

MASTEROPPGAVE

Master i yrkespedagogikk

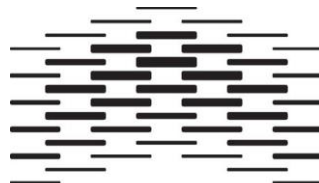
Mai 2016

Internasjonalisering som en del av utdanninga på yrkesfag

Lene Sørbråten

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning



**HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS**

Forord

Det har vært svært inspirerende og ikke minst lærerikt å få forske i dybden på et felt innen yrkesfaglig praksis, som berører min egen arbeidshverdag både som lærer og internasjonal kontakt ved Nord-Gudbrandsdal vidaregåande skule. Samtidig har det vært interessant å kunne forske på et felt som også berører skolehverdagen til flere elever og lærere på yrkesfag. Som lærer og internasjonal kontakt har jeg fått gleden av å samarbeide med en stor andel elever og lærere som har vært involvert i ulike internasjonale prosjekt gjennom faget prosjekt til fordypning på yrkesfag.

Det er først og fremst disse jeg vil takke, for at de har tatt seg tid og ikke minst vært så villige til å dele sine erfaringer fra praksisoppholdet i utlandet med meg. Gjennom et helt skoleår (2014-15), fikk jeg anledning til å bli bedre kjent med disse elevene, og fulgte dem i alle fasene av prosjektet. Første gang i forberedelsene før utreisen, deretter gjennom evaluering og refleksjon og tilslutt gjennom deres deling av praksisoppholdet i henholdsvis Sverige og Polen.

I tillegg har lærerkollegiet, særlig på Service og samferdsel og Teknikk- og industriell produksjon bidratt med viktige og reflekterte innspill. Jeg vil også takke min arbeidsgiver, Nord-Gudbrandsdal vidaregåande skule for at jeg har fått "handlingsrom" og støtte til å forske på eget arbeidsfelt og elevenes læringsutbytte knytta til internasjonalisering.

Til slutt, men ikke minst, en stor takk til min veileder ved Høyskolen i Oslo og Akershus, Leif Langli for gode råd og avgjørende innspill underveis i oppgaven. Jeg vil også rette en stor takk til læringsgruppa mi, for inspirerende faglige diskusjoner og motiverende bidrag gjennom hele studieløpet. Familien hjemme fortjener likevel den største takk for å ha gitt meg motivasjon og tid til å fullføre denne studien.

Otta, 6. mai 2016

Lene Sørbråten

Sammendrag

Målet med denne undersøkelsen har vært å se nærmere på og konkretisere, de erfaringene som både elever og lærere har fått ved å delta på internasjonaliseringsprosjekt innen yrkesfag ved Nord-Gudbrandsdal vidaregåande skule.

Med utgangspunkt i dette har jeg valgt å se nærmere på elevenes læringsutbytte - gjennom den faglige forankring og deres sosiale- og personlige utvikling i lys av internasjonalisering. Min problemstilling var derfor: Hvilket læringsutbytte har elever på yrkesfag av internasjonalisering?

Jeg valgte å følge to utreisegrupper fra to ulike utdanningsprogram gjennom flere ulike faser i ett helt skoleår, 2014-15. I denne undersøkelsen har jeg knyttet til meg en utreisegruppe fra Teknikk og industriell produksjon og en fra Service og samferdsel, IKT-servicefag.

For å få et svar på problemstillingen har jeg vært opptatt av å forstå hva som er mål- og rammestyrende for å ta i bruk internasjonalisering i skolen. I tillegg har jeg vært opptatt av å se elevenes læringsutbytte i et sosiokulturelt perspektiv samtidig som jeg har tatt i bruk tidligere forskning på feltet.

Det er tydelig å se at læringsutbytte av å delta i et internasjonalt prosjekt henger tett med hvordan og i hvilken grad man forbereder praksisperioden i utlandet. Ikke bare er det viktig med den faglige forberedelsen som i hovedsak knyttes til faget prosjekt til fordypning, men også forberedelser av mer generell art. Samtidig viser undersøkelsen at det er helt avgjørende i hvilken grad læreren og bedriftene samarbeider og kommuniserer i forkant av praksisperioden.

Funnene viser også at læringsutbytte er mer kompleks enn jeg først antok. Den faglige intensjonen forankret gjennom faget prosjekt til fordypning, og til dels relevante programfag og fellesfag er tilstede, men læringsutbytte knyttes også i stor grad til personlig utvikling og sosial læring. Her løftes særlig samarbeid, kommunikasjon og interkulturell kompetanse i et ny og internasjonal læringskontekst som et viktig læringsutbytte. I møte med denne nye kulturen, opplever elevene også personlig utvikling og mestring som bidrar til å styrke dem i et stadig mer interkulturellt arbeidsmarkedet.

International projects as a part of vocational education

The goal of this study has been to investigate and concretize the experiences that both students and teachers have gained through participation in international learning opportunities within vocational studies at Nord-Gudbrandsdal vidaregåande skule.

With this as a starting point, I elected to examine students' learning outcomes in two arenas - academic achievements and socio-personal developments, in light of internationalization. My thesis question was thus: What are the learning outcomes for students in vocational education through international study opportunities?

For my study I chose to follow two cohorts from different vocational programs through several stages over the course of an academic year, 2014-2015. The groups I selected as case studies were a cohort from Technical and Industrial Production and another from Service and Transport, ICT Service. In order to shed light on the thesis question, I have focused on understanding the objectives and governing framework which underpin the implementation of international opportunities within the upper secondary school system. In addition, I have looked critically at students' learning outcomes from a sociocultural perspective, as well as taking into consideration previous research in the field.

It is evident from my analysis that the learning outcomes of participating in an internationalization experience are inextricably linked to how and to what extent the internship/practical placement is prepared for. Academic preparation is crucial, achieved primarily through the "Prosjekt til fordypning," or in-depth subject study, but preparation of a more general nature is also essential. The study also demonstrates that another key element is the extent to which the teacher and the companies collaborate and communicate in advance of the internship period. The study's results also indicate that the learning outcomes are more complex than I anticipated. The academic intention, grounded in the individual vocational study program's "Prosjekt til fordypning" but also in other relevant courses, both program-specific and more general, are present, but the learning outcomes are also strongly linked to personal development and social literacy. In this regard, cooperation, communication, and intercultural skills coalesce due to a new, international educational context and thus stands as an important secondary learning outcome.

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
International projects as a part of vocational education	4
1.0 Innledning	8
1.1 Min bakgrunn og forankring	9
1.2 Mål og problemstilling	10
1.3 Oppgavens oppbygging	11
2.0 Internasjonalisering i en vertikal integrert målforankring	12
2.1 Skolens forankring	12
2.2 Regional forankring, Oppland fylkeskommune	12
2.3 Nasjonal og internasjonal forankring	13
2.4 Erasmus+ som en del av undervisningen	17
2.5 Generell del av læreplan	18
2.6 Mål om relevant praksis gjennom PTF-faget	18
2.7 Skolens prosedyrer av internasjonalisering som en del av PTF-faget	20
2.7.1 Forberedelse	21
2.7.2 Gjennomføring	22
2.7.3 Evaluering	23
2.8 Internasjonalisering i IKT-Servicefag	24
2.9 Internasjonalisering i Teknikk og industriell produksjon	25
3.0 Læring i et internasjonalt perspektiv	28
3.1 Tidligere forskning om internasjonalisering	28
3.2 Begrepsavklaring – om læringsutbytte	31
3.3 Sosiokulturelt syn på læring	33
3.3.1 Kontekst og sammenheng	34
3.3.2 Læring er grunnleggende sosial	35
3.3.3 Distribuert mellom personer	37
3.3.4 Læring er mediert	37
3.3.5 Språket	38
3.3.6 Deltagelse i praksisfellesskap	38
4.0 Metode og datamateriale	40
4.1 Intervju	40

4.2	En undersøkelse basert på intervju av elever og lærere.....	43
4.2.1	Kriterier for utvalg av respondenter	44
4.2.2	Beskrivelse av respondentene	45
4.2.3	Planlegging av intervjuene	46
4.2.4	Gjennomføring av intervjuene	50
4.2.5	Transkribering	51
4.2.6	Analyse og tolkning	52
4.2.7	Reliabilitet og validitet	53
4.2.8	Generaliserbarhet	56
4.2.9	Presentasjon av data	56
5.0	Analyse og drøfting	69
5.1	Å forberede seg.....	69
5.2	Med mål om å bli en dyktig sveiser.....	74
5.2.1	Å være en del av et læringsfelleskap.....	75
5.2.2	Distribuert og mediert læring	78
5.3	Å vokse som menneske	81
5.3.1	Å være en del av en utreisegruppe	82
5.3.2	Det personlige perspektiv.....	84
5.4	Avrundende betraktninger	86
6.0	Konklusjon	88
7.0	Veien videre	90
	Litteraturliste	91
	Vedlegg 1, kvittering meldeskjema NSD.....	94
	Vedlegg 2, Samtykke fra respondenter	96
	Vedlegg 3, Oversikt internasjonale prosjekt siden 2006-2015.....	97
	Vedlegg 4, Årshjul for internasjonalisering, Erasmus +, KA 102	98
	Vedlegg 5, Intervjuguider	99

Vedlegg:

Vedlegg 1, Kvittering meldeskjema NSD.....	s.94
Vedlegg 2, Samtykke fra respondenter.....	s.96
Vedlegg 3, Oversikt ulike prosjekt 2006-15.....	s.97
Vedlegg 4, Årshjul for internasjonalisering ved Nord-Gudbrandsdal vidaregåande skule	s.98
Vedlegg 5, Intervjuguide.....	s.99

Figur/tabell:

Tabell 1, Intervjuoversikt med de ulike fasene og respondenter.....	s.46
---	------

1.0 Innledning

Nord-Gudbrandsdal vidaregåande skule (heretter NG vgs) har i løpet av de siste ni år (pr. 2015) gjennomført et betydelig antall prosjekt knytta til internasjonalisering. Omtrent 600 elever og lærere har siden 2006 vært involvert i ulike internasjonale prosjekt i regi av skolen. Nærmere 400 av disse representerer elever ved yrkesfaglig utdanning (vedlegg: 3). Gjennom disse aktivitetene har skolen ved hjelp av et betydelig antall lærere og elever høstet erfaringer fra ulike type prosjekt. Som internasjonaliseringskontakt ved skolen siden 2006, har jeg fått et godt innblikk i disse prosjektene. På bakgrunn av denne erfaringen og gjennom elever og lærere som reiser ut i praksis skoleåret 2014-15, har jeg i denne undersøkelsen valgt å se nærmere på hvordan dette bidrar til læring.

Samfunnet endres, og vi blir stadig en del av en mer «globalisert verden». Det handler om at verdens land og mennesker får et tettere bånd gjennom ulike arenaer som for eksempel handel, politikk, kultur, arbeid og ikke minst utdanning. Går vi tilbake i tid ser vi at man allerede i vikingtiden handlet varer over landegrensene og man lærte nye skikker av hverandre, påvirket hverandres språk og utvekslet ulike teknikker. Begrepet "globalisering" ble først vanlig å bruke i andre halvdel av 1980-tallet. I dag foregår globaliseringsprosessen i et raskt tempo. Det skyldes blant annet bedre kommunikasjonsmidler som tog, fly, internett og telefon og en stadig økende interesse for internasjonalt samarbeid.

I skolesammenheng har globalisering også gjort sitt inntog. I Stortingsmelding nr. 14 (St.meld. nr.14 (2008-2009) [St.meld.14], 2008) om internasjonalisering av utdanning, prioriteres internasjonalisering som et gjennomgående tema innen utdanningssystemet. Her vektlegges et felles arbeidsmarkedet i EØS-området, det flerkulturelle Norge og utdanningssystemet med vekt på samarbeid og kvalitetssikring innen utdanningskvalifikasjoner. I dag assosierer man internasjonalisering i den videregående skolen med læringsaktiviteter i samarbeid med en eller flere partnere, gjerne bedrifter eller samarbeidsskoler i utlandet. Ofte knyttes et slikt samarbeid gjennom internett eller fysiske treff, også kalt ¹mobilitet.

¹ Mobilitet: en fysisk reise til et annet land, benyttes i vokabularet knyttet til EU-søknader

1.1 Min bakgrunn og forankring

Siden 2001 har jeg jobbet ved NG vgs hvor jeg har undervist i reiseliv, markedsføring og generelle administrative fag, både på yrkesfag og studiespesialisering. Jeg har utdanning innen markedsføring, reiseliv, personalutvikling og ledelse. I tillegg har jeg praktisk pedagogisk utdanning samt fagbrev i resepsjonsfaget. Før jeg begynte å jobbe i skolen, hadde jeg lederjobb innen reiselivsnæringen med ansvar for markedsføring. I deler av min utdanning og mitt arbeidsliv har jeg bevisst valgt å ta i bruk de muligheter som finnes innen internasjonalisering. Med språkkurs i England og ett år på High School i USA, samtidig som jeg jobbet en hel sommer i Tyskland, fikk jeg tidlig smaken på impulser fra andre land og kulturer. I dag underviser jeg i ulike programfag på Service og samferdsel samt valgfrie programfag innen Reiseliv og Språk.

Siden 2006 har en del av stillingen min vært knyttet til internasjonalisering ved NG vgs, med ansvar for å følge opp våre prosjekt sammen med lærerne. Gjennom denne jobben har jeg også vært en del av Oppland fylkeskommune sitt nettverk for internasjonalisering i videregående opplæring. I dette nettverket har jeg bidratt aktivt for å spre erfaringer og kompetanse om internasjonalisering i videregående opplæring til andre skoler og fylkeskommuner. Fra våren 2015 har jeg i tillegg vært en del av en nasjonal ²ECVET- ekspertgruppe som jobber med å etablere et felles språk av kompetanseoverføring på tvers av landegrensene. Utgangspunkt for opprettelsen av denne gruppen ligger i at norske institusjoners deltagelse i europeisk utdanningssamarbeid gjennom en årrekke har utviklet felles referanserammer for gjenkjenning av kompetanse mellom landenes utdanningssystemer ved bruk av ³Memorandum of Understanding, ⁴Learning Agreement (ECVET) og ⁵Europass mobilitetsdokument. Et generelt inntrykk av internasjonalt utdanningssamarbeid er at kunnskapen om, og bruken av disse verktøyene varierer og at det er behov for en felles tilnærming. Ved bruk av prinsippene i ECVET kan en utvikle en felles tilnærming og et felles språk for overføring av kompetanse på tvers av landegrenser.

² ECVET: European credit system for vocational education and training

³ Memorandum of Understanding: Avtale mellom skole og partner i utlandet knytta til internasjonale prosjekt

⁴ Learning Agreement: Læringsavtale

⁵ Europass: Består av 5 dokument. CV og Språkpass, fagbeskrivelser, diploma supplement og Europass mobilitet brukes innenfor mobilitetsopphold innen fag -og yrkesopplæringen. I denne sammenhengen fungerer Europass mobilitet som en dokumentasjon på læringsutbytte fra et praksisopphold i utlandet for yrkesfaglig utdanning.

Jeg har også i rollen som faglærer og koordinator i flere internasjonale skoleprosjekt, fått verdifull erfaring fra prosjekt både på yrkesfag og studieforbereende. I en tidligere oppgave (Sørbråten, 2013) undersøkte jeg hvilket utbytte elever ved NG vgs hadde gjennom sin deltakelse i internasjonale skoleprosjekt knytta til det tidligere programmet Leonardo da Vinci⁶. Oppgaven dreide seg også den gang om å få kartlagt elevenes utbytte av internasjonalisering på yrkesfag, men da med utgangspunkt i kun tre elever fra tre ulike utdanningsprogram. Den gang fulgte jeg ikke elevene fra forberedelse til gjennomføring, men kontaktet dem en god stund etter praksisoppholdet i utlandet. Den ene av dem hele 3 år etter gjennomført opphold i et annet land. Svarene jeg fikk, var at deres utbytte ikke nødvendigvis bare var knyttet til det faglige i form av kompetansemål innen faget prosjekt til fordypning (heretter PTF) som prosjektet var tuftet på, men like mye utbytte knytta til mål som kulturkunnskap og kulturforståelse, språktrening og ikke minst personlig- og sosial utvikling. Dette ga meg en indikasjon på at elevenes læringsutbytte knytta til internasjonalisering, var mye mer kompleks enn hva jeg først antok.

1.2 Mål og problemstilling

Med utgangspunkt i disse erfaringene, ønsket jeg å se nærmere på hvordan internasjonalisering gjennomføres som en del av utdanningen på yrkesfag ved NG vgs.

