselevne ned en uke om høsten for spanskurs og for å trene seg på å være vertskap for de andre elevene, og deretter reise sammen ned igjen til våren.

Bakgrunnen for å samle alle elevene på ett hotell på denne måten, har først og fremst vært praktiske; elevene kunne bo og jobbe på samme sted og unngå lange avstander.

Ved en av skolene gir lærere uttrykk for at oppholdet burde ha omfattet noe mer skolebasert opplegg, både av faglige og sosiale grunner. De opplevde at enkelte elever i for stor grad observerte fra sidelinjen mens de var i bedrift, og at noe mer skoleundervisning kunne gitt mer variasjon, og tilført elevene kunnskap de kunne tatt med ut i bedrift.

«Ønskesituasjonen er at det kunne vært halvparten i skolen og halvparten i bedrift (...) Da kunne de knyttet noe sosiale bånd med de finske elevene, det var ikke noe opplegg om kveldene (...) Og så kunne man tatt med seg noe fra skolen ut i bedrift».

Muligheten til å legge inn noe skolebasert opplegg, og til å koble elevene med andre ungdommer, er en av grunnene til at de fleste foretrekker samarbeidspartnere som selv er skoler, eller som har bakgrunn fra skolesektoren. Skolene trekkes fram som en motsats til kommersielle aktører, som er vanlig blant annet i England, og som flere av skolene enten har valgt, eller vurderer, å gå bort fra. Et skolesamarbeid kan dessuten gi mer gjensidighet i utvekslingene, og bidra til økt kvalitet på oppholdet, siden man «snakker samme språk». Enkelte informanter har opplevd at kvaliteten på praksisoppholdet ikke har vært god nok når de har samarbeidet med kommersielle partnere.

Romsdal er en av skolene som valgte å utvikle et samarbeid med en privat aktør i England for frisørelever, og i stedet sende dem til Spania der de allerede hadde et etablert opplegg. Skolen har dessuten tatt steget lenger og valgt å overta mer og mer av ansvaret for å organisere oppholdet for elevene i Spania. Blant annet finner de nå praksisplasser til elevene selv. Koordinator forteller at skolen etter hvert har opparbeidet seg et så godt nettverk i området at de kan håndtere organiseringen like bra som en spansk partner – eller bedre, og at denne løsningen har gitt skolen bedre kontroll med kvaliteten på arbeidsplassene.

Et annet poeng vi merker oss, er at samarbeidene med Tyskland ofte foregår gjennom et Handwerkskammer. Disse kan minne om norske opplæringskontor, men forskjellen er at de gjerne driver egne kurs- og opplæringssentre hvor de tar inn lærlinger. Enkelte av informantene trekker frem de velutstyrte og profesjonelle sentrene som deres tyske samarbeidspartnere har.

«De kommer til et opplæringscenter med flotte verksted, har opplæring i stor grad der. Er et senter som drives av ledende bedrifter, blir ikke som norsk yrkesfagopplæring. Våre lærere som er med der, dem overvåker og følger med, har ikke organisatorisk gjennomføringsansvar.

4.1.4 Oppfølging

Under oppholdet følges elevene opp både av skolen og samarbeidspartneren. De fleste skolene har benyttet seg av muligheten til å sende med følgepersoner, som kan være både programfaglærere og fellesfaglærere. Halvparten av skolene har valgt å ha følgepersoner til stede under hele oppholdet, ofte organisert slik at flere lærere har delt oppholdet mellom seg. Følgepersonenes rolle er først og fremst er å være en trygg støtte for elevene og ha beredskap om noe skulle skje, og eventuelt følge elevene til bedriften første dagen, mens samarbeidspartnerne har hovedansvaret for å følge elevene opp i bedriften.

Halvparten av skolene har følgepersoner bare under deler av oppholdet. Ved Voss og Strinda reiser lærerne ut sammen med elevene, er med dem i starten (fra noen dager til en uke) for å sørge for at de finner seg til rette, før de reiser hjem og samarbeidspartner overtar ansvar for oppfølgingen. Ved Lier er lærere med både på utreise og retur, og fellesfaglærere besøker

elevene midtveis i oppholdet for å undervise i engelsk og samfunnsfag. Setesdal skiller seg ut ved ikke å bruke følgepersoner, verken under reise eller opphold.

Det kan altså se ut til at det stilles noe ulike krav til elevenes selvstendighet, og at graden av oppfølging fra skolens side derfor kan variere. Elevenes alder spiller nok til en viss grad inn; ved Setesdal er elevgruppen litt eldre enn ved andre skoler, siden de reiser ut i løpet av vg3. Samarbeidspartnerne får trolig en enda viktigere rolle i oppfølgingen av elevene i de tilfellene der følgepersonene ikke er tilstede under hele oppholdet. Vi har imidlertid inntrykk av både hyppighet og kvaliteten på oppfølging fra samarbeidspartner varierer ganske mye. Ved Setesdal får vi vite at det er stor forskjell i den oppfølgingen elevene får i Danmark og henholdsvis Tyskland og Finland. Enkelte elever i Tyskland hadde opplevd ikke å ha sett kontaktpersonen sin på fire uker.

Oppsummert kommer det tydelig frem at skolenes mobilitetsarbeid primært er rettet mot elevene. Utgående elevmobilitet utgjør den største andelen av skolenes mobilitetsprosjekter. Samtidig er det store variasjoner mellom skolene både når det gjelder omfang og bredde. Det sistnevnte gjelder både antall fag som omfattes av prosjektet, men også antall partnerland som skolene har avtaler med. Det varierer også hvor mye elevene forberedes før avreise.

4.2 Inngående mobilitet

I Hughes (2018) legges det vekt på betydningen av gjensidighet i mobilitetsprosjektene, dvs. ordninger der to eller flere samarbeidsskoler utveksler elever med hverandre. Det hevdes at dette kan bidra til å bygge tillit og styrke samarbeidsrelasjonene, ved at man bedre forstår hverandres behov. Rapporten peker også på at det kan styrke mottakerskolens relasjon til næringslivet som skal ta imot de innreisende elevene. Vi finner imidlertid at den inngående elevmobiliteten ved skolene i vår undersøkelse er mer begrenset enn den utgående mobiliteten. Samtlige skoler tar imot elever eller lærlinger fra *enkelte* av landene de selv sender elever til, gjennom Gjør det! eller Erasmus+, men både omfanget og skolens rolle overfor disse elevene er svært varierende. I enkelte tilfeller er arbeidet med inngående mobilitet noe først og fremst internasjonal koordinator engasjerer seg igjennom sitt nettverk, mens skolen i liten grad involveres.

Gjensidigheten i mobilitetsprosjektene er med andre ord noe begrenset ved de fleste skolene. Tre av skolene skiller seg imidlertid noe ut i så måte. Setesdal tar imot elever fra alle sine tre samarbeidsland, og disse følger det samme opplegget som de norske elevene mens de er her. Varigheten varierer imidlertid; oppholdet for de tyske og finske elevene er på tre måneder, mens de danske elevene bare tilbringer 14 dager i Setesdal. Også Voss har et tydelig mål om å ha like mange inngående som utgående mobiliteter samlet sett. Koordinator ser denne gjensidigheten som viktig for å forankre internasjonaliseringsarbeidet i skolen. Verdal har en viss gjensidighet i samarbeidet med sin tyske partner.

Skolens rolle (som regel ved internasjonal koordinator) er å finne bedrift og bosted til de innreisende elevene, og sørge for noe sosialt og kulturelt opplegg. I noen tilfeller tilbringer elevene et par dager i skole før de går ut i bedrift. Internasjonal koordinator ved Verdal vgs., beskriver opplegget for de tyske elevene de tar imot, slik:

«De kommer andre helga i september og blir der i 3 uker. (...) Har full rulle her, de er i skolens regi i noen dager, får møtt alle bedriftene. [Vi] inviterer alle bedriftene hit sånn at de har en samtale i lag, har et fint fordelingsmøte. Vi organiserer sosiale aktiviteter, og har en avslutningskveld med trøndersk sodd».

Han forteller videre at bedriftene som tar imot de tyske elevene, har valgt å støtte skolen med et gitt beløp per elev, som skolen kan bruke på sosiale aktiviteter. Koordinator ser dette som et tegn på at disse elevene har en verdi for bedriftene.

Den manglende gjensidigheten henger også sammen med at noen av skolene samarbeider med kommersielle aktører, som ikke har hatt elever å sende i retur. Det gjelder for eksempel Lier sitt prosjekt i England. Dette endres nå som de har skiftet samarbeidspartner, og skolen tar imot de første elevene fra England i juni. Planen er at disse skal bo og arbeide sammen med de norske elevene.

Samtlige skoler tar imot elever eller lærlinger fra *enkelte* av landene de selv sender elever til. Samtidig er både omfanget og skolens rolle overfor disse elevene svært varierende. I en del tilfeller er inngående mobilitet noe som internasjonal koordinator engasjerer seg i, mens skolen i mindre grad er involvert. Noen skoler har satset mer på inngående mobilitet enn andre. Eksempelvis har Voss vgs. et tydelig mål om å ha like mange inngående som utgående mobiliteter.

4.3 Ansattmobilitet

Ansattes involvering i skolens internasjonaliseringsarbeid tillegges stor betydning i regjeringens strategi for Erasmus+. Ansattmobilitet sees som et middel for forankring og kvalitetsutvikling, og som en viktig faktor for å motivere elever til å delta i mobilitet. Disse perspektivene understrekes også i andre undersøkelser. En undersøkelse om mobilitet fra Finnish National Agency (2018) trekker fram den sentrale rollen ansatte har for å opprettholde elevmobiliteten og forbedre kvaliteten på skolens internasjonaliseringsarbeid. De finske lærerne opplevde også at lærernes deltakelse bidro til å spre internasjonaliseringen til hele skolen, og mente lærere som har vært på mobilitet lettere kan veilede og forberede elever som skal på utenlandsopphold.

Vi finner imidlertid at omfanget av ansattmobilitet blant de åtte skolene i vår undersøkelse er begrenset og høyst varierende mellom skolene. Flere av de internasjonale koordinatorene erkjenner at elevmobiliteten har hatt forrang fremfor ansattmobiliteten, og opplever at det er mer utfordrende å få til mobilitet for ansatte på grunn av manglende interesse, tid, og kapasitet hos lærerne. Tabellen nedenfor viser fordelingen mellom de ulike skolene for perioden 2014-2018.

Skole	Ansattmobilitet	Samarbeidsland	Ledsager	Samarbeidsland
Borgund	0		74	Danmark, Spania, Frankrike, Nederland, England
Charlottenlund	2	Finland, Tyskland	12	Island
Lier	11	England	8	England
Romsdal	40	Spania, England	7	Spania, England
Setesdal	0			
Strinda	1	Malta	16	Kypros, Spania, Ungarn, Malta

Skole	Ansattmobilitet	Samarbeidsland	Ledsager	Samarbeidsland
Verdal	24	Tyskland, Spania, Finland	19	Tyskland, Spania, Finland
Voss	12	Danmark, Spania, Frankrike, Ungarn, Island, Slovenia, England	18	Østerrike, Danmark, Spania, Frankrike, Ungarn, Island, Slovenia, England

Gjennom intervjuene kommer det frem at den ansattmobiliteten som har vært gjennomført, på ulike måter har vært knyttet til elevmobilitetene, og ofte har fungert som en måte å forberede, kvalitetssikre og forbedre elevenes opphold på. Ansatte fra avdelinger med elevmobilitet har besøkt samarbeidspartnere for å observere, gjøre seg kjent og få til nødvendige forbedringer. Mobilitetene har blitt gjennomført parallelt med elevenes opphold eller i forkant. Et eksempel er Verdal vgs., som ved flere anledninger har sendt ansatte på mobilitet til stedene der de har elevmobilitetsavtaler, i hovedsak Tyskland. Oppholdet har omfattet besøk i skoler, verksteder og byggeplasser der elever får opplæring, og ansatte har fått et innblikk i landets utdanningssystem og yrkesfaglige opplæring. Ved Voss vgs. er det vanlig praksis å sende ut ansatte i opptil en uke når det inngås avtaler med nye partnere, eller når det er nødvendig for å få til forbedringer i mobilitetsopplegget for elevene. Koordinator viser til at de nylig hadde en sak der de opplevde at elevene ikke fikk et tilfredsstillende opplegg, det ble for mye observasjon. Etter å ha forsøkt dialog med partner for å få til endring, fant skolen det nødvendig å sende en lærer ned for å fremme skolens interesser.

Flere av skolene bruker ansattmobilitet bevisst for å forankre og spre prosjektet i lærerkollegiet. Både Romsdal, Voss og Verdal er opptatt av dette. Koordinator ved Voss vgs. erkjenner at de skulle hatt mer fokus på ansattmobilitet nettopp av den grunn, og sier følgende:

«For å få forankret mobilitet i skolen må de kjenne det på kroppen».

Romsdal og Voss har sendt hele seksjoner eller avdelinger på mobilitetsopphold. Koordinator ved Verdal forteller følgende om ansattmobilitetene:

«Vi bruker det for å styrke prosjektene våre, må innrømme at det er mange lærere som er skeptiske til å dra til et annet land og snakke engelsk, og å ha det her ansvaret som det er å ha med seg 5-10 ungdommer ut, og ha ansvaret 24/7. Med staff mobility...da får de nye prøve det. Vi bruker det aktivt for å ufarliggjøre det. Prosjektet blir spredt og forankra».

Denne måten å bruke ansattmobilitet på, som verktøy for å kvalitetssikre elevmobiliteten og forankre mobilitetsarbeidet i lærerkollegiet, ser ikke ut til å være unikt for skolene i vårt utvalg. Den finske undersøkelsen viste at et flertall av ansattmobilitetene i Finland var knyttet til nettopp å utvikle skolens prosjekter og støtte opp om elevmobilitet (Finnish National Agency, 2018).

Det finnes enkeltteksempler på at ansattmobilitet har blitt brukt til utplassering av ansatte, eller til undervisning i utlandet, slik Erasmus+ gir støtte til. Strinda sendte for noen år siden en gruppe lærere på restaurant- og matfag på utplassering i Spania parallelt med elevmobiliteter, og Lier sender som nevnt lærere ut for å gi undervisning i fellesfag til egne elever på utvekslingsopphold. Voss har forsøkt å få på plass undervisningsopphold for ansatte på frisørfag, men har foreløpig ikke lyktes. Denne formen for ansattmobilitet er med andre ord foreløpig lite utbredt blant våre skoler. Samtidig finnes det eksempler på skoler som har ambisjoner om å gjøre mer på dette området. Charlottenlund har søkt om midler til

ansattmobilitet og ønsker å utvide samarbeidet med en skole i Finland, som de allerede har et strategisk partnerskap med. Den finske skolen har erfaring med blokklegging av undervisning, og de har også et tettere samarbeid med næringen innen reiseliv. Lærerne fra Charlottenlund vil dra på besøk for å lære mer av den finske skolens erfaringer, og internasjonal koordinator håper det vil kunne tas inn i skolens satsning på samme programområde.

Flere bedrifter har også benyttet mobilitetsmidler fra Erasmus+ til å invitere med ansatte fra norske partnerbedrifter til samarbeidspartnere i utlandet. Det gjelder bl.a. Verdal, som har hatt med bedrifter som selv tar imot lærlinger fra Tyskland gjennom Erasmus+. Koordinator forteller at det for enkelte bedrifter har gitt helt konkrete resultater, bl.a. i form av et nytt datasystem. Også andre skoler har brukt mobilitetsmidler på å invitere med seg samarbeidsbedrifter ut. Ved Lier har f.eks. både lærere og ansatte ved ambulansetjenesten sammen besøkt en samarbeidspartner i Tyskland, og skolen ønsker å få til mer av felles mobilitet for lærere og instruktører.

Oppsummert ser vi altså at bruken av ansattmobilitet i hovedsak er knyttet til elevmobiliteten, og at det benyttes som verktøy for å kvalitetssikre elevenes opphold og forankre mobilitetsarbeidet i organisasjonen. Det er imidlertid potensiale for å ta i bruk mer ansattmobilitet ved skolen, og enkelte skoler gir uttrykk for at de ønsker, og delvis har konkrete planer om, å satse mer på ansattmobilitet framover.

5 Erfaringsdeling og utbytte

I dette kapitlet ser vi først nærmere på hvordan de erfaringene som elever og lærere har gjort seg under mobilitetene deles med andre. Erfaringsdeling er viktig for kunne realisere mange av målsettingene for arbeidet. Deretter presenterer vi hvordan våre informanter vurderer utbyttet av mobilitetsarbeidet, for elevene, lærerne og for skolen som helhet.

5.1 Erfaringsdeling

Et mål med mobilitet er at det skal bidra til utvikling for skolen som helhet. For å legge til rette for det, må erfaringer deles og kunnskapen tas i bruk i organisasjonen. Spredning av resultater (dissemination) er dessuten et av kravene som stilles til skolene i søknadsprosessen. Mye tyder på at skolene jevnt over har bedre rutiner for å spre elevenes erfaringer og opplevelser enn lærernes. Dette har nok en sammenheng med at mye av lærermobiliteten er direkte koblet til elevenes praksisopphold og ikke har et direkte mål om at lærerne skal ut for å bygge egen kompetanse. Vi har dessuten inntrykk av at spredningen av elevenes erfaringer i hovedsak handler om å promotere skolens mobilitetsprosjekt innad, for å rekruttere flere til mobilitet, og utad, i rekrutteringen av nye elever til skolen.

5.1.1 Elevenes erfaringer

Ved stort sett alle skolene blir elever som har vært ute, oppmuntret til å fortelle om sine *opplevelser* på ulike arenaer. Det mest vanlige er eget klasserom. For eksempel forteller rektor på Voss vgs. følgende:

«Alle elevene må holde foredrag i klassen og legge fram det de har opplevd i større plenum. Det skaper generell interesse for internasjonalisering».

På denne måten får hele klassen innsikt i hva elevene har erfart, også de som har vært hjemme eller på utveksling et annet sted. Det er også nyttig for de elevene som skal formidle informasjonen.

Elever som har vært på utenlandsopphold blir også invitert til å orientere om skolens mobilitetsarbeid for elever på vg1. Slik får yngre elever som er nysgjerrige på mulighetene for å reise ut, vite litt mer om hva de kan forvente seg og hvordan utvekslingen vanligvis foregår. Enkelte skoler har tatt dette ett steg lenger og bruker elever som har vært ute, i skolens rekrutteringsarbeid på ungdomsskolene i regionen. Det finnes også tilfeller der elever som tidligere har reist ut, deltar på foreldremøter for elever som vurderer å reise neste år.

Ved flere skoler fortelles det at elevene som har vært ute også deltar på personalmøter med lærerne. I noen tilfeller formidles også elevenes erfaringer under for eksempel internasjonale lunsjer, Europass-utdeling, delingsdager og lignende. Internasjonal koordinator på Borgund forteller:

«På delingsdagen blir elever oppfordra til å dele gode historier eller en bra ting. I den sammenheng har det ofte vært innlegg fra de som har vært på utveksling».

Det er også eksempler på at elever som har vært ute, møter skolens norske lærebedrifter for å formidle hva de har lært. I tillegg forteller mange at elevene ofte blir intervjuet i lokale medier når de kommer hjem.