Jeg valgte derfor følgende problemstilling:

Hvilket læringsutbytte har elever på yrkesfag av internasjonalisering?

Problemstillingen har potensiale til å fange opp mange ulike aspekt knyttet til elevenes læringsutbytte. Med mål om å få et godt bilde av hva elevene sitter igjen med av læringsutbytte etter å ha deltatt i et internasjonalt prosjekt, ligger det naturlig å få kartlagt flere elementer. Det vil først og fremst være naturlig å ta utgangspunkt i faglig læringsutbytte, siden praksisopplæring i et annet land, knyttes til PTF-faget samt relevante programfag og/eller fellesfag. Samtidig viste tidligere funn (Sørbråten, 2013) at elevene i stor grad også vektla mer generelle former for læringsutbytte som personlig utvikling, sosial mestring, kulturforståelse, kommunikasjon osv. Jeg valgte derfor å ta hensyn til dette i denne undersøkelsen, ved å trekke inn den interkulturelle læringskonteksten som et viktig element for å få et bedre bilde av elevenes læringsutbytte.

⁶ Leonardo da Vinci: Det forrige programmet, som i dag er erstattet av Erasmus +

Sosiokulturell læring, slik Säljö (Säljö, 2001) beskriver det, handler nettopp om å se «potensialet» i å utnytte selve læringskonteksten. Dermed har jeg valgt å se de ulike vinklingene av læringsutbytte i lys av sosiokulturell læring, men også teorier som underbygger elevens personlige utvikling og mestring.

Det er ikke nødvendigvis en motsetning mellom disse vinklingene knytta til begrepet læringsutbytte, men i et skoleperspektiv der internasjonalisering inngår som en del av undervisningen, er det interessant å synliggjøre dem begge. Først og fremst er det viktig for å få en forståelse av hva elevene sitter igjen med av læring når de deltar på internasjonale prosjekt. Samtidig er det interessant å få kunnskap om hvordan skolen på best mulig måte kan legge til rette for god læring. Det vil også være nyttig for skolen i et utviklingsperspektiv, hvis målsetting er å løfte internasjonalisering som en naturlig del av utdanningen på yrkesfag.

For å få svar på problemstillingen, har jeg valgt å bygge undersøkelsen på intervjuer av to ulike elevgrupper på yrkesfag, henholdsvis Teknikk og industriell produksjon samt Service og samferdsel som gjennomfører 14 dagers praksis i utlandet. Praksisoppholdet er her lagt til et skipsverft i Polen og IKT-bedrifter i Sverige. Metodevalg og -beskrivelse er videre redegjort for i et eget metodekapittel (se s.41).

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne introduksjonen med beskrivelse av bakgrunn, mål og problemstilling etterfølges i kapittel to av en redegjørelse hvor det overordna samfunnsperspektivet og de ulike målstyringene gjør seg gjeldende, for å ta i bruk internasjonalisering som en del av undervisningen i skolen.

Videre i kapittel tre, knytter jeg læringsbegrepet til internasjonalisering gjennom tidligere forskning og ulike teoretiske tilnærminger med vekt på sosiokulturell læring.

I kapittel fire beskrives og begrunnes forskningsdesignet som ligger til grunn undersøkelsen, før jeg i kapittel fem analyserer og drøfter funnene sett i lys av valgte teoretiske tilnærminger.

Tilslutt i kapittel seks konkluderer jeg med utgangspunkt i problemstillingen, før jeg i kapittel sju avrunder med en refleksjon om veien videre.

2.0 Internasjonalisering i en vertikal integrert målforankring

Jeg vil i det følgende løfte fram de viktigste nasjonal og internasjonale rammebetingelser og styringsdokumenter som ligger til grunn for yrkesfag og internasjonalisering i skolen. For å få fram intensjonen i disse, finner jeg det hensiktsmessig å gjennomgå aktuelle mål- og rammebetingelser sett i lys av en vertikal målstyring som berøres på ulike politiske og administrative plan. Avslutningsvis trekker jeg fram hvordan generell del av læreplan og faget PTF gjør seg gjeldende når man tar i bruk internasjonalisering i skolen.

2.1 Skolens forankring

NG vgs består av tre skolesteder: Avd. Hjerleid i Dovre kommune, Avd. Lom i Lom kommune og avd. Otta i Sel kommune. Skoleåret 2014/15 hadde skolen omtrent 600 elever og 150 ansatte. Skolen tilbyr 8 ulike utdanningsprogram, deriblant 6 yrkesfaglige studieretninger. Av disse 6 yrkesfaglige utdanningsprogrammene, har 5 av dem i mer eller mindre vært involvert i internasjonale prosjekt siden 2006.

Internasjonalisering er et av flere satsingsområder ved NG vgs. I skolens handlingsplan for 2014/15 (Nord-Gudbrandsdal vidaregåande skule, 2014) kobles internasjonalisering mot økt læringsutbytte og som et virkemiddel i samarbeidet med næringslivet. Mål om økt læringsutbytte kobles mot alle utdanningsprogram, også internasjonaliseringsarbeid som også omfatter studieforbereidende utdanningsprogram. Samarbeid skole-næringsliv derimot er mer rettet mot de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Her spiller lokale lærings- og utviklingsteam (heretter LUT) en vesentlig rolle. Dette er et formelt samarbeidsorgan med mål om å oppnå systematisk og godt samarbeid mellom lokalt- og regionalt næringsliv og skolen. LUT jobber mot et felles mål om en helhetlig og mest mulig relevant yrkesopplæring i skole og bedrift for elever og lærlinger (Oppland fylkeskommune [Ofk], 2014 s. 36). Skolens arbeid med LUT er koblet mot PTF-faget.

2.2 Regional forankring, Oppland fylkeskommune

Skolens handlingsplan er også knyttet opp mot skoleeier, Oppland fylkeskommune gjennom Internasjonale strategiplan 2012-15 (Ofk, 2012). Her poengteres det at internasjonalisering er

viktig sett fra flere hold. For det første, for at ungdom og den oppvoksende generasjon skal kunne forstå og akseptere andre kulturer, men også fordi arbeidslivet har behov for ansatte med internasjonal kompetanse for å kunne samarbeide med fagmiljøer i andre land. Samtidig har næringslivet behov for medarbeidere med internasjonal erfaring og språkkunnskaper for å kunne bygge relasjoner på tvers av landegrensene og lykkes innen eksport og import. Strategiplanen inneholder følgende mål knytta til ungdom og opplæring: "Jobbe målrettet for at ungdom skal få økt kompetanse i språk, kulturforståelse, nettverksbygging og interkulturell kommunikasjon på tvers av landegrensene" (Ofk, 2012 s.13). Som et virkemiddel for å nå dette målet er det spesifisert i planen at de videregående skolene i Oppland skal delta aktivt i minst ett internasjonalt samarbeidsprogram ved å inngå langsiktige samarbeidsavtaler (Ofk, 2012, s.13).

Denne strategiplanen er forankret i øvrige overordna planer. I Regionalt handlingsprogram 2015, (Ofk, 2014) og Strategiplan for videregående opplæring 2013-2016 (Ofk, 2013) ser vi at skolene har en rolle som regional utviklingsaktør og bidragsyter innen internasjonalisering og utdanning i Oppland fylke. Det poengteres at internasjonalisering skal gi en merverdi på både samfunns- og individnivå i form av økt språklig-, kulturell- og sosial kompetanse. Videre står det at deltakelse i ulike internasjonaliseringsprogram skal bidra til at ungdom i størst mulig grad skal bli i stand til å møte et internasjonalt utdannings- og arbeidsmarked (Ofk, 2013 s. 25).

2.3 Nasjonal og internasjonal forankring

For å få en utvidet forståelse av behovet for internasjonalisering i skolen, finner jeg det naturlig å koble denne undersøkelsen, som tar for seg den organiserte læringen i skolen, opp mot et mer overordnet samfunnsperspektiv.

Motivasjonen og begrunnelsen for at internasjonalisering er viet plass i ulike lokale og regionale styringsdokument er mange. Ser man tilbake i tid og på målsettinger som er forankret gjennom ulike politiske krefter i Europa, finner vi svar i en rekke politiske prosesser og erklæringer. For ikke å grave for langt tilbake, velger jeg å ta utgangspunkt fra år 2000, der ⁷Lisboa-prosessen er sentral. Målet den gang var at "(..) Europa i 2010 skulle bli den mest konkurransedyktige, dynamiske og kunnskapsbaserte økonomien i verden, i stand til bærekraftig vekst med flere og

⁷ Lisboa-prosessen: Toppmøte i Lisboa i 2000, der stats- og regjeringssjefene i Europa var samlet. Vedtakene på dette toppmøte kalles «Lisboa-prosessen».

bedre arbeidsplasser og større sosial samhörighet" (Lynghaug red., 2014 s. 150). På bakgrunn av dette ble det iverksatt en rekke tiltak innen fag- og yrkesopplæringa. Utdanning og opplæring ble vurdert som en viktig bidragsyter i en felles europeisk strategi for økt sysselsetting. Det ble blant annet vedtatt å styrke mobiliteten i Europa, øke fokus på å utarbeide en felles europeisk CV og ikke minst styrking av menneskelige ressurser i form av praksisopplæring og skole (red. Lynghaug, 2014)

Etterhvert kom ⁸København-prosessen i 2002 som er sentral for særlig fag- og yrkesopplæringen. Den hadde som målsetting å fremme mobilitet innen arbeids- og utdanningsområdet. Kvalifikasjon og kompetanse skulle fungere som en "felles valuta" i Europa og gjøre yrkesutdanningen mer attraktiv gjennom økt status. Prosessen som ble nedfelt i København-erklæringen 2002, som skulle styrke samarbeidet om yrkesopplæringen, men også vektlegge yrkeskvalifikasjoner med fokus på gjennomsiktede systemer, gjensidig anerkjennelse og kvalitet (St.meld. nr.14, 2008 s. 8). På denne måten skulle det bli lettere å få anerkjent sin fag- og yrkesopplæring, dersom man hadde ønske om å søke jobb i et annet europeisk land.

I etterkant av København-prosessen ble det holdt flere toppmøter for å sette trykk på å styrke samarbeidet om fag- og yrkesutdanningen i Europa. Den så langt siste formelle erklæringen knyttes til et toppmøte i Brugge i 2010. Der vedtok man en rekke langsiktige, strategiske mål for perioden fram mot 2020. På bakgrunn av toppmøte i Brugge, hvor ⁹Brugge-erklæringen ble vedtatt, utarbeidet man den såkalte "Europa 2020-strategien", med mål om "Å utvikle fag- og yrkesopplæringen som en attraktiv opplæringsvei, etablering av system for kvalitetssikring, satse på kvalitet hos lærere og instruktører samt økt relevans for arbeidsmarkedet (..)" (red. Lynghaug, 2014, s. 155). Dagens strategi legger vekt på gjenoppbygging av den økonomiske nedgangen i Europa. Her finner man en mengde begrunnelser for at internasjonalisering er et prioritert virkemiddel mot utfordringer som arbeidsledighet og produktivitet i Europa. Denne strategien skisserer blant annet mål om å styrke sysselsetting, innovasjon og utdanning. Mål som knyttes til ungdom og internasjonalisering kommer til uttrykk gjennom økte bevilninger i ulike EU-program

⁸ København-prosessen: Ministerkonferanse om fag- og yrkesrettet opplæring i København i 2002, der også Norge skrev under avtale om styrket EU-samarbeid. Prosessen er nedfelt i København-erklæringen fra 2002.

⁹ Brugge-erklæringen: Toppmøte holdt i Brugge i 2010, der Brugge-erklæringen med mål fram til år 2020 vedtas.

som ¹⁰Erasmus +. Med dette ønsker man altså å blant annet å oppmuntre elever på videregående skole til å ta deler av praksisopplæringen i et annet europeisk land.

Dette er visjoner man kjenner igjen i våre nasjonale styringsdokumenter som Kunnskapsløftet og ulike stortingsmeldinger innen utdanning og forskning. I Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2006) finner jeg flere internasjonale initiativer som underbygges av prosessene og erklæringene over. Blant annet vektlegging av læreplaner med kompetansemål som skal uttrykke læringsutbytte, kompetanseplattformer i alle yrkesfagene og ikke minst vektlegging av partssamarbeid (tettere samarbeid mellom ulike parter gjennom utdanningsmyndigheter og arbeidsliv) i utformingen av fag- og yrkesopplæringen. Dette mener jeg underbygger krav og ønske om blant annet gjennomsiktede systemer og generell styrking av fag- og yrkesutdanningen, noe som bidrar til at kvalifikasjon og kompetanse løftes som en "felles valuta" i Europa.

I Stortingsmelding nr. 14 (St.meld. nr.14, 2008) varslet man en prioritering av det europeiske samarbeidet om fag- og yrkesopplæring, og en oppfølging av anbefalinger fra EU så langt de passer inn i det norske systemet. Med innføringen av denne stortingsmeldingen, fremmet Regjeringen for første gang en helhetlig stortingsmelding som omhandlet internasjonalisering. I denne finner vi flere mål som framhever internasjonalisering som et virkemiddel for å styrke fag- og yrkesopplæringen. Blant annet løftes interkulturell forståelse og kommunikasjon som viktige målsetninger: "I en globalisert verden er Norge avhengig av mennesker med inngående kunnskap om og erfaring fra andre kulturer. Utdanning er viktig for å fremme flerkulturell dialog og mellommenneskelig forståelse. Økt mobilitet i utdanning er derfor et gode" (St.meld. nr. 14, 2008, s. 6).

For å kunne kommunisere må man kunne språk. Dette kommer også tydelig fram i strategien. Her vektlegges god språkopplæring som grunnlag for nettopp kommunikasjon og deltagelse i et internasjonalt samfunns- og arbeidsliv (St. meld. 2008, s. 7). I tillegg bidrar det til økt forståelse for det internasjonale og det flerkulturelle samfunnet. Som vi ser innebærer internasjonalisering i utdanningen både den mer "formelle", men også den "uformelle" kompetansen, der blant annet flerkulturell forståelse og solidaritet med mennesker fra andre land vektlegges.

¹⁰ Erasmus+: EUs program for utdanning, opplæring, ungdom og idrett for perioden 2014-2020.

Internasjonalisering av utdanning gir viktige bidrag til arbeidslivet og samfunnet i form av bedre språkferdigheter, internasjonal orientering og flerkulturell kompetanse. Økt samhandling og økte muligheter for sammenligninger på tvers av nasjonale grenser, gir elever, studenter, lærere og utdanningsinstitusjoner bedre forståelse for eget kunnskapsnivå og egne evner (St.meld. nr.14, 2008 s. 6-7).

Læring og utdanning viser seg altså å være en grunnleggende og gjennomgripende del av samfunnet. Det knyttes blant annet til solidaritet og kulturforståelse, men også til våre forestillinger om økonomisk og sosial utvikling og et ønske om å forbedre våre livsvilkår. Internasjonal Strategi, Oppland (Ofk, 2012, s.13) framhever også hvilke medarbeidere Opplandssamfunnet har behov for i framtiden: "Næringslivet har behov for medarbeidere med internasjonal erfaring og språkkunnskaper for å bygge relasjoner på tvers av landegrensene og lykkes innen eksport og import". En velutdannet befolkning som kan konkurrere om kvalifisert arbeid, oppfattes av blant annet politikere og økonomer som en av de viktigste forutsetningene for økt velstand og livskvalitet (Säljö, 2001 s.11). Dette slås også fast i Stortingsmelding nr. 14 der det blant annet løftes fram at "Utdanningens kvalitet og relevans er avgjørende for den norske verdiskapningen" (St.meld. nr. 14, 2008, s.5).

Disse føringene gjenspeiler på mange måter tankegangen bak dagens strategi, "Strategi 2020", der finanskrisen og arbeidsledigheten i Europa har ført til at forskning og utdanning får økte bevilgninger gjennom ulike program. Situasjonen i det europeiske arbeidsmarkedet og det faktum at våre ungdommer i framtiden vil ha en sterkere relasjon til europeiske arbeidsgivere og ansatte enten i Norge eller i utlandet, gjør at skolene oppfordres til å ta i bruk de mulighetene som finnes. Mye tyder på at man gjennom økonomisk framgang og økt sysselsetting i Europa vil bidra til vekst også i Norge. I motsatt tilfelle kan ungdomsledigheten i Europa også få følger for ungdommens arbeidssituasjon i Norge. I rapport fra regjeringen, (Hansen, 2013) står det å lese at arbeidsledigheten i EU har økt jevnt gjennom 2012, og at den ikke ventes å skulle falle på kort sikt. Det ble konstatert at ungdom ble hardest rammet av krisen. I 2012 registrerte man det høyeste nivå på ungdomsledigheten i EU-land med en økning på 23,4 prosent i desember 2012 (Hansen, 2013, s.2). På dette tidspunkt hadde Hellas og Spania en ungdomsledighet på over 50

prosent og europakommisjonen lanserte i desember samme år, forslag om en garanti for at ungdom skulle få jobb, lærlingplass eller utdanning. Dette forslaget var en ikke-bindende anbefaling til medlemslandene, og det er uklart hvilken effekt det vil få særlig for landene med høyest ungdomsledighet. I ettertid ser man tegn til små forbedringer av situasjonen i Europa. I en nylig avgitt rapport, (Jølstad, 2016, s. 3-4) viser tallene en svak fallende trend for den samlede arbeidsledigheten, mens ungdomsledigheten forblir på et høyt nivå, til tross for lysere utsikter. Dette dreier seg først og fremst om det samfunnsmessige læringsperspektiv, eller som Biesta (Biesta, 2009) benevner det, "utdannelsens kvalifikasjonsfunksjon". Dette kommer jeg nærmere inn på i kap. 3, s. 31.

2.4 Erasmus+ som en del av undervisningen

Som vi har sett over, er det blant annet på grunn av den sårbare situasjonen i Europa, at man bevilger en økning i støtte til programmer som omfatter internasjonalisering i skolen. NG vgs har vært aktiv innen ulike program knytta til internasjonalisering. I arbeidet med internasjonalisering, støtter skolen seg til senter for internasjonalisering av utdanning (heretter SIU) som er et nasjonalkontor og et statlig forvaltningsorgan under Kunnskapsdepartementet. SIU har flere oppgaver, deriblant å informere samt forvalte EUs program Erasmus+, som blant annet støtter internasjonale aktiviteter rettet mot videregående skoler i Norge. Innen yrkesfaglig utdanning har skolen stort sett erfaring fra mobilitetsprogram eller sagt på en annen måte, gjennom praksisopplæring i et annet land.

Mobilitet betyr bevegelighet eller foranderlighet (Pedersen, 2014). I vår sammenheng knytter man begrepet til en fysisk utreise heller enn en virtuell reise eller møte, som for eksempel gjennom skype. På bakgrunn av skolens lange erfaring med mobilitet på yrkesfag, har jeg i denne undersøkelsen valgt å fokusere på nettopp mobilitetsprosjekt innen Erasmus + programmet som benevnes med Key Action 102. Dette innebærer mobilitet for elever, lærlinger og ansatte innen fag- og yrkesopplæringen. I tillegg representerer dette programmet den desidert største internasjonale aktiviteten ved skolen. På NG vgs er samtlige Erasmus+ mobilitetsprosjekt på yrkesfag forankret i faget PTF, dermed har jeg først og fremst valgt å se læringsperspektivet i lys av dette faget.

Jeg vil nå synliggjøre hvordan internasjonalisering forankres i generell del av læreplanen, før jeg viser hvordan det kan gjennomføres som en del av PTF-faget med utgangspunkt i mål om relevant praksiserfaring, slik også målet med faget defineres i LUT. Videre vil jeg beskrive hvordan NG vgs har valgt å organisere dette, før jeg tilslutt gir jeg en kort presentasjon av de to utdanningsprogrammene som danner utgangspunkt for denne undersøkelsen.

2.5 Generell del av læreplan

Generell del av læreplanen bygger på formålsparagrafen i opplæringsloven, og beskriver skolens dannelsesoppdrag og det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring. Denne sier blant annet noe om det allmenndanna menneske, med relevans til internasjonalisering i skolen. "Den internasjonale kunnskapskulturen knytter menneska saman gjennom utvikling og bruk av ny innsikt for å betre levekåra" (Udir, 2006, s.5). Det vektlegges også krav til opplæringa om å styrke framtidens arbeidere som en del av et mer internasjonalt samfunn, for å imøtekomme dagens og framtidens utfordringer og muligheter gjennom en stadig mer globalisert verden. Målet er å gjøre framtidens arbeidere meir endringsdyktige.

Kunnskapsløftet (Udir, 2006), som knyttes til bestemmelser i lov og forskrift og læreplanens generelle del, inneholder også viktige prinsipper for skolens og bedriftens opplæringsvirksomhet. Flere av punktene vektlegger mer "uformell" kompetanse med vekt på personlig utvikling og samhandling med andre. I Læringsplakaten, står blant annet: "Skolen og lærebedriften skal stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse" (Udir, 2006).

2.6 Mål om relevant praksis gjennom PTF-faget

PTF-faget ble innført med Kunnskapsløftet, med mål om at elever på yrkesfag, allerede på Vg1-nivå, skulle få teste ut og arbeide med det/de lærefagene som de kunne tenke seg i teste ut. Ved at elevene fikk mulighet til å prøve ut et eller flere aktuelle lærefag, skulle eleven få erfaring med innhold, arbeidsoppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer aktuelle yrker og opplæring i kompetansemål fra læreplaner på videregående nivå 3 (Meld. St. 20 (2012-2013) [St.meld. 20] 2012, s.130).

På videregående nivå (heretter Vg) 1, har man i stor grad latt elevene få orientere seg om de ulike yrkene ved å få teste ut flere lærefag og yrker. Målet er at man på dette nivå har nok grunnlag for å kunne foreta et valg og søke seg inn på ønsket Vg2-løp. På Vg1 har man færre praksisperioder (3 uker) enn på Vg2, og man vektlegger mer generelle mål knyttet til arbeidslivspraksis. Som for eksempel oppmøtetid, varsel ved fravær, kroppsspråk, hygiene og klesstil osv. På Vg2 derimot, er det 5 uker praksis i løpet av skoleåret, og det vektlegges en mer fordypning i valgte lærefag gjennom Vg3-mål. Som en regel legges Vg3-mål til grunn for praksisperioden i PTF-faget. Vanligvis er det elever fra Vg2 som deltar på skolens internasjonaliseringsprosjekt. Dette er i tråd med de sentrale føringene som nettopp vektlegger å gi elevene erfaring gjennom fordypning i valgte Vg3-mål.

I følge forskrift om prosjekt til fordypning, (Udir, 2007) finner vi at det er skoleeier, Oppland Fylkeskommune, som har ansvar for at det blir utarbeidet lokal læreplan i faget, og at opplæringen skjer i samsvar med disse læreplanene. Det står blant annet: "(..) som et ledd i arbeidet med lokale læreplaner bør skolen innhente informasjon fra og søke samarbeid med andre videregående skoler, lokalt arbeidsliv og lokale og/regionale utviklingsmiljøer" (Udir, 2007). Dette innebærer også samarbeid med bedrifter og skoler i utlandet gjennom Erasmus+ prosjekt. Skolens lokale læreplan i PTF er fundamentet for det organiserte, faglige læringsutbytte knytta til elevenes praksisperiode i utlandet. Den lokale læreplanen skal tilpasses den enkelte elev og ikke minst formål med faget. I tillegg skal den angi hva eleven har lært, eller mestret etter endt praksisperiode. I veiledningshefte for lærere (Udir, 2007) som underviser i faget, finner vi at PTF kan kobles opp mot internasjonalisering:

PTF kan også gjennomføres som ledd i internasjonalisering av fag- og yrkesopplæringen dersom de organisatoriske rammene er lagt til rette for det. Det krever blant annet at faget gjennomføres over hele uker slik at opplæringen kan gjennomføres i skole eller ute i bedrift. (Udir, 2007, s. 29)

Med utgangspunkt i dette må den lokale læreplanen i faget tilpasses de muligheter og forutsetninger som skoleeier har for å gi reelle valg mellom flere lærefag, enten her hjemme eller i det store utland. Jeg vil nå gå nærmere inn på hvordan NG vgs har organisert dette.

2.7 Skolens prosedyrer av internasjonalisering som en del av PTF-faget

Arbeid med internasjonalisering krever mye og nøye planlegging, både fra skolens side, men også fra våre samarbeidspartnere. Vi har gjennom flere års samarbeid med ulike bedrifter, skoler og institusjoner i Europa og Afrika, oppnådd god kontakt og etter hvert inngått langsiktige avtaler med flere av dem.

Som et tiltak for å løfte internasjonalisering ved skolen og knytte dette til det pedagogiske arbeid, ansatte skolen en ressursperson. Min rolle som internasjonal kontakt handler i første omgang om å hjelpe lærere som ønsker det, å ta i bruk de muligheter som finnes for å koble internasjonalisering til det pedagogiske arbeidet. Med mål om å få gode rutiner på våre internasjonale prosjekt, ble det utarbeidet et pedagogisk årshjul for internasjonale prosjekt (Vedlegg: 4), som beskriver og systematiserer de ulike oppgavene som hører med. Årshjulet evalueres og endres minst en gang per år. Jeg vil i det følgende ta utgangspunkt i dette årshjulet for å beskrive hvordan internasjonalisering på yrkesfag gjennomføres på NG vgs. Prosedyrene deles inn i tre ulike perioder: 1) forberedelse 2) gjennomføring 3) etterarbeid og refleksjon.

Arbeid med internasjonalisering krever god kommunikasjon og planlegging. Særlig kreves det at man etablerer et godt samarbeid ikke bare mellom lærer og elev, men også mellom skole og bedrift eller partner, gjennom kontaktperson og/eller instruktør. Det er tross alt de som skal følge opp eleven i praksisfeltet i samarbeid med den norske læreren. Dette fordrer at det etableres god kontakt og at det jobbes tett. Dette er formelt ivaretatt og regulert gjennom beskrivende intensjonsavtaler med alle våre samarbeidspartnere i utlandet. Her finnes de viktigste avklaringene som omhandler ansvarsfordeling mellom instruktør og ansvarlig lærer med utgangspunkt i tilrettelegging, oppfølging underveis, vurdering og evaluering av prosjektsamarbeidet. Disse avtalene danner med andre ord grunnlag for vårt samarbeid og mål om relevant praksiserfaring for våre elever. Med begrepet relevant praksiserfaring knytter jeg dette til lærefaget (Vg3-mål) eleven skal fordype seg i, som en del av PTF-faget.

2.7.1 Forberedelse

Denne perioden krever tid og ressurser knyttet til planlegging og ikke minst informasjonsspredning på flere plan, både internt på skolen men også eksternt. Det er viktig at lærere får anledning til å forankre prosjektene faglig. Først og fremst som en del av PTF-faget men også som en naturlig del av programfagene og fellesfagene, der det er aktuelt. Informasjon ut mot elever og foreldre/foresatte er viktig på et tidlig stadium, slik at alle elever har mulighet til å søke praksisplass i utlandet.

Kriterier som skolen benytter for å velge ut elever bør være gjort allerede ved skolestart, slik at alle som ønsker har de samme mulighetene til å søke. Elevene velges på bakgrunn av fastsatte utvelgelseskriterier, en innsendt søknad med CV på norsk og engelsk og i de fleste tilfeller etter intervju. Kriteriene for utvelgelse ble i sin tid utarbeidet av skoleledelsen i tett dialog med lærere og elever. Elevene hadde også drøftinger i elevrådet før de endelige kriterier ble vedtatt. Det er viktig at kriteriene oppfattes og føles rettferdige, slik at alle har en reell mulighet til å søke seg ut. Her er det verd å poengtere at kriteriene ikke vektlegger karakterer i fag, men fravær, orden og oppførsel, elevens rolle som skolens ambassadør og i hvilken grad eleven er villig til å dele sine erfaringer med resten av klassa og skolen i løpet av og etter endt praksisopphold.

Utreisegruppene på yrkesfag utgjør i snitt omtrent 6-10 elever per utreise og utdanningsprogram. I tillegg deltar som regel to faglærere, eller en faglærer og en fagansvarlig (lærlingeansvarlig) fra lokalt-/regionalt næringsliv. Samtlige utreisegrupper har minimum 14 dagers praksisopphold i utlandet. Resten av klassa gjennomfører ordinær praksis hjemme i Norge.

Som en viktig del av forberedelsene må elevene fordype seg i utvalgte og naturlige deler av kompetansemålene på (Vg2) Vg3, som en del av PTF-faget. Her samarbeider faglærer og samarbeidspartner i bedrift i utlandet for å kartlegge og tilpasse delmål og arbeidsmål for elevene, som et grunnlag for praksisukene. Her inngår også planlegging på individuelt nivå, hvor den enkelte elev forbereder seg med utgangspunkt i sine mål. På bakgrunn av dette jobber elevene med faglige forberedelser, særlig i PTF-faget og programfag men også i deler av fellesfagene. Målet er at elevene skal være godt forberedt og ha gode forutsetninger for å oppleve et godt og lærerikt praksisopphold. I tillegg gjennomføres forberedelser av praktisk art som transport, opphold, mat og innkjøp, sosialt- og kulturelt program osv.

Alle som deltar skal registreres i en egen portal¹¹ ECAS, som inkluderer alle internasjonale mobilitetsprosjekter. Mye skal koordineres før selve mobiliteten og her involveres elevene i den grad det er hensiktsmessig. Skolen arrangerer hvert år en internasjonaliseringskveld for elever og foreldre/foresatte, der skoleledelsen, internasjonal kontakt og ansvarlige lærere gir fyldig og konkret informasjon i forkant av kommende praksisopphold. I noen tilfeller bidrar elevene med informasjon om destinasjonen og deling av sine forberedelser på disse møtene. Noen utreisegrupper setter seg grundig inn i kunnskap om landet, historie, geografi, og generell kulturkunnskap, mens andre vektlegger det bransjespesifikke i nettopp dette landet. For andre igjen, rekker det med forberedelser av mer praktisk art i tillegg til det faglige.

2.7.2 Gjennomføring

I selve gjennomføringen av praksisoppholdet med utreisegruppene kreves det at læreren samarbeider tett med instruktør med fokus på elevens læringsarbeid. Tett samarbeid og kommunikasjon er viktig for på best mulig måte å kunne legge til rette for relevante arbeidsoppgaver for eleven. Samarbeidet skal også munne ut i vurderinger både underveis og etter endt praksisperiode.

I tillegg opplever læreren ofte å måtte være en god støtte for eleven både psykisk og sosialt. Av erfaring, uttrykker elevene ofte mest spenning rundt det å bli kjent med et nytt arbeidsmiljø, bestående av nye ansatte og til dels nye arbeidsoppgaver. I tillegg opplever man at de kan uttrykke usikkerhet men også spenning i det å bli kjent med et nytt land, dets folk og kultur. Flere påpeker også hvordan de selv føler seg utfordret både sosialt men også personlig. De jobber med seg selv for å strekke til og ikke minst tilpasse seg i det nye miljøet. Dette kommer ofte sterk til uttrykk de første dagene, deretter oppleves oppholdet mer komfortabelt for de aller fleste. På dette tidspunktet har de fleste fått innblikk og oversikt både på arbeidsplassen, men også i det mer praktiske livet utenfor arbeid. Under oppholdet fungerer derfor faglæreren som en viktig støtte for elevene, men også som et viktig bindeledd mot bedrift og innad i elevgruppa. I løpet av oppholdet organiserer faglærer jevnlig evalueringer med elever. Dette for å få dem til å

¹¹ ECAS: European Commission Authentication Service Website –en registreringsportal

reflektere, men også for å få et inntrykk av hvordan de har det på arbeidsplassen, i elevgruppa og personlig.

I løpet av oppholdet, utfordres også elevene til å dele sine "ferske" erfaringer med resten av klassen og skolens hjemmeside. Her benyttes vanligvis sosiale medier for å kunne bidra til deling av utreisegruppas erfaringer.

I tillegg skal eleven underveis dokumentere praksisarbeidet. Som en del av elevens grunnlag for dokumentasjon, skriver hver enkelt elev sin egen logg hvor arbeidsoppgaver og arbeidsutførelse med refleksjon beskrives. Tilslutt samarbeider faglærer, instruktør i bedrift og elev om å fullføre den endelige dokumentasjonen som fylles inn i ¹²europass og læringavtalen¹³. Denne dokumentasjon blir tilslutt vedlagt elevens kompetansebevis som er sentralt ved inngåelse av en eventuell lærekontrakt.