Det er også enkelte eksempler på at skoler legger til rette for at elevenes *faglige erfaringer* fra utenlandsoppholdet skal spres og komme til nytte i undervisningen hjemme. Ved Setesdal vgs., hvor et av de viktigste målene med mobilitetene er å gi elevene erfaring med metoder og teknikker innenfor gullsmedfaget som ikke er like utviklet i Norge, fortelles det at kunnskapen som elevene tar med seg hjem ofte bygges inn i undervisningen. Et annet eksempel er fra Strinda vgs. hvor det fortelles at elevene på restaurant- og matfag blant annet lærer om tilberedelse av skalldyr når de er i Spania, og at denne kunnskapen deles med medelever når de kommer hjem. En informant fra Strinda sier følgende:

«Elevene tar med seg erfaringene hjem og deler det med sine medelever. Det er det som er litt av poenget med prosjektet for meg, at elevene skal lære noe mer enn det de lærer her på skolen, og så dele det med sine medelever».

Vi har likevel ikke belegg for å si at denne formen for faglig erfaringsdeling er utbredt og at skolene systematisk legger til rette for å få dette til. En mulig årsak kan være at de fleste skolene gjennomfører mobilitetene i andre halvår av vg2. For utdanningsløp basert på en standard 2+2 modell, gir dette en litt for kort periode i etterkant av praksisoppholdene hvor erfaringer kan deles og kunnskap tas i bruk. Tid blir en knapphetsfaktor fortelles det fra Voss vgs.:

«Når de kommer tilbake har de en halvtimes presentasjon av det de har gjort og erfaringer fra bedriftene de har vært i. Men utover det har vi studieplanen vår som vi følger. Det blir ikke brukt noe mer tid. [...] Nå kommer de tilbake igjen til påske. Etter påske er det eksamen resten av skoleåret».

En annen interessant refleksjon om forutsetningene for vellykket faglig erfaringsdeling kom fra en informant ved Strinda vgs.:

«Dersom en hel klasse hadde dratt, ville det vært lettere å utnytte erfaringene og hatt ett tverrfaglig samarbeid. Kunne blitt brukt i samfunnsfag, norsk – det er et hav av ting du kunne brukt erfaringen til».

Måten elevmobiliteten er lagt til rette på, både når det gjelder tidspunkt og andel av elevene som reiser ut, kan med andre ord legge begrensninger på mulighetene for å utnytte elevenes kunnskap og erfaringer i den videre undervisningen. Organisatoriske barrierer som dette trenger likevel ikke bety at elevenes erfaringer ikke kommer til nytte. For eksempel vil lærerne kunne dra med seg erfaringer fra ett kull over til det neste.

5.1.2 Lærernes erfaringer

Skal mobilitetsarbeidet bidra til kvalitetsutvikling i skolen, er det særlig viktig at erfaringene og kunnskapen som lærerne tilegner seg, deles og tas i bruk. Dette understrekes både i KDs strategidokument for Erasmus+, og i en nyere finsk studie. Studien gir mange eksempler på at «internationally active teachers bring new operating practices and models to their institutions» (Finnish national agency for education, 2018). Det samme vektlegges i en større transnasjonal studie hvor forutsetningene for å benytte ansattmobilitet som verktøy for kvalitetsutvikling i skolen, studeres (Education Exchanges Support Foundation, 2017). Viktigste i denne sammenheng er klimaet for deling og kunnskapsspredning i lærerkollegiet generelt, samt i hvor stor grad skolens ledelse og strategi prioriterer og legger forholdene til rette for kunnskapsspredning og skoleutvikling.

Mye tyder på at skolene i vår studie ennå har et stykke å gå for å utnytte dette potensialet på en systematisk og målrettet måte. Vi finner få eksempler på at ansattmobilitet benyttes for et slikt formål, og flertallet av skolene forteller at de ikke har etablert faste rutiner for å utnytte lærernes erfaringer fra utenlandsopphold i pedagogisk eller didaktisk utviklingsarbeid. Selv ved en skole som Voss vgs., hvor internasjonalisering inngår som et viktig element i skolens

utviklingsplan, fortelles det at dette er en utfordring. Rektor sier følgende om hva som skjer når lærerne kommer hjem:

«Lite og ingenting. [...] Lærerne orienterer nok i sin seksjon, sitt utdanningsprogram og på avdelingsmøter. Men det er ikke noe systematisk oppsamling av hva de har opplevd».

Han er imidlertid tydelig på at han ønsker mer fokus på informasjonsdeling og spredning av resultater framover. Selv om det ikke er etablert faste rutiner for erfaringsutveksling mellom lærerne på skolenivå, kan dette likevel foregå i mer uformelle og mindre fora. Forskjellene mellom utdanningsprogrammene er ofte betydelige på yrkesfaglige skoler, og mye av den relevante kommunikasjonen er avdelingsbasert. For eksempel sier en informant fra Borgund at:

«Vi må ta erfaringsutvekslingen ned på avdelingsnivå - det er veldig ulike arbeidsplasser».

Dette bekreftes av en informant fra Verdal vgs., som også legger vekt på at denne informasjonsutvekslingen er uformell og kanskje litt ad hoc:

«... på min avdeling snakker vi om det vi har opplevd. Ikke så veldig organisert. Viser bilder til de som vil involveres. Læreren som kom hjem nå etter andre uken, hadde med en lapp der han hadde skrevet ned produktnavn. Så diskuterte vi; hva er det her?»

Det er rimelig å tro at skolens bruk av ansattmobilitet, som et tiltak først og fremst for å kvalitetssikre og forankre elevmobiliteten, i noen grad forklarer hvorfor det ikke er etablert mer systematiske rutiner og fora for kunnskapsspredning. Hadde en større andel av mobilitetene hatt som mål at lærernes skulle bygge egen kompetanse, er det grunn til å tro at denne kunnskapen ville blitt utnyttet på en mer systematisk måte.

5.2 Utbytte av mobilitetsarbeidet

Mobilitetsarbeidet under Erasmus+ skal realisere flere ulike mål. Noen av disse er på individnivå og handler om det direkte utbytte som elever og lærere får av å delta. Andre målsettinger handler om de mer indirekte virkningene man forventer at mobilitetsprosjektene skal ha for de deltakende skolene. Et tredje sett av mål, handler om de mer langsiktige, samfunnsmessige effektene av mobilitetsarbeidet.

I det følgende ser vi nærmere på hvordan våre informanter vurderer utbytte av mobilitetsarbeidet ved de åtte skolene. Vi har samlet beskrivelsene under tre overskrifter; utbytte for elevene, lærerne og skolen. Utbytte på samfunnsnivå omtales bare i den utstrekning det kan avledes av erfaringer på individ- eller skolenivå. Ettersom vi ikke har intervjuet elever som har vært på mobilitetsopphold, er elevenes erfaringer formidlet av skolens ansatte.

5.2.1 Elevenes utbytte

Det er bred enighet blant våre informanter om at elevene får mye igjen for sine praksisopphold i utlandet. Vi merker oss imidlertid at de fleste informantene legger langt større vekt på elevenes personlige, kulturelle og sosiale utbytte, enn det rent yrkesfaglige.

5.2.1.1 Sosiale ferdigheter og personlig utvikling

Informanter ved alle de åtte skolene fremhever først og fremst det personlige og sosiale utbyttet av mobilitetsopphold. Flere av informantene vektlegger at elevene blir mer selvstendige på grunn av utvekslingen. De må orientere seg på egenhånd og lære seg å håndtere uvante situasjoner. Modning er et annet begrep som trekkes fram i denne sammenhengen. Rektor på Setesdal omtalte utvekslingen som en «dannelsesreise». Her er det viktig å understreke at elevene på Setesdal er ute i tre måneder, sammenlignet med de 2-3 ukene som ellers er vanlig.

Mange framhever også at elever på mobilitetsopphold bygger sosial kompetanse. Elevene bor ofte sammen og lærer å ta ansvar og ta hensyn til hverandre. De lærer å fungere i en gruppe sammen over tid og takler i større grad å løse konflikter selv. En informant fra Verdal sier følgende:

«Elevene bor i leiligheter alene (vi bor ved siden av). Får ansvar for å handle inn mat, lage mat, felles økonomi. Mange har aldri reist uten foreldrene sine før. Får mer ansvar både personlig, sosialt, økonomisk».

En internasjonal koordinator fra en annen skole uttrykker det slik:

«Veldig ofte lykkes elevene mer enn de tror. De kjenner på mestring både med å fungere i praksis og sosialt. Kommer tettere på andre».

Økt mestringsfølelse blir framhevet av flere. For mange av elevene er det første gang de må stå på egne bein. Å oppleve at de takler denne utfordringen, styrker selvilliten. Flere informanter forteller om elever som blomstrer opp under utvekslingsoppholdet, noe denne historien er et eksempel på:

«Vi hadde en jente som hadde vært i en sårbar fase i livet (...) Vi tvilte på om vi skulle sende henne. (...) Hun var stille og forsiktig, så vi planla så hun alltid skulle være sammen med en annen. Men da de kom [dit] ble alt snudd på hodet. Utgangspunktet var at dette ikke trengte å gå bra, men hun kom tilbake, snakket med elevene og «tok rommet». Hun viste at hun hadde vokst. For den jevne jente og gutt som er ute opplever vi det samme. De vokser menneskelig og får en forståelse for hva det vil si å jobbe ute. De har møtt barrierer for språk og kultur.»

Andre legger også vekt på verdier som toleranse og inkludering, når de snakker om elevens utbytte. Når elevene selv får erfare hvordan det er å være utenlandsk arbeidstaker, blir de bedre i stand til å møte andre med utenlandsk bakgrunn i det hjemlige arbeidslivet.

5.2.1.2 Faglig utbytte

Når det gjelder det faglige utbyttet, er erfaringene sterkt varierende. Enkelte forteller at elevene får lære om metoder, teknikker og tradisjoner som de ikke har tilgang til hjemme. Andre byggeskikker og matskikker er noen eksempler. Det fortelles også om lærebedrifter hvor elevene får god veiledning og får slippe til og prøve seg i ulike roller. Andre steder blir elevene i større grad overlatt til seg selv og ender opp i en mer passiv observatørrolle. Det fortelles også om lærebedrifter hvor elevene ikke slipper til eller bare blitt satt til å utføre de aller enkleste rutineoppgavene. En informant fra Romsdal vgs. sier følgende om elevenes erfaringer fra et opphold i England:

«I London var de veldig rigide på hva elevene fikk lov til å gjøre på arbeidsplassen. Det begrenset hva elevene kunne lære i løpet av de 14 dagene. De lærte mest om arbeidskulturen».

Caseundersøkelsen viser tydelig at elevenes faglige utbytte både kan variere mellom fag, land, og praksisbedriftene de blir plassert i. I noen tilfeller har de norske skolene sagt ifra til partneren at elevens utbytte ikke er godt nok, og da har elevene fått bytte bedrift underveis i praksisoppholdet. Enkelte informanter trekker fram erfaringene med de tyske bedriftene som særlig positive, og forteller om elektrofagelever som «blir helt amazed» av de flotte fabrikkene de kommer til. Elever på restaurant- og matfag får lære om andre matskikker, og en informant forteller om elever som har fått arbeide på Michelin-restauranter i Frankrike.

For andre elever kan det faglige utbyttet handle mest om å bli bevisst på egen faglig standard og bransjepraksis. Informanter viser bl.a. til elever som har blitt utplassert i bedrifter med en praksis som i Norge anses som utdatert. I helse- og oppvekstfaget kan det dreie seg om bruk av tvang, strengere normer for barneoppdragelse eller forskjeller i hygienestandard. En avdelingsleder fortalte om elever som får kultursjokk når de blir vitne til en langt strengere barneoppdragelse enn det de kjenner hjemmefra. Slike erfaringer bidrar til at elevene får sett faget sitt i en større sammenheng.

En informant fra Lier forteller at:

«[...] praksisveilederne her hjemme merker forskjell på elevenes faglige fokus og engasjement, etter at de returnerer. De får se faget i praksis og kommer hjem med nye tanker om hvordan jobben de gjør, bør og ikke bør gjøres.»

For eksempel fortalte en elev som kom hjem etter et opphold ved et pleiehjem for eldre i England, at hun hadde opplevd at de var dårligere på hygiene, men bedre på aktivisering. Dette tok hun med hjem til egen praksisplass. Veileder der var lydhør, og virksomheten har gjort endringer som ligner praksis i England.

5.2.1.3 Språk og kulturforståelse

Mange av informantene framholder også at elevene blir flinkere i språk som følge av utenlandsoppholdet. Ved Verdal vgs. fortelles det at de har testet elevenes ferdigheter etter at de kom hjem fra Tyskland for å vurdere språkutviklingen:

«De blir mye mer fri, de prøver å bruke språket mer. Når den samme engelsklæreren testet dem, når de var tilbake i Verdal, fant vi at ordforrådet var betydelig økt, og deres måte å snakke på var mer sammenhengende med lengre setninger»

Også andre forteller om elever som blir tryggere på egne engelskferdigheter, og enkelte elever får også prøvd seg både på tysk og spansk. De aller fleste informantene vektlegger dessuten betydningen av den kulturelle kompetansen som elevene tilegner seg. Som prosjektleder ved Setesdal vgs. sier:

«Det er noe med å komme ut av komfortsonen. [...] kommunikasjon er viktig - det å lære andre mennesker å kjenne fra en annen vinkel. Det gir kulturkompetanse».

Kulturforståelse handler imidlertid om mer enn normer for mellommenneskelig kommunikasjon og samarbeid. Mange av elevene opplever også et samfunn og et arbeidsliv som kan være svært forskjellig fra hjemme. Enkelte lærere opplever at elevene blir mer reflekterte etter et slikt opphold og får en større interesse for samfunnsfaglige spørsmål. Flere

legger vekt på læringen elevene får av å bli kjent med en annen arbeidskultur, med mer hierarkiske strukturer, andre rettigheter for arbeidstakere og andre regler for arbeidsmiljø og sikkerhet. En informant fra Romsdal vgs. fortalte f.eks. at elever hadde brukt mange timer av arbeidsdagen på å reise:

«Når mine elever reiste fra hotellet halv sju om morgenen, da kom de ikke tilbake før i åtte tiden på kvelden, da hadde de vært i Polen og jobbet (...). De fire timene de satt i bilen var gratisarbeid. Da fikk dem et syn på hvilke rettigheter og plikter de har. Det er jo ikke sånn i Norge. De ble litt forskrekka av det.»

Dette gir perspektiver og en forståelse som elevene ikke ville fått ved et tilsvarende praksisopphold i Norge. Det å erfare slike forskjeller kan også være bevisstgjørende for elevene: de blir bedre kjent med det norske arbeidslivet ved å se det utenfra, og de lærer seg å sette pris på goder som vi ellers tar for gitt her hjemme.

5.2.1.4 Nye jobbmuligheter

Utveksling kan være en døråpner for videre utdannings- og jobbmuligheter. Enkelte informanter erfarer at elever som har vært på utveksling lettere har fått lærlingplass når de kommer hjem, og det finnes eksempler på at elever har blitt tilbudt jobb eller lærlingplass på samme sted som de var på utveksling. Ved noen av skolene fremkom det også at elever har fått seg jobb i utlandet etter fullført utdanning. Utvekslingsoppholdet kan med andre ord føre til at enkelte elever ønsker seg mer internasjonal jobberfaring. Det kan tyde på at utenlandsopphold under videregående opplæring kan bidra til å åpne elevenes muligheter i, og perspektiver på, arbeidslivet. Prosjektleder på Romsdal fortalte om utbytte:

«[Elevene] blir inspirert, [får oppleve] yrkesidentitet i et annet land, [elevene er] attraktive for arbeidsgivere der, [og] blir ønska velkommen tilbake som lærling».

Oppsummert erfarer altså skolene at elevene har stort utbytte av mobilitetsopphold i utlandet, først og fremst i form av personlig vekst, modning og økt kulturforståelse. De blir kjent med et annet arbeidsliv, andre bransjestandarder og på den måten også mer bevisst hjemlige forhold. I sum kan disse erfaringene bidra til å gjøre elevene til mer attraktive arbeidstakere i et internasjonalt og flerkulturelt arbeidsliv, i tråd med målsetningen om økt «employability».

Disse funnene støttes også av en nyere irsk studie om elevers utbytte av mobilitet. Denne viste at det store flertallet av de irske elevene trodde at mobilitetsoppholdet ga dem større sjanser for å få en ny eller bedre jobb i fremtiden (Hughes, 2018). Studien viste også at elevene vurderte utbyttet i form av økt selvtillit og styrkede sosiale ferdigheter (f.eks. evnen til å tilpasse seg nye situasjoner og til å samarbeide) som enda høyere enn det faglige (improved technical/professional skills). Et annet interessant funn fra denne studien var at det nettopp var forventningen om faglig utvikling som var den viktigste motivasjonen for et flertall av elevene, mens nesten ingen oppgav personlig utvikling som den viktigste grunnen.

5.2.2 Ansattes utbytte

Som nevnt i kapittel 4, er ansattes rolle i mobilitetsprosjektene hovedsakelig å ledsage elever, eller å forberede og kvalitetssikre elevenes opphold. Få har vært på mobilitetsopphold med et selvstendig faglig opplegg. Mange av de ansatte vi intervjuet opplevde likevel at de på ulike måter hadde hatt utbytte av å delta i mobilitetsprosjektene.

Flere lærere trakk fram at oppholdene bidro til økt motivasjon og utvidet kontaktnett. Ved en av skolene forteller lærere at de har utvekslet materiell med lærere de har møtt i utlandet, og at de planlegger videre samarbeid framover. De har blant annet diskutert muligheten for at lærerne kommer til Norge for å undervise. Også andre lærere legger vekt på at oppholdet har gitt dem muligheten til å knytte kontakter og dele erfaringer med andre lærere.

Lærere som har deltatt på ansattmobilitet (uten elever) forteller at de både har hatt faglig, språklig og kulturelt utbytte av oppholdet. De har fått nye ideer og ny inspirasjon av å observere praksis i de utenlandske bedriftene de har besøkt, og de får, i likhet med elevene, sett sitt eget fag i et nytt perspektiv. Andre sier det har vært lærerikt å bli kjent med andre arbeidskulturer, og andre måter å organisere fagopplæringen på. En av lærerne sier følgende:

«Jeg har også vokst veldig mye på det å tørre å reise ut, snakke og skrive engelsk, personlig for meg har det vært spennende. Har utviklet meg mye i Tyskland, [blitt kjent med] nye produkter, måter de gjør ting på. Noen av tingene syns jeg de gjør helt feil, får brynt min kunnskap».

Som nevnt i kapittel 4, har noen skoler også sendt hele avdelinger eller seksjoner på mobilitetsopphold med formål om å forankre prosjektet i kollegiet. De som har deltatt her, forteller at det har vært positivt for arbeidsmiljøet, og at det har skapt engasjement for mobilitetsprosjektet hos flere lærere, og gjort at flere lærere har blitt trygge på å reise med elevene. Rektor ved en av skolene forteller at det er ved de seksjonene hvor hele kollegiet ikke har vært ute, at prosjektet foreløpig ikke er godt nok forankret.

Når det gjelder følgespersonenes erfaringer, er det faglige utbyttet ofte begrenset. Enkelte lærere forteller at de plukker opp nye ideer av å være ute i bedriftene og observere elevene og har tatt det med seg tilbake til egen undervisning. De fleste legger imidlertid vekt på andre typer utbytte, som en styrket relasjonen til elevene. Flere lærere opplevde det som svært givende å bli bedre kjent med elevene og se hvordan de utviklet seg under oppholdet. For enkelte var dette også en hovedmotivasjon for å være med som følgesperson. Et annet relevant poeng som enkelte av følgespersonene trekker fram, er at oppholdet gjør dem bedre i stand til å forberede elevene som skal reise ut året etter, først og fremst når det gjelder de praktiske og sosiale aspektene ved oppholdet.