2.7.3 Evaluering

Etter hjemkomst bærer ofte gruppa preg av å være reflekterte, engasjerte og delingsvillige i sine beskrivelser av oppholdet. De evaluerer både i fellesskap men også individuelt i form av rapportskrivning eller et refleksjonsnotat. Alle utreisegrupper deltar i de arrangement skolen har for å løfte fram skolens internasjonale prosjekt. Det er viktig at så mange som mulig får ta del i elevenes erfaringer, også de som ikke ønsket eller ikke fikk anledning til å delta. Det benyttes ulike informasjonskanaler som for eksempel "delings-økt" på internasjonal dag på skolen. Her bidrar alle elever som har deltatt på ulike prosjekt, med sine erfaringer og opplevelser for resten av skolen. Noen utarbeider artikler til bruk i lokalavisa, andre blogger og noen grupper lager film. De fleste deler gjennom skolens hjemmeside. Flere grupper deler sine erfaringer med miljø utenfor skolen, for eksempel lokale foreninger, LUT, næringslivsfora osv. I denne fasen evaluerer også faglærere og instruktør i bedrift generelt rundt samarbeidet. Det gjennomføres også en erfaringsdeling og evaluering med alle involverte faglærere i de ulike utreisegruppene knytta til Erasmus+-prosjektet. Endelig gjennomføres en formell sluttrapport til SIU og skoleledelsen.

¹² Europass: standard europeisk dokument som beskriver hvilke ferdigheter, kunnskap og kompetansemål eleven har tilegnet seg i utlandet.

¹³ Læringsavtale: En avtale/dokumentasjon mellom opplæringssted (skole/bedrift/opplæringskontor), faglærer i PTF og eleven, med mål om hva eleven skal jobbe med. Ved endt opphold, foretas det i samme skjema vurdering av elevens praksisopphold. Denne vurderes av alle tre nevnte parter.

2.8 Internasjonalisering i IKT-Servicefag

I denne undersøkelsen har jeg valgt å følge elever og lærere fra Teknikk og industriell produksjon og Service og samferdsel, IKT-Servicefag. Jeg skal kort beskrive disse to utdanningsprogrammene og deres tilknytning til internasjonalisering.

Yrkesfaget ¹⁴IKT-Servicefag på Vg2 (heretter IKT), er et programområde innen utdanningsprogrammet Service og samferdsel. Faget rekrutterer elever fra samtlige Vg1 utdanningsprogram. Faget gir grunnlag for videre utdanning innen IKT-Servicefag som eleven kan ta fagbrev i etter endt læretid på to år. Fagets egenart kjennetegnes ved at man får opplæring i brukerstøtte, support og helpdesk. I tillegg lærer man om maskinvare og nettverk/serverer. (Udir, 2007) Et generelt kjennetegn på IKT-bransjen viser til at faget får stadig større betydning for privat og offentlig virksomhet. Mange viktige funksjoner i samfunnet er helt avhengige av at IKT-systemene fungerer som de skal og til tider kan systemene være selve ryggraden i en bedrift. Det er derfor viktig å ha kvalifisert personell som kan bistå med drift og vedlikehold av IKT-systemer i en bedrift.

Et annet kjennetegn er at IKT-servicemedarbeideren knyttes til kommunikasjon og samarbeid. En IKT-Servicefaglært vil få utstrakt kontakt med andre mennesker på alle nivåer i og utenfor virksomheten. For å kunne løse problemer som brukerne har, vil det være viktig med gode evner i å kommunisere og kunne formidle virksomhetens behov til leverandør. Det legges derfor vekt på systematisk og nøyaktig arbeid, både selvstendig men og i samarbeid med andre. I tillegg kjennetegnes serviceyrker som IKT-servicefag med at man i større grad jobber sammen i et arbeidsfellesskap, der evne til samarbeid avgjør både trivsel og kvalitet på arbeidet. (Romuld, 2007, s. 27)

På NG vgs har programområdet lange tradisjoner. Det er en videreføring av studieretningen IKT-driftsfag fra Reform 94 med læreplan som i stor grad bestod av reparasjon, brukerstøtte og vedlikehold av datamaskiner, servere og nettverk. Som vi har sett vektlegger dagens læreplaner mer veiledning og service i programvare for IKT-brukere. Tidvis benyttes praksisopplæring i inn- og utlandet som en del av PTF-faget. Deres erfaring innen internasjonalisering knyttes til to års

¹⁴ IKT: Informasjons- og kommunikasjonsteknologi

samarbeid med Sel Kommune sin vennskapskommune gjennom Foreningen Norden i Sverige, som ligger i Norrtälje Kommun på østkysten av Sverige. De har vært døråpner for oss og bidratt for å finne relevante praksisplasser. I Norrtälje har elevene hatt praksis i ulike bedrifter, både innen privat og offentlig sektor. I tillegg har de samarbeidet med en IKT-klasse ved Rodengymnas i Norrtälje. Praksisbedriftene har vært elektrobutikker, kommunale IKT- og administrasjonsenheter innen sykehusdrift, kommune og videregående skole. Felles for samtlige praksisplassene er at disse representerer forholdsvis store enheter med flere funksjoner og store IT-miljø, noe vi mangler i vår egen region.

På IKT-servicefag finner vi mål om at eleven skal lære om nettverksløsninger og organisering av IKT-driftsenheter (Udir, 2007). Med vår beliggenhet i en region med få store bedrifter, opplever elevene reduserte muligheter til å erfare hvordan IKT-systemer kan fungere i en større drifts- og nettverksenhet. Ved å tilby praksis i større bedrifter, konsern og større enheter innen offentlig forvaltning i Sverige, har elever fått mulighet for praksis som gir innblikk i hvordan drifts- og serverløsninger fungerer i en større bedrift eller organisasjon.

Utdanningsprogrammet ved skolen, har i flere år jobbet for å styrke samarbeidet med lokalt næringsliv gjennom LUT. Det har resultert i at lokale og regionale IKT-bedrifter både private og offentlige har fått innblikk og forståelse for elevenes praksismuligheter i utlandet som et tilbud i skolen. Samarbeidet i LUT er som sagt forankret i PTF-faget, med en felles intensjon om relevant og økt læringsutbytte for elevene. Det er enighet i LUT-samarbeidet ved NG vgs, at kompetansen og erfaringene elevene får gjennom internasjonal praksis, ses på som en styrke og supplement der de regionale og lokal bedriftene kommer til kort. På denne måten anses internasjonalisering også som en styrke for lokalt- og regionalt næringsliv.

2.9 Internasjonalisering i Teknikk og industriell produksjon

I motsetning til IKT-servicefag, rekrutterer Teknikk og industriell produksjon til nærmere 60 ulike lærefag. Programområdet har vært en viktig del av skolens yrkesfaglige tilbud innen mekaniske fag siden 80-tallet, den gang Jern og metall samt Maskin- og mekaniske fag. Etter Reform 94 ble det kalt Mekaniske fag, før det igjen ble endret til Teknikk og industriell produksjon etter Kunnskapsløftet i 2006. På NG vgs har man stort sett hatt Vg2 tilbud innen

programområdene bilskade, lakk og karosseri, kjøretøy samt industrideknologi. I tillegg har man fra TIP en rekke muligheter for kryssløp, som for eksempel til IKT-Servicefag Vg2.

Med tanke på vår geografiske beliggenhet, begrenser det seg hvilken tilgang elevene har på relevante praksisbedrifter innen industri. I PTF-faget, får derfor elevene ofte praksis i mindre regionale og lokale bedrifter innen mekanisk industri, bilverksted, transportbedrifter eller innen anleggsvirksomhet. For å oppnå praksis som spisser seg mer i retning av ønsket lærefag, må elevene ofte søke seg lenger vekk, som for eksempel til Vestlandet. Kanskje er dette grunnen til at TIP er det utdanningsprogrammet ved skolen som har lengst erfaring innen internasjonalisering?

I 2005 inngikk skolen, gjennom faglærer på TIP, et samarbeid med skipsverftet Kleven verft i Ulsteinvik. Kleven verft er oppdragsgiver for skipsverft i Gdansk i Polen, som etter hvert også ble en viktig og god samarbeidspartner for skolen. Man etablerte et tilbud til elever som ønsket praksis innen industrimekanikerfaget eller plate- og sveisearbeiderfaget, om praksis ved verftet i Polen. Siden har samarbeidet utviklet seg til et svært godt og vellykka PTF-prosjekt innen skolens satsing på internasjonalisering. Med beliggenhet i Gudbrandsdalen, uten direkte tilgang på kyst eller maritimt miljø i verft industrien, fikk elevene på denne måten muligheten til å søke praksis i plate- og sveisearbeiderfaget på et større verft. De relevante jobbene for en plate- og sveisearbeider finnes først og fremst innen verft industrien, sjøforsvaret eller offshore. Dermed kan skolen bidra til å la elever som ønsker det, få praksis i et relevant arbeidsmiljø og på denne måten bidra til at elevene kan stille på lik linje med andre søkere om en eventuell læreplass i denne næringen.

Dette har gitt elevene god erfaring i å utføre ulike arbeidsprosesser hvor de sveiser og setter sammen ulike skipskonstruksjoner av metalliske materialer. De håndterer i tillegg ulike maskiner og har fokus på å ivareta helse, -miljø og sikkerhet på arbeidsplassen. Gjennom praksis på verft i Polen har elevene fått erfaring i hele prosessen fra arbeidstegning til endelig konstruksjon av ulike deler i en større skipskonstruksjon.

Som vi ser av eksemplet over, kan skolens beliggenhet og mulighet for varierte praksisbedrifter, ha innvirkning på bredden og tilbud av praksisplasser innen de ulike lærefagene. Et annet eksempel, også hentet fra TIP, viser hvordan internasjonalisering kan bidra til å gi relevant

praksiserfaring i programområde som mangler praksisbedrifter. I følge forskrift om prosjekt til fordypning, er skoleeier pålagt å legge til rette for at elevene får et reelt valg mellom flere lærefag (Udir, 2006). For å kunne oppfylle dette kravet, har internasjonalisering vært til god nytte. Praksiserfaring i et annet land har i noen tilfeller vært avgjørende for at skolen i det hele tatt har kunnet tilby praksis i lærefag som for eksempel plate- og sveisearbeiderfaget.

Som vi har sett rekrutterer utdanningsprogrammet til mange lærefag, deriblant til CNC-maskineringsteknikk¹⁵. I CNC-maskineringsfaget lærer elevene blant annet datastyring av maskiner for produksjon av mekaniske deler og komponenter. Det stilles høye krav i faget, både med hensyn til kvalitet, standardisering, prosedyrer, kontroll og ikke minst dokumentasjon. Skolen har reduserte muligheter for å tilby praksis i dette lærefaget i vår egen region, da det ikke finnes bedrifter med CNC-maskiner. Dette er nok et eksempel på hvordan skolen gjennom internasjonalisering har kunnet legge til rette for at elever skal kunne få opplæring i flere Vg3 mål og ulike lærefag.

I dette kapittelet har jeg vært opptatt av å beskrive skolens tilnærming til internasjonalisering gjennom et overordna samfunnsperspektiv, for deretter å beskrive hvordan den organiserte læringen gjennomføres PTF-faget. I neste kapittel vil jeg se nærmere på hvordan læring kan fremmes gjennom deltagelse i et sosiokulturelt læringsmiljø, som en del av internasjonalisering.

¹⁵CNC er en forkortelse for Computer Numerical Control og betyr datastyring og kontroll av bevegelser med hastigheter, posisjoner, retninger og tilstandssensorer på maskiner. (<http://www.udir.no/kl06/CNC3-01/Hele/Formaal/>)

3.0 Læring i et internasjonalt perspektiv

I forrige kapittel så jeg på hvordan internasjonaliseringsbegrepet i skolen springer ut av en generell samfunnsutvikling (politisk og økonomisk). Jeg så videre på hvordan denne forståelsen integreres i skolen gjennom vertikale målstyringsdokumenter. I det følgende vil jeg se nærmere på hvordan internasjonalisering i skolen kan styrke elevenes læring. For å belyse deres læringsutbytte har jeg vektlagt å se nærmere på tidligere forskning og teori som underbygger læring i et internasjonalt perspektiv.

Vi har ikke lange tradisjoner i Norge for å koble internasjonalisering inn i skolen, ei heller for å ta i bruk dette som en del av den yrkesfaglige utdanningen. Noe forskning og undersøkelser er gjort, og jeg vil innledningsvis presentere noen hovedfunn. I tillegg vil jeg presentere oppgavens teorigrunnlag med utgangspunkt i begrepet læring, før jeg ser på sosiokulturell læringsyn slik Säljö (2001) og Dysthe red. (2001) forstår det. Disse teoriene danner i neste omgang grunnlag for analyse og drøfting av empirisk materiale.

3.1 Tidligere forskning om internasjonalisering

I en masteroppgave fra 2014 fokuserer Sunde og Lofsberg (Sunde & Lofsberg, 2014) på internasjonalisering gjennom tre ukers praksis innen bilfag (verksted) i Tyskland. Deres vinkling av hva som påvirker elevenes læring, knyttes blant annet til det å være aktivt deltagende i et praksisfellesskap. De kobler elevenes læring mot det å erfare og oppdage. Funnene i forskningsprosjektet viser at elevene som deltok på praksis i utlandet, opplevde det sosiale som et viktig element som også påvirket den faglige læringen. Det å få være en del av en gruppe i et praksisfellesskap for å løse mekaniske oppgaver sammen med andre, utgjorde med andre ord en viktig faktor i læringsaspektet. I tillegg mente mange av elevene at det var første gang de virkelig hadde tatt i bruk engelskspråket over lengre tid og på denne måten fått en personlig språkutvikling de ellers ikke ville oppnådd.

I en SIU-rapport om internasjonalisering (Senter for internasjonalisering av utdanning[SIU], 2011) finner jeg ulike resultat av internasjonalisering, basert på en undersøkelse gjort i de videregående skolene i Norge. Her har skoleledere og lærere med forankring i både yrkesfaglig- og studieforberedende utdanningsprogram svart. Undersøkelsen fikk en svarprosent på 68. Det

viser seg at de viktigste argumentene fra skolen sin side for å jobbe med internasjonalisering finnes i mål om å styrke elevenes internasjonale bevissthet. Nesten 90 prosent av skolene vurderer dette som et viktig argument. Deretter følger ønske om å øke motivasjon og læringslyst hos elever og lærere (82 prosent). Tilslutt svarer 66 prosent at internasjonalisering styrker språkfagene ved skolen ved at elevene får praktisere språket i en læringssituasjon.

Videre finner jeg at skolene generelt er svært positive til det utbyttet eleven får av å delta i internasjonaliseringsarbeid. Nesten 90 prosent sier seg enig i at internasjonalisering styrker elevenes motivasjon, og nærmere 86 prosent mener det styrker elevenes læring, uten at læringsutbyttet defineres ytterligere. Tilslutt svarer nesten 80 prosent at de mener internasjonalisering styrker det sosiale miljøet blant elevene på skolen.

I en nylig avgitt doktorgradsavhandling fra 2014, «Meeting the Other and Oneself» (Pérez-Karlsson, 2014) tar Åsa Pérez-Karlsson opp tema om elevers erfaring og læring knytta til internasjonalisering i videregående skole. Hun knytter disse erfaringene og læringen mot to dimensjoner; utdanningsdimensjonen og den interkulturelle dimensjonen. Hennes undersøkelse omfatter elever på utdanningsprogram for studiespesialisering fra Sverige og Chile. Elevene i undersøkelsen hadde et midlertidig opphold som var kortere enn en måned (kalt «sojourn»), i henholdsvis Sverige og Chile. Formålet med oppholdet var knytta til læringsaktiviteter i regi av skolene i disse to landene. Elevene som deltok i undersøkelsen hadde oppgitt at de hadde satt seg personlige mål i forkant av utenlandsoppholdet. Målene tok utgangspunkt i språktrening, sosial interaksjon og samhandling med elever og vertsfamilie samt personlig utvikling knyttet til ulike kulturelle møter.

Pérez-Karlsson bygger sine analyser på blant annet teorier av Gert J. J. Biesta (Biesta, 2009) der målet med utdanningen kan beskrives gjennom tre utdanningsfunksjoner; kvalifikasjon, sosialisering og det subjektive. Når jeg leser om dette «God uddannelse i målingens tidsalder» av Biesta (Biesta, 2009, s.31) beskrives dette som selve utdanningens formål. Han kaller disse funksjonene for parameter som i mer eller mindre grad danner en ramme som må ses i sammenheng med hverandre, for nettopp å få en forståelse av utdanningens formål.

Går vi så litt mer i dybden og ser på disse tre funksjonene, så beskriver han utdanningens kvalifikasjonsfunksjon, som den organiserte undervisningens sentrale funksjon som utgjør en

viktig faktor for at vi i det hele tatt kan ha et statsfinansiert utdanningssystem. Biesta kobler kvalifikasjonsfunksjonen til økonomiske argumenter hvor blant annet utdanningssystemet bidrar til økonomisk utvikling og vekst i et samfunn (Biesta, 2009, s. 31). Samtidig argumenterer Biesta med at kvalifikasjonsfunksjonen ikke er mål nok i seg selv.