Selv om ledsagerrollen primært handler om å være til stede for eleven, og ikke om nettverksbygging eller faglig utvikling for lærerne, tror enkelte av informantene at det med enkle grep kunne blitt lagt til rette for at også de fikk et større faglig utbytte av oppholdet. En lærer forteller for eksempel at hun på tidligere turer har hatt stor nytte av å møte og utveksle erfaringer med lærere ved vertsskolen, men at hun på sin seneste tur ikke møtte en eneste lærer siden elevene ikke hadde noe skolebasert opplegg. Hun opplever at dette også er noe lærere ved vertsskolen ønsker.

5.2.3 Skolens utbytte

5.2.3.1 Omdømme

Som vi så i kapittel 2, har flere av skolene mål om at mobilitetsarbeidet skal være til nytte også for skolen, blant annet i form av styrket omdømme og økt rekruttering til skolen. Dette er noe informanter ved de fleste skolene også opplever at de lykkes med. Ved samtlige skoler ser det ut til å være enighet om at VET-mobiliteten bidrar til å gi skolen et godt omdømme. Det er litt ulikt hva informantene legger i dette, men flere viser til at internasjonaliseringsarbeidet kan bidra til å «sette skolen på kartet» og skape positiv blesst om skolens aktivitet. En koordinator sier følgende:

«[Vi] var ikke var en skole man snakket så mye om, nå er det en skole som oftere kommer opp på en positiv måte.»

Koordinator ved Verdal vgs. sier følgende:

«Vi vant prisen i år også som den beste internasjonale skolen. Er kjent blant andre skoler i Trøndelag og landet ellers. Det gjør at lærerne er stolte av skolen sin, det er kjent blant elevene som søker vgo. at vi holder på med internasjonalisering. Vi er godt kjent i lokalt næringsliv i forhold til internasjonalisering. Vi ser jo det at vi blir jo på en måte etterspurt, ringer folk fra Asker som vil besøke oss for å høre om vårt internasjonaliseringsarbeid. Det gjør noe med skolen, vi blir stolte av det vi driver med».

Et positivt omdømme handler også om at skolen blir en mer attraktiv arbeidsplass, både for eksisterende og potensielle fremtidige ansatte. På kortere sikt vil dette kunne være med på å skape et positivt engasjement i lærerkollegiet. På lengre sikt kan det bidra til at skolene klarer å tiltrekke seg de beste og mest motiverte lærerne.

Tilsvarende kan et positivt omdømme gjøre skolen til en interessant samarbeidspartner for bedrifter. Flere av informantene opplever at næringslivet i regionen ser det som positivt at skolen er internasjonalt orientert, og at bedrifter som tar inn utenlandske elever i praksis, har et positivt utbytte av det. Koordinator ved Lier vgs. forteller at bedriftene hjemme merker en endring hos de norske elevene som har vært på utveksling:

«De ser at det er noe med selvstendigheten, den faglige interessen blir vekket [hos eleven]».

5.2.3.2 Samarbeid med næringsliv

Det fortelles også at relasjonen til næringslivet har blitt styrket for noen skoler og fag. Vi finner flere eksempler på bedrifter som selv har deltatt på mobilitet, med eller uten midler fra Erasmus+. En av koordinatorene ved Romsdal vgs. fortalte at skolen aktivt promoterer prosjektet i laugst deres i Molde, og at noen av bedriftene der selv har betalt for å være med til Spania for å besøke norske elever. Ifølge henne fikk bedriftene «en aha-opplevelse når de fikk være med å se på praksisplassene og hva elevene lærte der». Også ved Voss forteller koordinator at skolen promoterer internasjonalisering overfor lokalt næringsliv, og at bedrifter tar kontakt om samarbeid. Ved Verdal fortelles det om at mobilitetsprosjektet har betydd mye for forholdet til næringslivet. Som nevnt i kapittel 4, har lokale bedrifter gitt skolen midler som de kan bruke på sosiale tiltak for de innreisende elevene. Koordinator ved skolen forteller dessuten at skolens mobilitetsprosjekt har åpnet nye samarbeidsmuligheter for lokale partnerbedrifter. En av bedriftene som tar imot utenlandske elever fra skolens samarbeidspartner i Tyskland, har selv startet et samarbeid med den tyske bedriften. De to bedriftene utveksler erfaringer og metoder for å restaurere gamle bygninger, inviterer hverandre på kurs, og utveksler lærlinger.

Andre informanter mener imidlertid at relasjonen til lokale bedrifter for deres fagområder er relativt upåvirket av internasjonaliseringsarbeidet.

5.2.3.3 Økt elevtilfang

En annen virkning av positivt omdømme, er at det kan bidra til å trekke flere elever til skolen. Selv om det er vanskelig å isolere internasjonaliseringsarbeidet fra andre faktorer som kan påvirke søkertall, mener informanter ved flere skoler at tilbudet om utveksling har gjort skolen

mer attraktiv blant elevene, og at det har bidratt til høyere søkertall. Den gode responsen skolene får på utvekslingstilbudet sitt når de møter ungdomsskoleelever, sees som et tegn på dette. Utvekslingstilbudet tilfører skolene en «added value», som en av koordinatorene formulerer det, og gjør at skolene kan skille seg fra andre. Et annet eksempel på at det kan være fordelaktig for skoler å ha et utdanningstilbud som ikke alle andre har, finner vi på Setesdal. Ifølge internasjonal koordinator var mobilitetsprosjektet medvirkende til at skolen unngikk nedleggelse da dette ble diskutert i fylket for noen år siden:

«(...) søkertallet gikk ned og vi hadde møte med fylkeskommunen. Jeg sa at vi er den eneste skolen som har et utvekslingsprosjekt, vi markerer oss gjennom det prosjektet. Fylkeskommunen vil alltid være internasjonal, mer konkret er det bare oss som greier det over tid. Det har man merket seg».

Økt tilstrømning av elever til skolenes yrkesfaglige tilbud, sees også av flere som en indikasjon på at mobilitetsarbeidet bidrar til å gjøre yrkesfagene mer attraktive. Dette er jo også i tråd med politiske målsetninger for mobilitet og har vært en viktig motivasjon for mange av skolene. Ved Lier vgs. har flere av informantene erfart at skolens yrkesfaglige tilbud har fått økt tilstrømning etter de startet med mobilitetsprosjektet, og at de nå også tiltrekker seg elever som ellers ville valgt studiespesialiserende. En annen informant fra samme skole opplevde at skolen hadde fått et annet rykte, «*nå er det bare yrkesfag som gjelder*». Det kan nok også tenkes at en del av den positive effekten for skolen kan tilskrives de to vekslingsløpene som skolen tilbyr, men informantene er tydelige på at muligheten for internasjonalisering har en stor del av æren. Enkelte skoler erfarer dessuten at elever i større grad enn tidligere tar fagbrev i stedet for å gå videre på påbygg. Selv om det ikke kan påvises som en effekt, gir disse eksemplene en viss indikasjon på at internasjonalisering kan virke positivt på rekrutteringen av elever.

5.2.3.4 Høyere gjennomføring

I tillegg til å trekke flere elever til yrkesfagene, er det et mål at Erasmus+ mobilitet skal bidra til at flere fullfører opplæringsløpene sine, noe som også har vært en uttalt målsetning for enkelte av skolene. En av koordinatorene fortalte at det på hans fag var en tendens til at elevene, når de kom til det punktet at de skulle søke læreplass, i stedet endte med å søke påbygg. Hans mål var at elevene skulle få motivasjon til å satse på fagbrevet. Eksemplene på at elever i større grad enn tidligere tar fagbrev i stedet for å gå videre på påbygg, kan sees som et tegn på at arbeidet bidrar til dette målet. Koordinator ved en annen skole sier dette:

«På det mer målbare, en større andel tar fag- og yrkesopplæring. [...] Flere velger å fullføre utdanningen sin som lærling. Når vi starta var det nesten ingen på reiseliv og salg, nå er det helt annerledes, nesten alle fullfører (...) Den kanskje viktigste enkeltfaktoren er Erasmus+».

Også ved en annen skole opplever lærere at utvekslingsoppholdet har fungert som en vitamininnspøring for skoleleie elever, som dermed har klart å fullføre skoleåret.

5.2.3.5 Kvalitetsheving og samarbeid

Et av målene med mobilitet, og særlig ansattmobilitet, er at det skal bidra til kvalitetsutvikling for skolene. Flere lærere oppgir at mobilitetsarbeidet gir et faglig utbytte. I den grad disse faglige erfaringene deles med lærerkollegiet eller benyttes i undervisningen, kan det også bidra til en generell kvalitetsheving. Blant annet sier en rektor at de har utviklet en kultur for deling av beste praksis på skolen slik at flere lærere skal få ta del i de erfaringene som bygges

opp. «Vi prøver å utnytte synergien av entusiastiske lærere», forteller hun. En avdelingslærer ved samme skole bekrefter dette og forteller hvilken nytte de har hatt av å utveksle erfaringer med lærere fra en dansk samarbeidsskole:

«Det er så morsomt å sitte med de danske som er her nå. De underviser i det samme, har en ulik tilnærming, ser at vi kan lære av hverandre. Det blir en bedre kvalitet på opplæringen da».

Flertallet av skolene ser imidlertid ikke ut til å ha en systematisk praksis for å ta i bruk nye metoder, teknikker og arbeidsformer i skolen, slik vi beskrev i avsnittet om erfaringsdeling. Dette ser ut til å skje mer sporadisk, eksempelvis ved at lærere formidler kunnskap om nye produkter han eller hun har blitt kjent med ute, til sine kolleger.