Han mener det også er viktig å legge til rette for at de unge får kunnskap og ferdigheter som fullt ut gir dem mulighet til å kunne ta del i et medborgerskap gjennom blant annet kulturell kompetanse. Dette kobles videre til den neste sentrale funksjonen som utdanningen ivaretar, nemlig det sosiale perspektiv. Biesta viser her til hvordan vi gjennom utdanning blir en del av bestemte sosiale, kulturelle og politiske «ordner». Med dette mener han at normer, verdier og holdninger må ses i relasjon til kultur og tradisjoner. Han påpeker også at sosialisering i seg selv ikke er det eneste målet med utdanningsløpet, men at utdanning alltid har en sosialisierende effekt, også i videreførelsen av kultur og tradisjoner (Biesta, 2009, s. 31-32).

Tilslutt løfter han fram det individuelle perspektiv, også kalt den subjektive funksjon. Denne kan ses på som det motsatte av den sosiale funksjonen, som vektla at eleven skulle finne sin plass i et sosialt miljø. Her vektlegges imidlertid utdanningens innflytelse på individet hvor blant annet væremåter som kjennetegnes av uavhengighet i tenkning og handling er vesentlig (Biesta, 2009, s. 33).

Avslutningsvis slår Biesta fast at for å kunne besvare hva som er målet med god utdanning, så fordrer dette ett sammensatt svar, der man er nødt til "(..) at anerkende uddannelsens forskjellige funksjoner og uddannelsens forskjellige potentielle formål." (Biesta, 2009, s. 33). Man må altså se alle disse tre funksjonene i sammenheng med hverandre siden de fungerer synergistisk og samtidig påvirker hverandre i motsatt retning. Funksjonene kan som vist over, bygge på hverandre i det ene øyeblikk og være i konflikt med hverandre i det neste øyeblikk. Dette gjelder særlig mellom kvalifikasjons- og sosialiseringsfunksjonen på den ene siden, og det subjektive på den andre siden, slik det er beskrevet over. I et pedagogisk lys er det likevel viktig å kunne se alle funksjonene som en større helhet, samtidig som man må ha evnen å "se" dem hver for seg i møte med eleven (Biesta, 2009, s. 103-104).

Pérez-Karlsson (2014) løfter også fram brytningspunktet når eleven opplever, eller går i retning av å oppleve forstyrta harmoni og erfaringer fra møter og engasjement med andre i et nytt land og

en en ny kultur, også kalt en transformativ endring. Her tar hun utgangspunkt i boken til Peter Jarvis «Learning to be a person in society» (2009), hvor han beskriver den transformative endringen når brytningspunktet (disjuncture) fører til forstyrret harmoni (disturbed harmony) (Jarvis, 2009, s. 134). Med dette mener Jarvis (2009) kan ingen erfaring i seg selv bidra til læring uten at det har foregått prosesser av forståelse og meningsskapelse. En slik prosess av ulike vanskeligheter eller utfordringer som kan karakteriseres som opplevelsen av å føle seg utenfor komfortsona, kan også på mange måter kobles til læring. På denne måten løfter Jarvis (2009) fram hvordan selve opplevelsen av seg selv som transformert, er sentral for erfaring og læring.

Resultatet fra undersøkelsen til Pérez-Karlsson (2014) viste at elevene opplevde læringen annerledes og mer helhetlig enn i en annen kontekst, som for eksempel på skolen hjemme. Hun forklarer videre at når elevene forlot det vante og komfortable hjemme, til fordel for det uvante og ukjent i et annet land, ble de fort konfrontert med sin egen begrensning og opplevelse av å være utenfor komfortsona, eller følelsen av å miste balansen. Denne erfaringen kaller hun en transformativ endring (transformative changes) eller "disjuncture", med andre ord, selve brytningspunktet som fører til omfattende læring. Denne endringen og læringen kobler Pérez-Karlsson (2014) til Biesta's tre utdanningsfunksjoner nevnt over, der særlig det subjektive fremheves. Hun løfter særlig fram eksempler som personlig utvikling, styrket selvtillit, utvidet refleksjon og syn på andre og seg selv, følelsen av å være kvalifisert og i stand til å utøve oppgaver som viktig. Med andre ord framstår det subjektive, men også det rent faglige læringsutbytte, sentralt i hennes undersøkelse.

Hun konkluderer med at til og med kortere skoleopphold i utlandet kan styrke og føre til utvidet læring i lys av sosial- og subjektiv transformasjon som mest sannsynlig vil vare og gi et langsiktig læringsperspektiv utover skoleårene i videregående skole. Avslutningsvis oppfordrer hun skolene i sterkere grad til å verdsette denne erfaringen og ikke bare vurdere formell kvalifikasjon.

3.2 Begrepsavklaring – om læringsutbytte

Det er skrevet mye om læring i praksis. I boken «49 Tekster om læring» til Knud Illeris (red.) (Illeris, 2012) finner jeg gode refleksjoner om begrepene læring og praksis. Illeris mener at det

ikke finnes noe som i seg selv *kun* er læring. Læring må derimot ses på som en skiftende deltagelse i hverdagslivets kulturelt utformede sammenhenger eller rett og slett som en praksisprosess (Illeris, 2012, p. 361). Han mener begrepet må stå i relasjon til "noe annet" eller "noen andre" for at det skal kunne gjøre seg gjeldende. Illeris (2012) benytter begrepet "utvikling" som en samlebetegnelse for læring og modning. Magnar Grendstad påpeker også i boken "Å lære er å oppdage" at det å oppdage kan knyttes til det å vokse og modnes som menneske (Grendstad, 1986, s. 33). Han mener det er viktig at man lærer å oppdage seg selv å kjenne i tilknytning til det faglige stoffet man skal lære, samtidig som det er viktig å se dette i lys av menneskene og verden rundt. Denne tankegangen knytter han til grunnleggeren av gestaltterapien, Fritz Perls (Grendstad, 1986, s. 33). Han kobler også begrepet om å oppdage til det subjektive, der han forklarer at:

Det er bare jeg som kan oppdage noe for meg. Det kan ikke andre gjøre. Andre kan bare peke på ting, vise meg ting, eller gjøre meg oppmerksom på ting eller relasjoner. Men det er bare jeg som kan oppdage dem, - for *meg*. (Grendstad, 1986, s.17)

Dette betyr ikke at læringen kun kobles til det individuelle. Man må også se læring i lys av det fellesskaplige, hvor man for eksempel som deltager i en gruppe kan oppnå og bidra til læring. Å lære av hverandre og dele med hverandre og ikke minst delta i et fellesskap med andre, kan på mange måte være avgjørende i lys av læringsperspektivet, slik også Biesta (2009) framhever den sosiale utdanningsfunksjonen.

Roger Säljö (Säljö, 2001, s. 12) mener måten mennesker lærer på ikke kan forenkles til bare å handle om teknikk eller metode, men at det hele må ses i en større sammenheng, en kontekst. Han mener læringen er et aspekt av all menneskelig virksomhet og at man i enhver samtale, hendelse eller handling kan finne en mulighet for at en elev tar med seg noe som kan nyttes i en framtidig situasjon. Læring blir på denne måten sett på som et resultat av all menneskelig virksomhet i og utenfor skolens fire vegger. Med andre ord, det som karakteriserer læringskonteksten som vi til enhver tid omgir oss med, består av elementer som delvis eller til sammen utgjør den autentiske lærings situasjonen. Eksempelvis kommunikasjon med eller utførelse av arbeidsoppgaver for kunder på en praksisplass eller i et miljø med relevans til

yrkesutdanningen. Konteksten i denne sammenhengen vil da kunne være arbeidsplassen i et annet europeisk land, som for eksempel på et kontor eller på et verft. I denne sammenhengen gjør også begrepet interkulturell kompetanse seg gjeldende. Begrepet defineres ifølge Øyvind Dahl, (Dahl, 2001 s. 175) som vår evne til å forstå og kommunisere hensiktsmessig og passende i en gitt situasjon i forhold til mennesker med andre kulturelle forutsetninger.

Benevnelsene softs-skills og hard-skills har i den senere tid blitt løftet fram og koblet til læring og ferdigheter, særlig etter at skoler i sterkere grad har tatt i bruk internasjonalisering. Soft-skills knyttes ofte til det mer generelle, innen sosial og personlig kompetanse. I Utdanningsdirektoratets veileder for sosial kompetanse for skolene (Udir, 2012), framheves ansvarlighet, empati, selvhverdelse og samarbeid. Hard-skills derimot, benevnes gjerne med beskrivelse av mer tekniske ferdigheter på hvordan man utøver ulike funksjonelle oppgaver.

Når man kobler disse to begrepene til et praksisopphold i utlandet, er begge viktige. Likevel kan det virke som om soft-skills ikke har blitt like mye verdsatt som hard-skills. Dette kommer også til uttrykk i undersøkelsen til Pérez-Karlsson (Pérez-Karlsson, 2014), som slår fast at man i sterkere grad bør verdsette elevenes personlige og sosiale erfaringer, som ligner på soft-skills, eller den sosiale- og subjektive funksjon som Biesta (2009) kaller det.

3.3 Sosiokulturelt syn på læring

Elevenes praksisperiode i utlandet vil naturligvis kobles opp mot læring på flere felt. Som undersøkelsen til SIU (2011) påpeker, oppnår elevene ulike former for læringsutbytte og motivasjon. Forskning på elevers praksis i Tyskland av Sunde og Lofsberg (2014) viser særlig at språktrening og læring i et sosialt og relevant arbeidsmiljø var utslagsgivende med tanke på læringsutbytte. Mens doktorgradsavhandlingen til Pérez-Karlsson (2014) slår fast at elevene opplevde en transformativ forandring samt omfattende læring særlig knytta til personlig utvikling, styrket selvtillit, utvidet refleksjon og syn på andre og seg selv samt følelsen av å være kvalifisert og i stand til å utøve oppgaver. En fellesnevner kan sies å være at de ulike forskerne og undersøkelsene ser sosial samhandling som en viktig betingelse for læring og at samarbeid kan bidra til gode læringsprosesser.

Å delta i sosiale praksiser der læring skjer blir derfor sentralt i det å lære. Ved å fokusere på hvordan praksisperioden i utlandet kan bidra til dette, for elevene, ser jeg det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori. For det første ses læring på som et grunnleggende sosialt og kulturelt fenomen. Det betyr ikke bare at læring har en sosial basis, men at læring også er en grunnleggende del av alle former for menneskelig virksomhet både på og utenfor læringsarenaen.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Olga Dysthe`s (Dysthe red., 2001, s.42) systematisering av det sosiokulturelle synet på læring. Gjennom hennes seks vinklinger kommer ulike kvaliteter og sider av sosiokulturell læring til syne. Denne vinklingen bidrar også til å identifisere hvorfor jeg mener sosiokulturelle perspektiver på læring danner et viktig teoretisk utgangspunkt for problemstillingen, som er: Hvilket læringsutbytte har elever på yrkesfag av internasjonalisering?

Dysthe (2001) velger å se sosiokulturell læring gjennom seks sentrale vinklinger:

1. Læring er situert
2. Læring er grunnleggende sosial
3. Læring er distribuert
4. Læring er mediert
5. Språket er sentralt i læringsprosessen
6. Læring er deltakelse i praksisfellesskap

Jeg vil i det følgende komme nærmere inn på disse vinklingene.

3.3.1 Kontekst og sammenheng

Vinklingen om at «læring er situert» handler om å sette læringen i en sammenheng, en kontekst. Begrepet kontekst blir brukt i ulike situasjoner. Begrepet kan forklares som sammenheng, omstendighetene omkring eller sammenveving (Gundersen, 2009). Her handler det om læring og læringsmiljø som sentrale element i sosiokulturell tilnærming innen læringsteori. Dette er ikke nytt. Tilbake i tid, har synet på læring i mange sammenhenger blitt koblet til kunnskap som blir skapt gjennom aktivitet, samtidig som situasjonen eller konteksten har representert et viktig element.

Dysthe påpeker at man ved å delta i praktiske læringsaktiviteter i samhandling med andre skaffer seg kunnskap (Dysthe red., 2001, s.43). Hun løfter fram viktigheten av det sosiale og kontekstuelle når hun sier: "(...) læring er langt meir enn det som skjer i elevens hovud, det har med omgivnaden i vid forstand å gjere" (Dysthe red., 2001, s. 33).

Skolens viktige rolle som tilrettelegger for elevenes læring hersker det ingen tvil om. Det som derimot blir det avgjørende, er i hvilken grad skolen evner og har mulighet for å skape relevante og autentiske læringssituasjoner som ligner mest mulig arbeidslivet utenfor. Praksisopplæring som en del av PTF-faget ute i bedrift, enten i utlandet eller i Norge, kan med andre ord bidra til dette dersom det tilrettelegges på en fornuftig måte og finner sted i et relevant arbeidsmiljø. Vi kan tenke oss hvilken kontekstendring elevene ved TIP opplever når de reiser fra Gudbrandsdalen til et maritimt miljø på et skipsverft i Polen for å få praksisopplæring i programområdet til en plate- og sveisearbeider.

3.3.2 Læring er grunnleggende sosial

Neste vinkling knyttes til at læring er grunnleggende sosial. Begrepet sosial, kan kobles opp mot ulike betydninger. Dysthe påpeker minst to, hvorav den ene kan ses mot historiske og kulturelle sammenhenger og den andre på relasjoner og interaksjon mellom mennesker (Dysthe red., 2011, s. 44).

Sosiokulturell læring er et grunnleggende sosialt og kulturelt fenomen. Det underbygges av flere. Roger Säljö (2001) sier blant annet:

I enhver triviell samtale, i enhver handling eller hendelse finnes det en mulighet for at individer eller grupper tar med seg noe som de vil anvende i en framtidig situasjon. (...) I en mer grunnleggende betydning handler læring om hva individer og kollektiver tar med seg fra sosiale situasjoner og bruker i framtiden (Säljö, 2001,13).

I dette ligger det at selve meningen med det vi mennesker lærer av kunnskaper og ferdigheter, konstrueres i den kulturelle sammenhengen vi alle er en del av. Dette danner grunnlag til innsikt i tidligere generasjoners erfaring og kunnskap. Wenger (2004) framhever også det historiske perspektiv som dyrkes i et praksisfelleskap: "De deler deres kompetence med nye generationer

gennem en version af samme proces, som de udvikles gennem." (Wenger, 2004, s. 123). Det historiske perspektiv er således til stede ved at læring har en kulturell forhistorie, som overføres mellom mennesker på tvers av alder og geografi og i ulike sosiale læringssituasjoner.

Ser vi videre på kommunikasjon/interaksjon mellom mennesker er også det avgjørende for hva som blir lært og hvordan det læres. Dette kan overføres til hvordan vi forbereder elevene på å ta del i en ny og annerledes kultur, både i og utenfor praksisplassen. Elevene må ha noe mer med seg i bagasjen enn det rent tekniske eller faglige som for eksempel valg av kompetansemål knytta til praksisperioden. I overført betydning må bagasjen deres fylles med en viss kjennskap til kulturelle fenomener og kommunikative mønstre. I begrepet kultur knyttet til læring ligger det et sett av ideer, holdninger, kunnskaper og ressurser som man erverver gjennom kommunikasjon med andre (Säljö, 2001, s. 30). I kulturbegrepet inngår også alle de fysiske redskapene som hører til en arbeidshverdag. Dette kan være verktøy, instrument, informasjons- og kommunikasjonsteknologi, framkomstmidler osv. Kultur kan også inneholde ulike kulturuttrykk eller kulturbærere som man kaller det. Eksempler på dette kan være tradisjoner knytta til mat, klær, språk, musikk, arkitektur, kulturminner, håndverk osv. Med andre ord rommer begrepet kultur en sammenblanding av både det materielle men også det immaterielle, som for eksempel håndverket til en plate- og sveisearbeider eller en IKT-servicemedarbeider.

Gjennom å delta i sosial samhandling og kommunikasjon med andre, blir vi i stand til å forstå, bruke og videreutvikle denne kulturgitte kunnskapen. Vi kan tenke oss at ulike teknikker og arbeidsbeskrivelser ikke hadde vært mulig uten tidligere generasjoners oppfinnelser og utvikling. De har med andre ord «banet vei» og bidratt til dagens standard, som igjen vil bli ytterligere videreutviklet og bidra til å skape nye innovasjoner. I en globalisert og teknologisk verden går denne utviklingen svært fort. Vi kan derfor se nytten av at våre elever får ta del i andre kulturers arbeidsmetoder og nyvinninger for å utvikle et bredt perspektiv på en yrkesretning i en annen kultur i et annet land. Eller som Säljö (2001) beskriver det: "Et komplekst samfunn inneholder også en dynamikk som gjør at arbeidslivet forandres når nye virksomheter oppstår og nye teknikker og arbeidsprosesser gjør sin entré" (Säljö, 2001, s. 43).