Skolene som skiller seg noe ut, er nok de skolene der internasjonaliseringsprosjektet er knyttet til andre satsinger og utviklingsprosjekter for skolen. Ved skoler som har knyttet mobilitetsprosjektet opp mot egen FYR-satsing, trekker for eksempel informanter fram at mobilitetsprosjektene har bidratt til mer faglig samarbeid i lærerkollegiet, og at det nå samarbeides mer på tvers enn tidligere, både innenfor fellesfagene og mellom fellesfag og programfag. En av informantene sier dette:

«Dette med FYR, en satsing som vi egentlig ikke fikk til tidligere, men da vi fikk det inn i dette prosjektet, så hadde vi en knagg å henge det på. Vi fikk satt av tid til det. Det utviklet hele vårt team, selv om ikke alle har vært med og reist. (...) Tettere samarbeid kolleger mellom. Større forståelse for hverandres fagfelt».

Også ved en annen skole, der mobilitetsprosjektet ikke er koblet til andre satsinger, men der relativt mange ansatte har vært på mobilitet, trekkes betydningen mobilitetsarbeidet har for lærersamarbeid fram:

«I forhold til samarbeidsklime – vi i seksjonene jobber jo vanligvis hver for oss, men VET mobilitet er en møteplass, får høre hva de andre kollegaene gjør [...]. Skaper et fellesskap på tvers av yrkesfagene»

Denne typen synergier er nok enklest å få til der skolens internasjonaliseringsarbeid inngår som et viktig element i en mer overordnet strategi for profesjonalisering og kvalitetsutvikling. Ulike prosjekter og satsinger kan da lettere kobles sammen mot mer overordnede mål. En uttalelse fra en avdelingsleder ved en av skolene som har fått dette til, illustrerer dette på en god måte:

«Er du innovativ så har du utvikling på alle andre områder».

5.2.3.6 Spredning til andre prosjekter

Mange av skolene har etter flere år med mobilitetsprosjekter opparbeidet seg internasjonale nettverk, og en erfaring med internasjonalt samarbeid som også gir ringvirkninger i form av nye prosjekter og satsinger. Flere skoler har inngått strategiske partnerskap eller andre internasjonale samarbeidsprosjekter, som på ulike måter komplimenterer mobilitetsarbeidet under Erasmus+. Noen av disse har kommet som en direkte følge av skolens erfaring med mobilitet. Et eksempel er Voss vgs. som har blitt invitert inn i et partnerskap sammen med bl.a. Voss kommune, om velfersteknologi. Skolen deltar også i et strategisk partnerskap innenfor tradisjonell byggeskikk, sammen med Polen og Skottland, og et annet kalt Matbyen Bergen. Et annet eksempel er Strinda vgs. som inngår i et strategisk partnerskap med NTNU og partnere i Italia, Finland og Tyskland. Dette er rettet mot utdanning av yrkesfaglærere, og

Strindas rolle i prosjektet er å ordne utplasseringsplasser for lærerstudenter fra de utenlandske partnerne. Ifølge internasjonal koordinator har dette partnerskapet en sterkere kobling til skolens Gjør det! prosjekt enn til arbeidet innenfor Erasmus+. Også Charlottenlund har startet et strategisk partnerskap knyttet til HMS innenfor bygg og anleggsgag og TIP. Skolen har hittil ikke ønsket å sende elever fra disse fagene på mobilitetsopphold, av sikkerhetshensyn. Målet er at partnerskapet skal bidra til å etablere en felles standard som gjør at det på sikt kan bli aktuelt å inkludere også disse fagene i mobilitetsprosjektet.

Eksemplene viser at skoler som har en etablert praksis for elevmobilitet, gjennom Erasmus+ og andre programmer, gjerne også blir engasjert i andre former for internasjonalt samarbeid. Skolene har allerede et internasjonalt nettverk som gjør dem synlige og relevante som partnere. De har også bygget opp erfaring og etablert en organisatorisk kapasitet som setter dem i stand til å håndtere slike samarbeidsprosjekter.

5.3 Suksesskriterier og barrierer

Erfaringene og det opplevde utbyttet varierer. Hvordan forklarer de involverte selv disse variasjonene? Alle våre informanter ble mot slutten av intervjuet oppfordret til å reflektere over hva de, utfra sine egne erfaringer, mener er de viktigste suksesskriteriene for å lykkes med mobilitet på yrkesfagene. Tilsvarende ble de bedt om å peke på de største utfordringene eller barrierene. Skolene og de ulike informantgruppene er rimelig samstemte i sine betraktninger. Om vi ser bort fra faktorer som bare nevnes av enkeltpersoner, kan resultatene oppsummeres i fire punkt:

- *God forankring i ledelsen og skolens overordnede strategier* fremstår som den klart viktigste suksessfaktoren. Dette gir den oppmerksomheten og trykket som skal til for å skape kontinuitet, engasjement og deltagelse i hele organisasjonen. Uten en ledelse som forteller at dette er en oppgave som skal prioriteres, er det vanskeligere for alle å sette av den ekstra tiden som skal til for å lykkes. I betydelig grad handler dette også om aktiv kulturbygging; å skape oppslutning om en idé om skolen som en arena for internasjonalisering. Mobilitetsarbeidet må bli en del av skolens historiefortelling.
- Den andre sentrale faktoren for å lykkes, er å *finne de riktige samarbeidspartnerne*. Samarbeidspartnerne har flere oppgaver som er viktige for å sørge for et vellykket opphold for elevene, som å finne praksisbedrifter, sørge for bosted, og følge opp elevene i bedriften. Uten de riktige partnerne, kan selv de best organiserte prosjekter mislykkes. Erfaringene med de utenlandske partnerne varierer imidlertid og ikke alle er like flinke til å følge opp pedagogisk og sosialt. Gode samarbeidspartnere over tid gir trygghet og forutsigbare rammer rundt mobilitetsarbeidet. Slikt kan også gi lavere transaksjonskostnader, man stoler på hverandre, og det er mindre behov for kontroll og oppfølging fra skolens side.
- Mange vektlegger også betydningen av *dedikerte ildsjeler*. Mobilitetsarbeid forutsetter personer som både kan fungere som lokomotiver i arbeidet og som ambassadører med evne til å dra med seg andre. Disse egenskapene er særlig viktige hos internasjonal koordinator, men for å lykkes kreves det flere medarbeidere med engasjement og vilje til å dra lasset. Samtidig peker flere på faren for at ildsjelene brenner ut og at dette er en av de største risikofaktorene for skolenes mobilitetsarbeid.
- Den siste faktoren som vektlegges av mange, er *eierskap og brei deltagelse i lærerkollegiet*. Ledelsen snakker om betydningen av samskaping og at interessen må komme nedenfra. Flere skoler har imidlertid utfordringer med å nå ut til lærerne, og det

fortelles om manglende interesse for ansattmobilitet. I tillegg er mulighetene for økonomisk insentivering normalt små. Utfordringene med å få med en tilstrekkelig stor del av lærerkollegiet fremheves også som en av de viktigste barrierene i arbeidet.

Det er relevant å merke seg at alle disse faktorene handler om de organisatoriske forutsetningene for å lykkes med mobilitetsarbeidet. Tre av faktorene handler om kvaliteten og robustheten til skolens egen organisasjon, den siste om kvaliteten på den ytre organisasjonen - nettverket av samarbeidspartnere. Det er også interessant å notere at ressurser sjelden nevnes, hverken som suksessfaktor eller barriere. Bare én rektor nevner knapp finansiering som en utfordring og bare to lærere er opptatt av økonomisk kompensasjon for ledsagere. Derimot er det noen flere, alle rektorer og internasjonale koordinatorene, som nevner at tid kan være en knapphetsfaktor. Mobilitetsarbeidet kommer på toppen av andre oppgaver og krever at deltakerne er villig til å legge inn noe ekstra for å få tidsbudsjettet til å gå opp.

6 Diskusjon og konklusjoner

I dette kapittelet samler vi trådene fra de empiriske analysene og oppsummerer erfaringer og resultater av skolenes arbeid med mobilitet innen fag- og yrkesopplæringen. Avslutningsvis beskriver vi også tre modeller for bruk av mobilitet og vi setter søkelyset på noen faktorer som synes å være viktige for å lykkes med mobilitetsarbeidet.

6.1 Hva har skolene oppnådd?

Det er mange fellestrekk ved de åtte skolenes arbeid med mobilitet. Dette gjelder både hva de gjør, hvordan de gjør det og hva de oppnår. Men det er også en del forskjeller og det er liten tvil om at enkelte skoler har kommet lenger enn andre, både når det gjelder å ta i bruk de ulike typene mobilitet og når det gjelder resultater. I det følgende oppsummerer vi noen vesentlige trekk ved skolenes arbeid med mobilitet. Vi ser også på hvilke erfaringer og utbytte elevene, lærerne og skolene har fra arbeidet. Vurderingen av resultater er gjort i lys av de ulike målene for mobilitet, som er presentert i kapittel 1.

6.1.1 Volum og bredde

Med unntak av Lier vgs., har alle de åtte skolene vi har sett på, arbeidet lenge med elevmobilitet, fra tiden før Erasmus+ ble etablert. Det normale utviklingsforløpet er at mobilitetsarbeidet har startet i det små innenfor et eller to fag, og at dette steg for steg er blitt utvidet til å omfatte flere elever og flere av skolens avdelinger. Ved fem av skolene har man nådd et betydelig volum, og noen av disse har konkrete planer om videre utvidelser til flere programfag. Ved tre av skolene har derimot utviklingen stoppet opp, både når det gjelder volum og bredde. Inngående elevmobilitet er normalt mindre omfattende enn den utgående. Med et par unntak, ser det også ut til å være forholdsvis svake koblinger mellom de to formene for elevmobilitet.