Gjennom kommunikasjon eller interaksjon med andre kan man altså skape et godt grunnlag for samarbeid og læring på en arbeidsplass. I en slik arbeidssituasjon må samspill med andre

mennesker vektlegges, men også i situasjoner som krever at man tenker sammen (Säljö, 2001, s 17). Den lærende må altså sette seg inn i både praksisbedriften, dens ressurser og krav, arbeidskultur, hvordan man kommuniserer osv, men også forberede seg gjennom generell kunnskap om det landet man skal besøke og ha praksis i.

3.3.3 Distribuert mellom personer

Denne vinklingen knyttes til i hvilken grad deling bidrar til læring. Som nevnt over deles kunnskapen mellom mennesker ved at man har ulik erfaring og kunnskap som til sammen er viktig for en helhetlig forståelse. "Når kunnskapen er fordelt må læringa være sosial" sier Dysthe (Dysthe red.,2001 s. 45).

I løpet av praksisperioden i utlandet, må elevene bli kjent med en ny bedrift og blant annet sette seg inn i arbeidsoppgaver som skal utføres. De har dermed et stort behov for å søke svar og mulige løsninger på ulike spørsmål og problemstillinger knyttet til disse arbeidsoppgavene. Stort sett jobber to eller flere elever sammen i et arbeidsfellesskap som for eksempel på et kontor eller på et verft. Det er dermed naturlig at elevene støtter seg til sine medelever, men først og fremst spiller instruktøren eller andre ansatte i bedriften en viktig rolle i deling av kunnskap.

I skolesammenheng vektlegges også den interne erfaringsdelingen i stor grad. En viktig del av praksisopplæringen ved NG vgs som foregår i utlandet, handler også om hvordan elevene internt kan bidra til økt deling av sine erfaringer. Dette er særlig viktig da kun en del av klassen får mulighet til å delta i prosjektet. For å få spredt kunnskap og erfaring fra disse praksisperiodene foregår det deling på ulike nivå, mellom elever og lærere på ulike plan, i klassen og for andre elever på skolen og i ulike næringsfora som for eksempel LUT (Se s. 23).

3.3.4 Læring er mediert

Neste vinkling knyttes til mediert læring eller formidling, Begrepet omfatter all form for støtte eller hjelp i en læringsprosess, enten det er personer gjennom språk (intellektuelle) eller redskap/verktøy (fysiske) artefakter (Dysthe, 2001, s. 46). Innenfor sosiokulturell teori, gir ikke «ren tenkning» mening, siden virkeligheten medieres til mennesket ved hjelp av artefakter. Artefaktens rolle er altså at de fungerer medierende mellom de kulturelle ressursene og individet (Dysthe, 2001, s. 46-47)

For eksempel har en IKT-elev tilgang på et fysisk verktøy gjennom en datamaskin. Selve prinsippet for hvordan maskinen fungerer representerer derimot det intellektuelle. Med andre ord kan læring gjennom dette perspektivet bygge på intellektuelle/språklige redskap i kombinasjon med det fysiske. Dersom IKT-eleven bruker denne lærdommen i kombinasjon med hvordan han tenker og utfører praktiske oppgaver i en gitt kultur og omgivelse, får læring en ny dimensjon. Vi kan her se nytten av at våre elever får ta i bruk og jobbe med ulike verktøy og redskap i ukjente omgivelser, gjennom veiledning av nye mennesker, på et verft i Polen eller i en IKT-bedrift i Sverige.

3.3.5 Språket

Som nevnt over, er språket en medierende artefakt. Denne har en sentral funksjon i det sosiokulturelle perspektiv. I all menneskelig læring og utvikling er språket sentralt, samtidig som det representerer selve fundamentet for at læring skjer. Kommunikasjon er linken mellom kulturen (det ytre) og menneskelig tenking (det indre) (Dysthe, 2001, s.49). Språklige forberedelser vil stå sentralt for elever som reiser ut i praksis til et annet land. De skal forstå og gjøre seg forstått i samhandling med andre arbeidstakere og innbyggere. (I mange tilfeller vil det handle om engelsk, men også om tysk, spansk, fransk og polsk).

Kroppsspråk er også en viktig form for kommunikasjon. Her tenker jeg på erfaringene elever ved barne- og ungdomsarbeider i et tidligere prosjekt fikk, da de hadde praksis i en barnehage på Malta. Elevene kunne ikke det maltesiske språket, og barna var for små til å kunne engelsk. Ved hjelp av kroppsspråk, tegn og noen enkle uttrykk, kunne de til en viss grad kommunisere med hverandre. Etter hvert oppstod det en kontakt og en form for kommunikasjon som var non-verbalt, men som begge parter til en viss grad forstod. Denne erfaringen var viktig for disse elevene, da man i dagens barnehager i sterkere grad enn før vil oppleve å møte samt jobbe med minoritetsspråklige barn og voksne.

3.3.6 Deltagelse i praksisfellesskap

Sjette og siste vinkling kobles til deltagelse i praksisfellesskap. Begrepet deltagelse forklares i boken «Praksisfellesskaber» av Etienne Wenger som "At have eller tage del i eller være fælles med andre om." (Wenger, 2004, s. 70). Vi er alle en del av et eller flere fellesskap, enten hjemme,

på skolen, på idrettsarenaen eller på arbeid. Disse endrer seg over tid, og kan være vanskelig å skille mellom. I følge Wenger (2004) har læringsforskning ignorert det faktum at læring er et grunnleggende sosialt fenomen som primært skjer gjennom deltagelse i praksisfellesskap.

Hans utgangspunkt for læring går fra perifer deltagelse, dvs. fra å være en del av fellesskapet uten å ha kunnskap, og til å bli et fullverdig eller legitimt medlem. Deltagelsen blir etter hvert mer og mer kompleks og fokuset flyttes fra individ til læringsfellesskapet. Her vektlegges sosial aktivitet og deltagelse som en premiss for læringskonteksten. Wenger poengterer at læringen som skjer ved deltagelse knyttes til deltagerens ulike kunnskaper og ferdigheter, og han er opptatt av at elevene skal gjøre og handle og ikke snakke om det. Observasjon er i hans øyne kun et "forspill" til virkelig deltagelse (Wenger, 2004, s. 121-123). Han beskriver hvordan nyankomne gjennom den første deltagelsen i en bedrift skal være. "Uanset hvordan periferiteten i forbindelse med den første deltagelsen oppnås, skal den engagere nyankomne og give dem en fornemmelse af, hvordan fællesskabet fungerer." (Wenger, 2004 s.121-122).

I følge Wenger forklares begrepet deltagelse som muligheten for å utvikle en «deltageridentitet» hvor for eksempel eleven kjenner en tilhørighet gjennom deltagerrelasjoner (Wenger, 2004 s. 70-71). Begrepet deltagelse er ikke ensbetydende med samarbeid, men knyttes til begrepet relasjoner. Han påpeker også at deltagelse i sosiale fellesskaper går to veier, -vi former praksisfellesskapet samtidig som praksisfellesskapet påvirker våre egne opplevelser, også kalt det transformative potensialet som går begge veier. Deltagelse i denne sammenhengen utgjør en viktig del av vår identitet, som man ikke kan sammenligne det med et engasjement, som man kan gå inn i eller trekke seg ut av, men mer som en del av personen, uavhengig om hun er i eller utenfor arbeidsfellesskapet (Wenger, 2004 s. 177).

Jeg har nå sett på hvordan læring som en grunnleggende sosial og deltagende aktivitet kan relateres til internasjonalisering gjennom sosiokulturell teori og tidligere forskning. I neste kapittel vil jeg beskrive og begrunne valg av metode som knytter seg til min undersøkelsen.

4.0 Metode og datamateriale

I forrige kapittel knyttet jeg læringsbegrepet til internasjonalisering. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for metoden som er brukt i undersøkelsen, med utgangspunkt i intervjuundersøkelsens syv stadier av Kvale & Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2009).

Når man skal velge en metodisk tilnærming, er det viktig at det finnes en sammenheng mellom problemstillingen, teorigrunnlaget og metoden for innsamling av data. Mitt mål med denne undersøkelsen har vært å bringe fram en forståelse av elevenes læringsutbytte gjennom internasjonale prosjekt på yrkesfag. Ved å ta del i hvordan elever og lærere forbereder, gjennomfører og reflekterer over sitt praksisopphold i utlandet, fikk jeg innblikk i hvordan de opplever, erfarer og beskriver sin læring. Jeg ønsket med andre ord å få en forståelse av elevenes læringsutbytte i denne praksisperioden, noe som i liten grad egner seg for kvantifisering. Jeg har på bakgrunn av dette valgt en kvalitativ undersøkelse. Ved å gjennomføre en undersøkelse basert på intervju, fikk jeg tilgang på deltageres erfaringer både i forkant og i etterkant av gjennomført praksisopplæring i henholdsvis Sverige og Polen, skoleåret 2014-2015.

4.1 Intervju

I følge Kvale & Brinkman (2009, s.36-37) beskrives intervju som et håndverk, produksjon av kunnskap og som en sosial praksis. Dette begrunnes med at selve ferdighetene man trenger for å intervju, først og fremst læres gjennom intervjuerfaring, på samme måte som man lærer seg et håndverk. I tillegg beskrives intervju som en samtale og en prosess, der relasjon og samspill mellom intervjuer og respondent bidrar til en aktiv produksjon av kunnskap. Tilslutt poengteres intervju som en vanlig og mye brukt sosial praksis både innen forskning men også i det daglige liv. Dette fordrer flere aspekt som man bør ta hensyn til i en intervjusituasjon, blant annet at man i et intervju henvender seg til en bestemt historisk og sosial kontekst hvor samspillet mellom intervjuer og respondent støter på ulike problemstillinger. Dette kan for eksempel være etiske utfordringer, asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og respondent eller konsekvenser av å intervju hvor man bidrar til å forme menneskers oppfatninger.

Intervjubasert kunnskap har i tillegg flere kjennetegn som ifølge Kvale & Brinkman (2009, s. 72-74) danner et bilde av hvilken kunnskap som kan oppnås i et forskningsintervju samt hvilket

potensiale dette kan gi i et utviklingsperspektiv. Jeg vil i det følgende gå kort gjennom disse: Ett trekk knyttes til at kunnskap kan være produsert. Med dette menes at intervjukunnskap produseres gjennom en prosess som skapes i samspillet mellom intervjuer og respondent. Denne produksjonsprosessen fortsetter gjennom transkripsjonen og analysen av intervjuene, som igjen farges av hvordan jeg gjennomfører intervjuene.

Videre er det et kjennetegn at kunnskap er relasjonell. I dette ligger det at det etableres relasjoner og samspill i de menneskelige samtalene i tillegg til kunnskapen som produseres gjennom intervjuet. Deltakerne i undersøkelsen må forholde seg til sine medelever og lærere. I en slik setting hvor man må forholde seg til flere, ligger det også et potensialet i at flere og ulike synspunkt kommer fram.

Et annet trekk de peker på er at kunnskap er samtalebasert. Her viser de til hvordan beskrivelser og fortellinger om erfaringer og opplevelser bidrar til å produsere kunnskap. På samme måte som elever og lærere gjennom intervjurundene fikk anledning til å beskrive sine praksisopplevelser i utlandet.

De poengterer også at intervjubasert kunnskap er kontekstuell. Kunnskap som har oppstått i en situasjon, kan ikke automatisk overføres eller sammenlignes med kunnskap som er oppstått i andre situasjoner. Med andre ord, den konteksten som omgav en spesiell situasjon, er unik og kan vanskelig defineres eller omgjøres. Dermed må kunnskapen som beskrives i en setting forstås i lys av konteksten den ble beskrevet eller erfart i. På samme måte må jeg som intervjuer ta hensyn til konteksten i intervjusituasjonen eller konteksten i praksisoppholdet de opplevde, når jeg fortolker svarene.

De framhever også at kunnskap som kommer ut av intervjuet baserer seg på språket, som er selve mediet eller verktøyet for alle muntlige utsagn, og som legger grunnlag for de transkriberte tekstene og nedskrevne notatene. Ungdommen har en litt annen sjargong når de skal formidle, men i våre intervjuer var det ukomplisert.

Det poengteres også at kunnskap er narrativ i form av de fortellingene og historiene som elevene deler. Denne kunnskapen er ofte spontan, men illustrerer mange sider av for eksempel elevenes personlige opplevelser og erfaringer i utlandet.

Tilslutt sier de at kunnskap er pragmatisk. I et forskningsperspektiv knyttes gjerne nytteverdien inn i det pragmatiske. Man kan spørre seg i hvilken grad kunnskapen man får tilgang på er av nyttig karakter. Pragmatismen vinkles gjerne i retning av at tanker og betydninger får sin legitimitet når de setter oss i stand til å mestre verden vi lever i. I denne sammenhengen kan kunnskapen som deltakerne deler vurderes i lys av om den anses som nyttig for lignende skoleprosjekt, hvilket henger tett sammen med etikk- og verdispørsmål.

Ser vi videre på hva som ligger i ordet «intervju» har dette blitt definert på mange måter. I Store Norske Leksikon (2012) finner jeg en definisjon som bygger på at et intervju er en samtale med mål om å få "(..) vedkommendes uttalelser om en sak eller for å gi et bilde av personen". Videre beskriver Dalland (Dalland, 2007, s. 132) målet med et intervju, er å få tak i intervjupersonens egen beskrivelse av den situasjonen han/hun befinner seg i. Ofte dukker begrepet "samtale" opp.

Disse samtalene kan ha ulik struktur og pendle mellom stramme, semistrukturerte til mer løse og ustrukturerte. Definisjoner som sammenligner et intervju med en samtale kan misforstås med at man forutsetter at alle som deltar i intervjuet er likeverdige parter. I mine øyne er et intervju mer asymmetrisk, særlig med hensyn til den rollen som selve intervjueren har. Blant annet er det intervjueren som iscenesetter intervjuet på bakgrunn av målsettingen med intervjuet. Det er også intervjueren som planlegger gjennomføringen, velger spørsmål og ikke minst foretar valg av respondenter til intervjuet. På bakgrunn av dette, mener jeg at et intervju, uavhengig av strukturgraden, ikke kan sammenlignes med en samtale.

Siden denne undersøkelsen bygger på deltagerens erfaringer fra sine opphold i utlandet, forventet jeg varierte og komplekse beskrivelser med utgangspunkt i deres individuelle opplevelser. På bakgrunn av dette anså jeg en kvalitativ tilnærming basert på semistrukturerte gruppeintervju med en rimelig grad av struktur, som hensiktsmessig. Dette er verken åpne eller lukkede spørsmål, men en intervjuguide som tilnærmer seg ulike temaer og spørsmål. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47) For å få respondentene til å reflektere over erfaringer og opplevelser, anså jeg det som viktig å åpne opp for en intervjuform som nettopp inviterte til åpne betraktninger. På bakgrunn av dette, valgte jeg å benytte semistrukturert intervju som kunne åpne opp for erfaringsdeling og åpen refleksjon.

Ved å legge til rette for gruppeintervju blant elevene, lå det også en forventning fra min side om at elevene som har fulgt hverandre gjennom året, fra planlegging til gjennomføring og etterarbeid samt refleksjon, var trygge på hverandre og villige til å dele og trekke veksler på hverandre. Jeg antok også at man kunne få noe mer ut av en slik intervjuform ved å legge opp til at de i fellesskap kunne reflektere over og samtale om sine erfaringer og opplevelser. Kanskje de i tillegg ville korrigere hverandre, føye til viktig informasjon eller utvikle nye vurderinger og tanker rundt sin praksis i utlandet? Jeg ønsket gruppens synspunkter og la derfor vekt på å sette av god tid til eventuelle diskusjoner. Jeg var også innstilt på at jeg ikke nødvendigvis kom til å få noe entydige svar, og la derfor vekt på å få fram hoveddimensjonen i det gruppa kom fram til. Den enkeltes oppfatninger av praksisoppholdet vil på en eller annen måte kunne bli justert i en slik setting. Som intervjuer var jeg hele tiden obs på rollen min som intervjuer. Ikke minst når eller dersom det ville dukke opp situasjoner hvor jeg burde styre kommunikasjonen, som for eksempel dersom det ble mye diskusjon, slik at alle skulle få komme til ordet. Målet var som Sigmund Grønmo skriver, å "få fram et mangfold av ulike synspunkter, vurderinger og kreative assosiasjoner om bestemte, forholdsvis avgrensede tema" (Grønmo, 2004, s. 159-161).

På samme måte antok jeg at lærerne kunne utfylle hverandre. Det semistrukturerte intervjuet bygger på nedskrevne spørsmålsformuleringer for å sikre at begge gruppene svarte på det jeg anså som relevante spørsmål, samtidig ville svarene danne grunnlag for noe sammenligning mellom de to utdanningsprogrammene.

4.2 En undersøkelse basert på intervju av elever og lærere

En undersøkelse basert på intervju krever at man jobber seg gjennom ulike faser eller stadier, slik Kvale og Brinkmann beskriver det i boken «Det kvalitative forskningsintervju» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 118). De viser til intervjuundersøkelsens utvikling gjennom syv stadier, fra ide til rapport. Med utgangspunkt i disse stadiene, skal jeg i det følgende beskrive hvordan jeg gikk fram da jeg gjennomførte undersøkelsen, men først, en presentasjon av utvalget og deretter en beskrivelse av respondentene i undersøkelsen.

4.2.1 Kriterier for utvalg av respondenter

Som jeg tidligere har vært inne på, har det i denne undersøkelsen vært naturlig for meg å forske på eget felt (s.10), på min egen skole. Jeg kjenner lærerne som er mine kollegaer, og de er motiverte for å bidra og legge til rette for at jeg skal kunne ta del i elevenes erfaringer både i forkant og etter gjennomført praksis i utlandet.

Med mål om å få en forståelse av elevers erfaringer knytta til læringsutbytte, var det naturlig å søke informasjon fra elever som ville være involvert i et prosjekt skoleåret 2014-15. For å oppnå bred innsikt i deres erfaringer og opplevelser, ønsket jeg å knytte til meg to ulike elevgrupper. Jeg valgte derfor å intervju to ulike utreisegrupper fra to ulike yrkesfaglige utdanningsprogram som var i ferd med å planlegge og gjennomføre en praksisperiode i utlandet.

Utdanningsprogrammet Teknikk og industriell produksjon (TIP) har som sagt 10 års erfaring fra praksisopplæring i Polen. I samtlige år, har TIP samarbeidet med et verft i Polen. I tillegg valgte jeg å knytte til meg Service og samferdsel og IKT-servicefag (IKT), som har noen års erfaring med internasjonalisering.

Jeg valgte å bygge denne undersøkelsen på to intervjurunder (fase 1: forberedelsesfasen, før utreise og fase 2: refleksjonsfasen, etter hjemkomst) med både elever og lærere. I følge Grønmo (Grønmo, 2010 s.111) spiller valg av studieobjekt inn på valg av metode, slik jeg skrev innledningsvis. Det er nødvendig å stille seg spørsmålet om hvilke data man kan få tilgang på i denne konteksten. Lærerne spiller en vesentlig rolle i tilretteleggingen og planleggingen av praksisoppholdet. De har mange års pedagogisk bakgrunn og ikke minst erfaring knyttet til gjennomføring av flere mobilitetsprosjekt. I tillegg trengte jeg tilgang på data som beskrev hvordan lærerne la til rette for, og involverte internasjonalisering i sine fag, for å få et innblikk i hva som vektlegges av forberedelser.

Samtidig fant jeg det relevant og naturlig å søke informasjon fra elevene. Det er de som «kjenner det på kroppen» og kan uttrykke og beskrive sitt læringsutbyttet gjennom sine egne erfaringer. Elevene er deltakere og lærende i en læringssituasjon. For å få tilgang på deres erfaringer og opplevelser, valgte jeg å intervju hele utreisegruppene, som bestod av seks elever i hver gruppe.

Det var viktig å få begges syn på praksisperioden, derfor valgte jeg en blanding av begge studieobjektene. I fase 1, intervjuet jeg elever og lærere sammen i hver av utreisegruppene. Dette var derimot ikke uproblematisk. I en situasjon der elever og lærere intervjues sammen, kan læreren fort overstyre og ta rollen sin som lærer, eller elevene kan velge å tilpasse sine svar i retning av hva de tror læreren ønsker. Dette kan virke hemmende på elevene. Samtidig er det læreren som har overblikk og kompetanse på prosjektinnholdet, noe som gjør at de kan bidra med å utfylle elevenes beskrivelser. Denne kombinasjonen fant jeg verdifull og det bidro til en mer helhetlig innsikt i tema jeg ønsket å få belyst. I fase 2 derimot, valgte jeg å intervju elever og lærere separat, nettopp for å få deres egne refleksjoner og erfaringer fra oppholdet. Jeg fant ikke samme behov for at respondentene sammen skulle utfylle hverandre, slik målet var i fase 1, hvor forberedelse var i fokus.

4.2.2 Beskrivelse av respondentene

Samtlige elever som deltok i undersøkelsen har vært gjennom skolens utvelgelsesprosess. (Denne prosessen er nærmere beskrevet på s. 21.) Til sammen deltok 12 elever i undersøkelsen, jevnt fordelt fra begge utdanningsprogram. Det betyr at samtlige elever som fikk tilbud om å delta i prosjektet, også er representert i denne undersøkelsen. Elevene på TIP Vg1 er rundt 16-18 år mens elevene på IKT Vg2 er 17-19 år. Respondentene er av begge kjønn, selv om guttene er over-representert, noe som er et typisk trekk ved disse to utdanningsprogrammene. Ingen av elevene hadde deltatt i internasjonale skoleprosjekt tidligere og to av elevene hadde aldri før reist utenlands. Samtlige beskrev seg selv som åpne og læringsvillige med rett innstilling til å få et godt læringsutbytte av praksisoppholdet i utlandet. Alle elevene hadde i forkant vært gjennom en søkeprosess der de ble bedt om å argumentere for deltakelse samt reflektere over sin egen rolle i prosjektet. Denne utvelgelsen var gjennomført av ansvarlige lærere i samråd med avdelingsleder. For å kunne anonymisere elevene, benevnes disse som han eller hun, eller elevene på TIP/IKT.

Lærerne representerer to ulike utdanningsprogram, hvor den ene har minimum 10 års erfaring fra internasjonale prosjekt, mens den andre har et par års erfaring fra samarbeid med bedrifter og skoler i utlandet. Sistnevnte jobber også aktivt med å koble lokalt- og regionalt næringsliv inn i internasjonale prosjekt gjennom LUT-samarbeid. Disse benevnes som læreren på IKT eller TIP.

4.2.3 Planlegging av intervjuene

I første og andre stadiet, kalt tematisering og planleggingsstadiet, tas det hensyn til helheten gjennom alle de syv stadiene til Kvale & Brinkman. Man legger en plan for hvilken kunnskap man ønsker å innhente. I denne fasen vurderte jeg også de etiske og moralske sidene ved undersøkelsen. Jeg utarbeidet en skisse hvor jeg skrev refleksjoner og etter hvert konkretiseringer med utgangspunkt i formålet med undersøkelsen. Her identifiserte jeg også fenomen jeg ønsket å se nærmere på. Ved hjelp av hva- og hvorfor- spørsmål, kom jeg fram til hvilke data jeg ville ha mest nytte av. På bakgrunn av dette, valgte jeg metodisk tilnærming og respondenter. Deretter utarbeidet jeg en oversiktlig plan med utgangspunkt i utreisegruppens ulike faser i prosjektet, der jeg anslo tema, tidspunkt samt hvem jeg skulle intervju.

I det tredje stadiet utviklet jeg undersøkelsens design, også kalt en intervjuguide (Vedlegg 5). Til sammen utarbeidet jeg tre ulike intervjuguider, fordelt på fem intervju. Disse var til stor hjelp når jeg skulle systematisere og holde tråden, samtidig som de bidro til å forberede meg både mentalt og faglig (Dalland, 2010 s. 150). Intervjurundene ble koblet opp til to faser av prosjektet, hvor første fase av intervjurundene var rettet mot forberedelsene *før* utreisen. I fase to, rettet jeg fokus på refleksjon *etter* gjennomført praksisopphold. Samme intervjuguide ble benyttet til begge intervjugruppene. I siste intervjurunde, intervjuet jeg elevene og lærerne separat med utgangspunkt i to ulike intervjuguider. Dette kan illustreres slik:

Tabell nr. 1: Intervjuoversikt med de ulike fasene og respondenter.

INTERVJUOVERSIKT – Faser og utvalg	
Fase 1: Forberedelsesfasen – før utreise	Fase 2: Refleksjonsfasen – etter hjemkomst
Intervju1: TIP – elever og lærere	Intervju 3: TIP – elever
Intervju 2: SS – elever og lærere	Intervju 4: SS – elever
	Intervju 5: TIP og SS: lærere

I intervju 1 og 2, valgte jeg å intervju elever og lærere sammen av flere grunner. Først om fremst fordi det er faglæreren som har oversikt og første-hånds kunnskap om prosjektet og hvilke

forberedelser som er gjort, og hvilke som gjenstår. Her ville læreren fort kunne utdype og forklare der eventuelt elevene ikke har hele oversikten. En annen grunn var at ingen av elevene hadde erfaring fra tidligere internasjonaliseringsprosjekt, slik at dette var helt nytt for dem. I tillegg var ikke alle forberedelsesaktivitetene blitt gjennomført på dette tidspunktet, og læreren kunne føye til eller forklare dersom behov. Samtidig var forberedelsene av både felles og individuell karakter, slik at det var nyttig å få et mer overordna "bilde" av hva utreisegruppa og den enkelte elev hadde av synspunkt. Det var også viktig å være klar over at det kunne virke hemmende på elevene når læreren deltar i intervjusituasjonen. Elevene kunne komme til å svare det som forventes eller det de tror lærer og intervjuer vil høre. Jeg valgte likevel å samkjøre intervjuet av utreisegruppa med faglærer, da jeg vurderte det som mest hensiktsmessig i denne fasen av prosjektet.

Jeg valgte å gjennomføre intervju 3 og 4 uten faglærer tilstede. På dette tidspunktet hadde utreisegruppene gjennomført sine praksisopphold og de satt igjen med mange inntrykk, erfaringer og opplevelser. Jeg anså elevene som i stand til å kunne svare på dette uten faglærer tilstede. I tillegg er det deres egne og selvopplevde erfaringer jeg var ute etter. Disse individuelle refleksjonene ville jeg høre om, uavhengig av faglærer. I tillegg fant jeg det interessant å få innpass i hele gruppas felles refleksjoner og tanker som de delte med hverandre. Flere jobbet sammen på en og samme arbeidsplass og kunne dermed lettere sammen beskrive for eksempel læringsutbytte de fikk under praksisoppholdet. Ved å velge gruppeintervju, kunne jeg risikere å tape den «narrative» kunnskapen som jeg beskrev tidligere, der eleven deler en personlig historie eller opplevelse fra oppholdet. I tillegg kunne viktige betraktninger gå tapt i et forum med flere. På tross av dette, opplevde jeg at noen av elevene gjerne delte sine egne opplevelser til gruppa. I min rolle som intervjuer var jeg særlig oppmerksom på dette og prøvde å se hver enkelt elev som en del av gruppa.

Tilslutt, i intervju 5, valgte jeg å intervjuer begge faglærerne sammen. Målet var at de sammen ville bidra til en reflektert intervjusituasjon, der begge kunne trekke veksler på hverandre. Med hver sine fagretninger og erfaring kunne dette føre til gode betraktninger og en helhetlig forståelse av praksisoppholdet, sett i lys av elevenes læringsutbytte.

I tillegg til alle disse hovedspørsmålene, utarbeidet jeg noen hjelpstikkord til alle intervjuene, som jeg hadde til hensikt å stille dersom respondentene ikke berørte disse. Disse ble det lite brukt for. Tilslutt i alle intervju, åpnet jeg opp for at respondentene fritt kunne komme med kommentarer eller innspill de selv følte de ikke rakk å ta opp eller glemte å si. Jeg valgte bevisst denne form for intervjuguide fordi jeg ønsket å åpne opp for at respondentene som en gruppe skulle få fritt spillerom til å komme med informasjon de selv så som relevant i undersøkelsen. I enkelte tilfeller førte dette til at det kom fram interessant informasjon som omfattet spørsmålene i selve intervjuguiden. Men tidvis kom det også fram informasjon som ikke var relevant for undersøkelsen.

Som tidligere nevnt, valgte jeg å gjennomføre semi-strukturerte gruppeintervju. Det er naturlig at graden av struktur påvirker guidenes form. Jeg utarbeidet til sammen tre hovedspørsmål til begge intervjuene i første intervjufase for elevene og lærerne. Tema knyttet seg til forventninger og forberedelser i forkant av utreisene. For å få kunnskap om elevenes utbytte i internasjonale prosjekt som dette, fant jeg det relevant å sette meg inn i forberedelsene knyttet til det spesifikke utdanningsprogram og med de involverte faglærerne. Samtidig var det viktig å lytte til elevenes individuelle forberedelser. I denne fasen skapes forventninger og man bygger seg opp et mentalt og faglig «bilde» på hvordan praksisperioden vil bli. Dermed lot jeg elevene si litt om hvilke forventninger de hadde til utreisen og oppholdet i et annet land.

Til intervjuene i fase 2, utarbeidet jeg seks hovedspørsmål til hvert utvalg, henholdsvis kun elever i den ene gruppa og lærerne i den andre. Her gjennomførte jeg tre ulike intervjuer, hvor jeg valgte å splitte elever og lærere. De to gruppeintervjuene med elever fra hvert sitt utdanningsprogram, handlet først og fremst om deres erfaringer fra praksisoppholdet. Sett i lys av det faglige, blant annet PTF-faget og Vg3-mål, ba jeg dem beskrive hva de hadde lært i løpet av praksisen. Dette representerer den faglige forankringen for hvorfor skolen prioriterer denne form for internasjonaliseringprosjekt. I et skoleperspektiv er det derfor viktig å definere elevenes faglig læringsutbytte og gjerne kompetansemål knytta til praksisoppholdet.

Videre var det relevant å få beskrevet og satt ord på hvilken annen form for læring elevene opplevde. Mine antagelser, basert på litteratur, forskning og funn avdekket i en tidligere oppgave, gikk i retning av at deltakere i internasjonale prosjekt ofte framhever andre faktorer enn det rent

faglige, som relevant i et læringsutbytte-perspektiv. De legger for eksempel vekt på mestringfølelse, samarbeid eller personlig utvikling. Derfor ønsket jeg å få et helhetlig bilde på hva de definerte som lærerikt, enten personlig eller som en del av et fellesskap.

De ble også bedt om å beskrive hva som fungerte bra og hva som kunne bli bedre med tanke på framtidige prosjekt. Elementer som tydelig oppfattes positivt kan også relateres til å være lærerikt, interessant og nyttig, og motsatt. Avslutningsvis, utfordret jeg elevene til å vurdere om, og i hvilken grad de trodde de ville få nytte av denne praksisen i framtiden, slik jeg beskrev det pragmatiske trekk ved et intervju (se s.42). Elevene skulle med andre ord se sine erfaringer i et lengre og mer overordna perspektiv og på denne måten vurdere verdien av læringsutbytte. Jeg valgte bevisst å intervju elevgruppene en god stund etter hjemkomst (ca 6 uker etter), slik at opplevelsene skulle få «synke litt inn». Målet var at de kunne reflektere over praksiserfaringene og muligens se disse i lys av sine framtidige planer.

I siste fase, (intervju 5) valgte jeg å intervju begge lærerne sammen. For å få tak i de dataene jeg trengte for å kunne besvare problemstillingen, fant jeg det relevant å stille også dem deler av de samme spørsmålene som elevene. De ble bedt om å beskrive og vurdere hva de mente elevene hadde lært, både med henblikk på det faglige, men også annen relevant læring. I arbeidet med å forberede både elevene og bedriftene på praksisoppholdet, har disse faglærerne i PTF en sentral rolle. De har planlagt, deltatt og observert under oppholdet samt evaluert praksisoppholdet. De har vært tett på elevene, instruktørene og praksisbedriftene under hele oppholdet.

Jeg ønsket også å få et innblikk i hvilke faktorer de mente hadde størst innvirkning på om praksisperioden ble positiv og lærerik for elevene. Til tross for nøye forberedelser og en god pedagogisk plan for praksisperioden, kan uforutsette elementer dukke opp og påvirke i positiv eller negativ retning. Her var det viktig å få avdekket disse, slik at man på best mulig måte kan ivareta prosjektets hensikt og mål.

På samme måte som elevene, ble også lærerne bedt om å vurdere hva som fungerte bra og hva som kunne forberedes med tanke på framtidige prosjekt. Tilslutt ba jeg lærerne forklare på hvilken måte de mente at elevene, skolen, næringsliv og lokalmiljø kan dra nytte av internasjonalisering i skolen. Erfaringer på skolen vår viser at flere miljø og bransjer på ulikt vis har fattet interesse og sett nytteverdien av prosjekt som dette. Her ønsket jeg at faglæreren på

samme måte som eleven, skulle reflektere litt mer overordna og helhetlig i hvilken grad prosjekt som dette kan gi positive synergier også utenfor skolen med fokus på at dette gagnar elevene i framtiden.