Skolene er kommet betydelig kortere når det gjelder ansattmobilitet. I den grad ansatte sendes ut, er det som ledsagere til elever, eller for å forberede, kvalitetssikre og forbedre elevenes opphold. Ved et par skoler er det også blitt benyttet som et middel til å forankre elevmobilitetsarbeidet i lærerkollegiet. Nesten all ansattmobilitet er derfor på en eller annen måte knyttet til elevmobiliteten. Selv om programmet også gir støtte til at ansatte selv kan utplasseres i bedrift eller gi undervisning, har dette med noen få unntak ikke blitt benyttet. Flere skoler forteller at de ønsker å få dette til, men det kan se ut til at lærermobilitet først kommer på agendaen når elevmobilitetsarbeidet har nådd et visst nivå.

6.1.2 Organisering

Ved flertallet av skolene er mobilitetsarbeidet etter hvert blitt mer institusjonalisert, med definerte roller og en tydeligere arbeidsdeling. Skolene har normalt en internasjonal koordinator som er drivkraften i arbeidet. I tillegg har vanligvis avdelingslederne en betydelig rolle når det gjelder organiseringen av arbeidet på det enkelte program. Ved et par skoler er rollen som internasjonal koordinator fordelt på flere medarbeidere og en av skolene har i samarbeid med en annen skole etablert et internasjonalt team på hele fem personer.

Det varierer sterkt hvor mye stillingsressurser som er avsatt til internasjonaliseringsarbeid. Ved et par skoler nærmer dette seg en full stilling, ved andre handler det om noen få prosent. Mellom disse ytterpunktene finner vi en gruppe skoler der omtrent en tredjedels ressurs er av

avsatt til dette arbeidet. Uavhengig av stillingsressurser, er det enighet blant de involverte om at mobilitetsarbeid forutsetter medarbeidere som ikke teller timer og som er villige til å legge inn noe ekstra.

6.1.3 Erfaringer og utbytte

Det synes å være bred enighet om at elevene får mye igjen for å reise ut. Dette handler ikke så mye om det rent yrkesfaglige. Kvaliteten på de faglige oppleggene i mottakerbedriftene varierer betydelig. Mens enkelte lærer teknikker og metoder som de ikke ville fått muligheter til å lære om hjemme, erfarer andre at de ikke slipper til, eller ikke lærer noe nytt. Derimot legger stort sett alle informantene vekt på at elevene vokser sosialt. De blir mer selvstendige, lærer å orientere seg og å ta ansvar. Det er også mange historier om økt mestringsfølelse. Elevene tilegner seg også kulturell kompetanse. De lærer gjennom egne erfaringer at ikke alt er som i Norge og lærer kanskje også å sette pris på disse forskjellene. I tillegg legger mange vekt på at elevenes språkkunnskaper blir bedre. Internasjonal arbeidserfaring er dessuten et nyttig fortrinn å dra med seg videre i yrkeskarrieren. Elever som har opphold i en utenlandsk bedrift får muligheten til å se sitt eget fag i et bredere perspektiv. De vil lære at arbeidslivet er forskjellig organisert og at regelverk, rutiner og forventninger kan variere. Selv om det faglige utbyttet ikke alltid er optimalt, får elevene derfor erfaringer og kompetanser som kan øke deres muligheter og relevans på arbeidsmarkedet.

Lærernes utbytte er i stor grad farget av at ansattmobiliteten så langt hovedsakelig har vært koblet til elevmobiliteten. Få lærere har reist ut med et mål om egen faglig utvikling som den viktigste begrunnelsen. Det er rimelig å se dette som et uutnyttet potensial. En europeisk studie av effektene av ansattmobilitet innenfor Erasmus+ finner at denne typen mobilitet ikke bare har betydning for lærernes egen profesjonelle utvikling, men at lærere som har vært ute fungerer som endringsagenter på sin egen skole. Dette er avgjørende for sikre at resultatene som oppnås får mer varige virkninger på skolen.

Med unntak av en av skolene, har vi ikke belegg for å hevde at lærerne som deltar i mobilitetsarbeidet tar en aktiv rolle som endringsagenter på sine egne skoler. Lærere som er med elevene ut, opplever likevel erfaringen som svært positiv, og noen beskriver det som en ny gnist i arbeidshverdagen – aller mest fordi de har glede av å se hvordan elevene utvikler seg under oppholdet. Flere har også en verdibasert motivasjon som gjør det tilfredsstillende å jobbe internasjonalt. Det er derimot noe færre eksempler på at våre informanter forteller at de har hatt direkte faglig utbytte av eget utenlandsopphold og at de har plukket opp ideer eller undervisningsmetoder som de har tatt med seg hjem. Det er derfor usikkert i hvor stor grad ansattmobiliteten i seg selv har gitt pedagogisk eller didaktisk utvikling ved avsenderskolene. Når dette er sagt, kan selvsagt økt motivasjon og inspirasjon fra utenlandsarbeidet, ha en positiv effekt på hvordan lærerne forholder seg til elevene og sitt eget pedagogiske arbeide.

Ved noen av skolene inngår mobilitetsarbeidet i en mer omfattende strategi for profesjonalisering og kvalitetsutvikling. Dette ser også ut til å være de skolene som har kommet lengst når det gjelder å integrere elevmobiliteten i den øvrige virksomheten på skolen. Det er ikke nødvendigvis internasjonaliseringsarbeidet som er den viktigste drivkraften i kvalitetsutviklingen. Det er heller slik at de ulike virkemidlene i disse strategiene gjensidig forsterker hverandre. Skolene ligger ikke bare langt framme når det gjelder internasjonaliseringsarbeid, vi får også inntrykk av at de er i front når det gjelder annet utviklingsarbeid. Internasjonalisering inngår med andre ord i et større hele.

Ved flertallet av skolene er disse koblingene svakere. Mobilitetsprosjektene lever sitt eget liv og er viktige for de elevene, og til dels også lærerne, som deltar. Men det er mer usikkert hvilke virkninger de har for skolens øvrige virksomhet. Selv om det finnes unntak, er det få eksempler på at mobilitetsprosjektene er koblet til andre satsingsområder på skolene. Det

synes derfor å være enighet blant flere av informantene om at dette er et område hvor det er potensial for forbedring.

For flere skoler er mulighetene for internasjonal mobilitet et middel til å styrke skolens omdømme blant potensielle søkere. Dette er ofte kombinert med et ønske om å fremme yrkesfagernes attraktivitet og status. Vi har ingen sikre data som på en systematisk måte kan bekrefte om disse målene blir nådd. Men ved et par av skolene fortelles det at de har opplevd økt tilsøking av elever og at mulighetene for å reise ut er en viktig grunn til dette. Der mobilitetsprosjektene blir omtalt i lokale medier, bidrar det til å forsterke denne effekten ved å sette de yrkesfaglige utdanningene på kartet på en positiv måte.

Enkelte av skolene forteller at mobilitetsprosjektene også har bidratt til å styrke relasjonene til det lokale næringslivet. Noen forteller at erfaring fra utenlandske bedrifter gjør elevene mer attraktive som lærlinger. Andre forteller at lokale lærebedrifter setter pris på å få utenlandske elever i praksis. Det er også eksempler på at norske bedrifter har knyttet kontakter med skolens internasjonale samarbeidspartnere, eller har blitt med ut når norske elever og lærere er på utenlandsopphold. I tillegg har mobilitetsarbeidet direkte eller indirekte ført til etablering av strategiske partnerskap hvor skolen og utenlandske og norske bedrifter inngår. Mobilitetsprosjektene kan med andre ord gjøre skolene til mer relevante aktører i et internasjonalt arbeidsliv. Det bør likevel understrekes at rundt halvparten av skolene forteller at relasjonene til det lokale næringslivet ikke har blitt nevneverdig påvirket av internasjonaliseringsarbeidet.

En av målsettingene for mobilitet er å øke gjennomføringen. For den enkelte elev handler kanskje dette mest om å hindre frafall. For et samfunns- og arbeidsliv som trenger faglært arbeidskraft, handler det imidlertid også om at flere fullfører en fullverdig yrkesutdanning framfor å skifte kurs og ta påbygning til generell studiekompetanse. Intervjumaterialet gir noen spredte indikasjoner på at elevmobilitet kan bidra til å nå disse målene. Flere informanter forteller at elevmobilitet virker motiverende og at de har inntrykk av at dette reduserer frafallet. Enkelte skoler ser dessuten mobilitetsprosjektet som et virkemiddel i skolens satsing på økt gjennomføring. I tillegg fortelles det fra et par skoler at andelen som går videre som lærlinger har gått betydelig opp etter at elevene fikk tilbud om praksis i utlandet på vg2. Ved en av disse skolene er det, gjennom et samarbeid med fylkeskommunen, også blitt mulig å ta lærlingetiden i utlandet ved den samme bedriften hvor eleven var i praksis. Det må understrekes at dette er anekdotisk kunnskap. En grundig test av disse sammenhengene ville kreve helt andre data enn de vi har hatt tilgang til i denne studien.

Gjennomgangen over viser at erfaringene varierer, men at flere skoler, gjennom et systematisk og målrettet arbeid, har nådd langt og oppnådd betydelige resultater. Det er stor enighet om at utenlandsoppholdene er verdifulle og nyttige for elevene. Når det gjelder mer overordnede mål som kvalitetsutvikling og styrking av relasjonene til næringslivet, er variasjonene større. På spørsmål om utbyttet står i forhold til den tiden og de ressursene som investeres, svarer likevel bortimot alle intervjuobjektene et entydig og til dels entusiastisk ja. Ambisjonsnivået, motivene og målene kan være forskjellige fra skole til skole, men de aller fleste opplever at mobilitetsarbeidet gir noe tilbake, særlig for elevene, men også for de involverte lærerne og skolen.

6.1.4 Modeller for bruk av mobilitet

Studiene av likheter og forskjeller mellom de åtte skolene gir visse holdepunkter for å snakke om diskrete modeller eller idealtyper for bruk av mobilitet. Som modeller flest, er ikke dette beskrivelser som nødvendigvis passer fullt ut på en eller flere konkrete skoler. Det er heller samlinger av kjennetegn som har en tendens til å opptre sammen, men uten at én enkelt

skole har alle disse kjennetegnene. Selv om det empiriske materialet er smalt, ser vi konturene av tre ulike modeller:

Modne prosjekt: Ved skoler som tilhører denne idealtypen er mobilitetsarbeidet ikke lenger sett på som et prosjekt, men som en integrert og rutinisert del av skolens virksomhet. Arbeidet har sterk forankring i ledelsen og internasjonalisering er et vesentlig element i skolens overordnede strategi. En betydelig del av lærerne føler eierskap til mobilitetsarbeidet og skolen er ikke lenger så avhengig av pionerer og ildsjeler for å holde energien oppe. Mobilitet tilbys ved alle, eller de fleste, avdelingene på skolen. Mobilitetsarbeidet er også tett integrert i skolens øvrige pedagogiske arbeid og er gjerne koblet med andre satsinger basert på et overordnet mål om skole- og kvalitetsutvikling.

Ildsjeleddrevne prosjekt: Ved en skole som tilhører denne modellen, er mobilitetsarbeidet i større grad organisert som et prosjekt. Det er drevet fram av en eller et fåtall ildsjeler som av ulike grunner har en spesiell interesse for internasjonalisering. Forankringen i ledelse og strategidokumenter er svakere og som en følge av det, er oppslutning om arbeidet i lærerkollegiet også smalere. Prosjekter er derfor avhengig av at ildsjelen(e) holder trykket oppe. Mobilitet tilbys ved den eller de avdelingene hvor ildsjelene er plassert, og kan gjerne være godt etablert innenfor disse avdelingene. Men koblingene til skolens øvrige arbeid er svakere. Det er derfor små ringvirkninger til avdelinger som ikke er involvert i mobilitetsarbeidet.

Instrumentelle prosjekt: Dette er prosjekt knyttet til fag hvor det er særlige behov for å få tilført kompetanse eller til å bygge relasjoner til bedrifter som det finnes få av i skolens nærområde og kanskje også Norge. Som eksempel kan det handle om små, tradisjonelle håndverksfag som står i fare for å forsvinne. Skoler som tilhører denne modellen benytter mobilitet som et virkemiddel for å tilby relevante praksisplasser til sine elever og til å få et bredere internasjonalt fagmiljø å spille på. Disse prosjektene har derfor et avgrenset og instrumentelt siktemål. Arbeidet er gjerne forankret i ledelsen, men skolen har normalt ikke et mål om å utvide mobilitetstilbudet til andre fag. Tilbudet er avgjørende for den faglige kvaliteten og utviklingen på det aktuelle faget, men har få eller ingen ringvirkninger ut over dette.

Det er viktig å understreke at elever og lærere som deltar, kan ha et betydelig utbytte av mobilitetsprosjektene under alle de tre modellene. De instrumentelle prosjektene kan til og med være avgjørende for fagtilbudets eksistens. Mulighetene for å benytte mobilitet som et virkemiddel for en mer generell skole- og kvalitetsutvikling er likevel betydelige høyere for modne prosjekter enn for ildsjeleddrevne og instrumentelle prosjekter. Dette skyldes både bredden, forankringen og koblingen som disse prosjektene har til skolens øvrige virksomhet.

Ved mange skoler har mobilitetsarbeidet startet som et ildsjeleddrevet prosjekt som gjennom en gradvis institusjonaliseringsprosess har nærmet seg det vi i oversikten over kaller et modent prosjekt. Mange skoler befinner seg derfor et sted på veien mellom disse to idealtypene. Vi ser imidlertid også eksempler på skoler, hvor utviklingen har gått saktere og hvor mobilitetsarbeidet aldri helt har klart å komme seg ut av ildsjeleddstadiet. Skolene som per i dag ligger tette opp til et idealtypen *modent prosjekt*, er Lier og Voss. Setesdal er derimot et eksempel på en skole hvor mobilitetsarbeidet langt på vei kan beskrives som et instrumentelt prosjekt.

Våre observasjoner tyder på at sterk lederforankring er den avgjørende faktoren på veien mot et modent prosjekt. Ildsjelene er viktige, og uten disse ville trolig mange av prosjektene ha stagnert før de kom skikkelig ut av startgroppen. Energiske ildsjeler er likevel ikke nok til å bygge en robust og skalerbar organisasjon. Overgangen fra prosjekt til en mer driftspreget

organisering, hvor en større del av skolens avdelinger medvirker, forutsetter at skoleledelsen kobles på og tar en aktiv rolle.

Dette er særlig kritisk for å skape eierskap til mobilitetsarbeidet i lærerkollegiet. Å skape engasjement og interesse hos et tilstrekkelig antall lærere, er noe flere skoler sliter med. Som mange påpeker, nytter det lite å instruere lærerne til deltakelse. Dette vil bare skape motstand og oppmerksomhet rundt arbeidstidsbestemmelser og behovet for økonomisk kompensering. Eierskap til prosjektene forutsetter at interessen kommer nedenfra og at deltagelsen oppleves som meningsfylt. Vi ser tydelig tegn på at skoleledelsens engasjement er avgjørende for å få dette til. Skolene som har kommet lengst i å skape eierskap i lærerkollegiet, er også preget av sterk lederforankring.

Forankring i skolens overordnede strategidokumenter spiller også en avgjørende rolle. Dette gjør det ikke bare lettere å prioritere mobilitetsarbeidet i en hektisk hverdag. Det gjør det også enklere å se mobilitetsarbeidet som et virkemiddel for å nå et bredere sett av mål. Skolene som har kommet lengst når det gjelder mobilitetsarbeid, har også de tetteste koblingene til skolens øvrige arbeid og er opptatt av å bruke internasjonalisering som et tiltak for skole- og kvalitetsutvikling.

Vi ser også tydelige tegn på at skolenes ambisjoner for det videre arbeidet henger sammen med hvor godt forankret mobilitet er i skolene. I de tilfellene hvor arbeidet er godt forankret, har flere skoler planer om å utvide tilbudet, eventuelt å satse på andre former for internasjonalisering. På skoler med noe svakere forankring, handler framtidige planer i hovedsak om å sikre den mobilitetsaktiviteten de allerede har.

Disse observasjonene blir bekreftet i en bredere anlagt studie om internasjonalisering i videregående skole fra 2011 (Ryssevik et al, 2011). Studien, som er basert på en spørreundersøkelse til alle videregående skoler i Norge, viser en sterk og entydig sammenheng mellom lederforankring og hvor stor andel av lærerkollegiet som er engasjert i internasjonaliseringsarbeidet.¹⁰ Studien viser også at den høyeste aktiviteten og de beste selvrapporterte resultatene oppnås ved skoler som kombinerer sterk lederforankring med bred deltagelse i lærerkollegiet. Skoler hvor internasjonaliseringsarbeidet er toppstyrt, men uten eierskap i lærerkollegiet, oppnår derimot betydelig svakere resultater. Tilsvarende konklusjoner trekkes i den tidligere nevnte europeiske studien av effektene av ansattmobilitet: Kombinasjonen av lederforankring og positiv støtte i lærerkollegiet er en forutsetning for å lykkes, særlig når det gjelder mobilitet som pådriver i skolens kvalitetsarbeid (Education Exchanges Support Foundation, 2017).

¹⁰ Mens en tredjedel av skolene oppgir at prosjektene både er forankret i ledelsen og blant lærerne, er det bare rundt 10 prosent av skolene som forteller at internasjonaliseringsarbeidet er forankret i lærerkollegiet uten tilhørende lederforankring.

Litteraturliste

Eur-lex. (2016, 10.06). Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions. Hentet fra: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52016DC0381>

Education Exchanges Support Foundation (2017). Impact and sustainability of the Erasmus+ programme key action 1 mobility projects for school education staff (research report). Vilnius Lithuania: Education Exchanges Support Foundation

Finnish national agency for education. (2018). Quality and competitiveness - International activities of vocational education and training staff and the effects of these activities on their vocational institution. Finland: Finnish national agency for education

Hughes, Charis. (2018). *Léargas Impact Study: Erasmus+ International Work Placements for Vocational Learners from Ireland* Finnish National Agency (2018). Dublin: Léargas

Kunnskapsdepartementet (2016). *Strategiske mål for utdanningssamarbeidet i Erasmus+*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/78043de8d89c44018276773ff17c9680/strategisk-overbygning-erasmus.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2009). *Internasjonalisering av utdanning*. (St.meld. nr. 14 (2008-2009)). Oslo: Departementet

Rysevik, Jostein, Cecillia, Ingrid, & Høgestøl, Asle. (2011). *Kartlegging av internasjonalisering i videregående opplæring* (Rapport 03). Bergen: Senter for internasjonalisering av utdanning (SIU)

Utdanningsdirektoratet. *Elevtall i videregående skole – fylker og skoler*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevtall-i-videregaende-skole/elevtall-fylker-og-skoler/>

Utdanningsdirektoratet (2016a, 07.03). *Vg2 yrkesfag*. Hentet fra: <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/vg2-yrkesfag/>

Utdanningsdirektoratet (2016b, 27.04). *Yrkesfaglig fordypning - YFF* (tidligere prosjekt til fordypning, PTF). Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/yrkesfaglig-fordypning/>

Utenriksdepartementet (2018, 07.08.). *Norges samarbeid med EU om utdanning*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/europapolitikk/tema/utdanning/id686144/>



Direktoratet for
internasjonalisering
og kvalitetsutvikling
i høyere utdanning



+47 55 30 38 00 | post@diku.no | diku.no