4.2.4 Gjennomføring av intervjuene

Dette stadiet knyttes til selve intervjuet. I forkant av intervjurundene, besøkte jeg etter avtale med faglærerne i prosjektet, begge utreisegruppene og orienterte om undersøkelsen og hensikten med den. I tillegg informerte jeg om at samtlige elever som var tatt ut i prosjektet ville få anledning til å delta i intervju med meg. De fikk dermed tid til å tenke gjennom om de ønsket å delta på disse to intervjurundene.

Alle intervjuene ble gjennomført på et grupperom eller tomt klasserom på skolen. Vi fikk sitte uforstyrret og i et miljø elevene kjenner og føler seg trygge i. I tillegg følte det naturlig å gjennomføre undersøkelser som omhandler elevers skolehverdag i et pedagogisk miljø. Grunnlaget for mitt empiriske materiale i undersøkelsen stammer fra til sammen fem intervjuer med totalt 12 elever og 2 lærere. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd (smarttelefon) i tillegg skrev jeg egne notater. Jeg valgte å notere samtidig for å sikre svarene, men også for å notere ned det som ikke ble fanget opp på bånd. For eksempel stemningen blant gruppa, blikk, ansiktsuttrykk osv. Disse lydfile og transkripsjonene utgjør datagrunnlaget i undersøkelsen. Lengden på intervjuene varierer fra 15 til 29 minutter. Til sammen har jeg opptak på 1 time og 57 minutter.

Intervju 1 og 2 i første fase, ble innledet med at jeg fortalte kort om undersøkelsen utover den informasjonen de tidligere hadde fått i klasserommet. Deretter skrev alle under på samtykkeerklæringen (Vedlegg: 2). Jeg la vekt på å legge godt til rette for at informantene skulle føle seg ivaretatt. I tillegg fokuserte jeg på å vise tillit, respekt og interesse for dem, og deres synspunkter. Med mål om å etablere en felles forståelse rundt hensikten med undersøkelsen, prioriterte jeg å informere alle respondentene grundig på et tidlig stadium.

I første fase, beskriver elevene sine forventninger samt forberedelser av faglig art knyttet til PTF. I tillegg beskrives andre utenom-faglige eksempler på det de oppfatter som en del av forberedelsene til utreisen og praksisoppholdet i henholdsvis Polen og Sverige. Lærerne avventet

bevisst med å svare eller kommentere, etter at elevene først ga sine svar. Dette var ikke avtalt, selv om jeg tydelig henvendte meg til elevene når jeg stilte spørsmålene. Lærernes supplerende kommentarer bar preg av å være utfyllende informasjon eller presiseringer som fullstendiggjorde elevsvarene. I tillegg forklarte de sine tanker rundt forberedelsesfasen, noe jeg opplevde som vesentlig for å forstå elevenes forventninger og mål med oppholdet. Lærernes tanker rundt involvering av PTF-faget anså jeg også som svært relevant. Generelt opplevde jeg ved begge intervjuene at respondentene hadde god tid til noe diskusjon og besvarelse av spørsmålene.

Omtrent tre måneder etter de første intervjuene, avtalte vi på nytt å treffes, denne gang etter at praksisoppholdet var gjennomført. I intervjuene med elevene etter hjemkomst, (intervju 3 og 4) fikk jeg beskrivelser av hva de hadde lært og erfart. De knytter noe av dette mot det faglige, men de gir også beskrivelser av mer generell art. De beskriver og gir eksempler på positive og negative opplevelser. De var tydelige på hva som fungerte og hva de kunne tenke å endre på. Tilslutt vurderte de i hvilken grad de mente de ville ha nytte av denne praksisperioden senere i livet. Elevene var delingsvillige og viste tydelig at de hadde vært med på en felles opplevelse. Noen forklarte at de hadde deltatt på en praksisperiode som var annerledes enn de hadde forventet seg. Andre ga uttrykk for tydelig skuffelse og noen beskrev praksisoppholdet som det beste de har erfart i skolesammenheng. Elevene reflekterte etter mitt syn på en god måte, og de delte i tillegg sine egne personlige historier, som også bidrog til å gi et bilde av deres praksisopphold i Sverige og Polen.

Siste intervju, (intervju 5), også dette etter hjemkomst, ble gjennomført med begge faglærerne. De ga som forventet, gode fyldige refleksjoner rundt organisering, gjennomføring og erfaringer knyttet til prosjektet de hadde ledet dette skoleåret. Svarene deres var reflekterte og ga en bred og god innsikt i elevperspektivet og hvilken læringsrelevans prosjektet ga. De ser tydelige styrker og svakheter, men også muligheter for hvordan man kan utvikle dette med mål om å gi elevene best mulig læring. I tillegg beskriver de konkret hva de tror årets prosjekt har gitt av læringsutbytte til elevene.

4.2.5 Transkribering

Lydfilene fra intervjuene ga meg et godt grunnlag for transkriberingen, som ifølge Kvale & Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 187) betyr å transformere eller å skifte fra en form til

en annen. Dette representerer det fjerde stadiet i deres syvtrinns modell. Ved å omgjøre en lydfil til nedskrevet samtale, letter man analysearbeidet. I tillegg til å skrive ned alle ordene, inkluderte jeg i egne notater alle muntlige uttrykk og lyder som kom fram i løpet av intervjuet. Dette kunne være lyder som kremting, latter osv. I tillegg beskrev jeg kroppsspråk, faktorer og stemning osv.

I et gruppeintervju med seks elever, er det til tider lett å «lese» når noen er uenig, nikker bekræftende eller ikke skjønner hva medeleven sier. På samme måte var det lett å lese ansiktsuttrykk og kroppsspråket til lærerne når de delte sine tanker og meninger. Med utgangspunkt i lydfilene, som til sammen var på 1 time og 57 minutter, fikk jeg 35 sider, totalt 152,8 kB digitalt data med transkribert materiale. Dette er materiale som kan legges fram dersom kommisjonen ønsker det. Etter transkriberingen, gikk jeg gjennom svarene flere ganger for å danne meg et helhetlig bilde av deres ytringer som kom fram i alle fasene. Deretter grupperte jeg utsagn og stikkord i egen kolonne i transkripsjonsnotatene mine. Dette hjalp meg å definere noen overordna «knagger» eller variabler. Disse variablene var delvis forhåndskonstruert av meg, og resten kom til etter at intervjuene var gjennomført. Med utgangspunkt i disse variablene, utarbeidet jeg et sett analysekategorier som jeg fant relevante og til hjelp i analysearbeidet med mål om å tilnærme meg et svar på problemstillingen.

4.2.6 Analyse og tolkning

Arbeidet med å tolke og analysere datamaterialet, representerer det femte stadiet til Kvale & Brinkmann. Som nevnt, har jeg valgt å benytte meg av meningskoder eller kategoriseringer av intervjuuttalelsene som en analysemetode. Dette dannet grunnlaget for et godt analyseverktøy i den videre bearbeidelsen av dataene. Underveis i intervjuene og delvis etter gjennomført transkripsjon av rådata, samlet jeg ulike utsagn i temakolonner i notatene mine og i transkripsjonene. På bakgrunn av tidligere funn (Sørbråten, 2013-14) og gjennom egne erfaringer fra andre internasjonale prosjekt, hadde jeg noen formeninger om hvilke analysekategorier som ville være aktuelle. I tillegg fikk jeg inspirasjon fra ulike faglitterære kilder, til å generere disse kategoriene.

Jeg tok hensyn til hvilken fase i intervjuene vi befant oss. Intervjuene ble gjennomført i to faser, forberedelses- og refleksjonsfasen. Det ble dermed naturlig å koble inn ulike koder eller benevnelser knytta til faglig og "ikke-faglig" læringsutbytte i begge disse fasene.

I første fase valgte jeg å fokusere på elevenes forventninger og **forberedelser** til praksisperioden. Jeg merket meg her særlig hvilke faglige forberedelser de hadde vektlagt. Videre valgte jeg å avdekke deres forberedelser som ikke faller naturlig inn i PTF-faget, men som kan kobles inn i andre programfag eller fellesfag. Det kunne være kulturelle- og språklige forberedelser. I tillegg utviklet jeg kategorier eller tema av mer generell art som jeg valgte å definere som sosiale- og personlige forberedelser. Her falt det naturlig å "plassere" forberedelser av mer praktisk og personlig art som omhandlet elevens individuelle forberedelser både i forhold til reisen, oppholdet og bedriften og men også forberedelser knytta til det sosiale perspektiv.

I fase 2 valgte jeg samme utgangspunkt, og vektla **faglig læringsutbytte** her også med utgangspunkt i PTF-faget, men også andre fag i en egen kategori, for deretter å samle øvrig oppnådd læring og erfaring i kategoriene **sosial-** og **personlig læringsutbytte**. Disse kodene eller kategoriene utgjorde i neste omgang mine analyseverktøy i det videre arbeid med undersøkelsen.

I arbeidet med å fortolke elevenes og lærernes svar, ligger det en utfordring i å beholde den nøytrale rollen som kreves i et intervju. Blant annet er det utfordrende å ikke la seg påvirke eller ilegge andre meninger eller tanker om hva jeg tror elevene mener. På den annen side er jeg som intervjuer en del av gruppa, og dermed en del av situasjonen med mine fortolkninger. På samme måte som mennesket beskrives som et naturlig sosialt og deltagende vesen, (Wenger, 2004) kan rollen min som en naturlig del av gruppa påvirke svarene. I min rolle som aktiv lytter men også den som stiller spørsmål, -oppfølgingsspørsmål og kommenterer er det naturlig å tenke seg at jeg ved min tilstedeværelse også påvirker gruppeintervjuet. I etterkant av intervjuene og i analysearbeidet har jeg brukt Kvale & Brinkman sitt råd om å tenke på intervjuene som "*levende samtaler*" (Kvale & Brinkman, 2009, s.200).

4.2.7 Reliabilitet og validitet

I det sjette stadiet i Kvale og Brinkmann (2009), omtales verifisering som en viktig del av undersøkelsen. Her vurderes datamaterialet opp mot reliabilitet og validitet, på norsk ofte kalt pålitelighet og gyldighet. I tillegg vurderer man om funnene er generaliserbare, det vil si, man vurderer om funnene har overføringsverdi til å gjelde også andre utvalg.

Reliabiliteten i en undersøkelse kobles ofte til i hvilken grad resultatene kan reproduseres. Funn i kvalitative studier, som man ønsker å etterspore i en ny undersøkelse, på et nytt tidspunkt av andre forskere, kan være vanskelig å reprodusere (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Hele situasjonen, konteksten med alle respondentene, dagsformen, stemningen osv. er faktorer som i mer eller mindre grad spiller inn i en intervjusituasjon og som kan gjøre det utfordrende å skulle etterprøve undersøkelsen med det samme utfallet. Særlig er dette utfordrende fordi respondenten kan endre sine synspunkt og svar i et intervju ettersom hvem som spør og i hvilken kontekst man befinner seg i.

Reliabiliteten knyttes til troverdigheten av de resultatene undersøkelsen avdekker, eller sagt på en annen måte, de bindingene og relasjonene som måtte finnes mellom intervjuer og respondent. Intervjuerens reliabilitet gjør seg særlig gjeldende i måten man stiller spørsmålene på og i hvilken grad tolkningene er rimelige. Dersom man stiller ledende spørsmål, kan dette påvirke svarene. På den annen side kan en stram regi av spørsmålsstillingen virke mot sin hensikt og svekke kreativ tenkning og variasjon i intervjusammenhengen (Kvale & Brinkman, 2009, s. 250). Det kan altså være vanskelig å vurdere reliabiliteten i kvalitative studier på bakgrunn av det rent metodiske. Samtidig har begrepet en moralsk betydning. Som undersøker er det viktig å stille seg spørsmål om respondentene er pålitelige. Vil de bidra med reflekterte svar? Har de nok erfaring til å kunne bidra med gode svar? Dette er noe av utfordringene som knyttes til kvalitative studier og som kan "true" undersøkelsens validitet.

Forut for undersøkelsen besøkte jeg begge klassene og elevene som ble tatt ut til prosjektet. Jeg presenterte meg som internasjonal kontakt og elevene vet at jeg jobber som lærer på skolen. Jeg har ikke undervist noen av elevene. I hvilken grad dette kan ha påvirket deltakernes svar, er usikkert, men en mulig vinkling kan være at de har vært obs på rollen min og dermed svart i retning av hva de tror jeg ønsker av svar.

Et annet aspekt er i hvilken grad elevene kan ha blitt påvirket av å ha lærer tilstede i det første gruppeintervjuet. Her fortalte de om sine forberedelser. Man kan ikke utelukke at elever kan vegre seg for å svare eller sette ord på det de mener, særlig i en situasjon hvor lærer og medelever er tilstede. Elever kan også føle de må svare etter ønske, eller hva de tror er ønske fra for eksempel faglærer. En kan med andre ord ikke utelukke at deltakerne kan ha svart i en retning

som ikke skader prosjektet, eller svart på en slik måte at skoleprosjektet og faglærerens rolle blir positivt framhevet. Dette kan også rukke ved reliabiliteten og validiteten i undersøkelsen.

Samtidig opplevde jeg at begge utreisegruppene var svært selvstendige og troverdige i sine svar, også med faglærer til stede. Jeg opplevde at de aller fleste følte seg trygge i denne intervjusituasjonen og bidro med svar i fellesskap.

På samme måte må man vurdere svarene som lærerne har gitt. Ønsker de å vektlegge lojalitet til skoleprosjektet og sin egen rolle? Begge lærerne har lang og god pedagogisk erfaring fra skolen vår, samtidig som de har en personlighet som gjør at jeg føler meg trygg på at deres svar er oppriktige og ærlige. I tillegg kjenner vi hverandre godt som kollegaer gjennom mer enn 15 år. En slik relasjon til respondentene finner jeg i utgangspunktet positivt, siden jeg har full tillit til at de vil svare etter beste evne og i tråd med målsettingen i undersøkelsen, slik jeg har formidlet ønske om i forkant. Samtidig ser jeg at det kan svekke reliabiliteten i svarene, dersom de bevisst unngår å ytre seg kritisk for ikke å virke negative eller sverte prosjektet de selv er en del av. Dette er også mulige fallgruver som tilslutt kan påvirke reliabiliteten og validiteten i undersøkelsen.

Det er også viktig å vurdere hvordan jeg kunne styrke reliabiliteten og dermed validiteten i undersøkelsen. For å sikre reliabiliteten til funn og resultater i undersøkelsen, kan man gjennomgå datamaterialet kritisk og på flere ulike tidspunkt. På denne måten kan man avdekke rom for annen tolkning eller nye funn. Alle intervjuene jeg har gjennomført, har blitt gjennomgått flere ganger, både opptakene men også transkripsjonene. Et annet tiltak kan være å gå dypere inn i materien gjennom å vurdere og drøfte datamaterialet kritisk og systematisk. Dersom man i arbeidet med å presentere de empiriske funn samtidig fokuserer på kildekritikk og analyseprosessen, kan også dette være gode tiltak som kan bidra til å øke validiteten i undersøkelsen. I tillegg var selve prosessen med å bearbeide datamaterialet er en viktig del av min egen bevisstgjøring og dermed undersøkelsens validitet.

Jeg kunne også vurdert å ta i bruk flere andre metoder som feltstudie eller spørreundersøkelse for å oppnå en viss grad for metodetriangulering. Dette kunne bidratt til å øke reliabiliteten til undersøkelsen i noen grad. Samtidig ville for eksempel et feltstudie være både tids- og ressurskrevende siden det ville forplikte tilstedeværelse i henholdsvis Sverige og Polen i en periode på 14 dager. En spørreundersøkelse ville på den andre siden kunne være tidsbesparende,

dersom den ble sendt ut til elevene elektronisk. Da ville jeg risikere å få en mengde data, uten at elevene kunne gå nevneverdig i dybden og forklare svarene mer inngående. Ved å konsentrere meg om to elevgrupper fra to ulike utdanningsprogram fikk jeg mer tid til samtale og utdypninger på hva de tenker og mener. Dermed knytter jeg reliabiliteten til i hvilken grad jeg kan stole på svarene fra elevene og lærerne, men også hvorvidt jeg har klart å formidle spørsmålene på en slik måte at de ble forstått av respondentene.

4.2.8 Generaliserbarhet

I hvilken grad en undersøkelse med sine spesifikke data har overførbarhet til andre lignende problemstillinger, handler om hvorvidt en undersøkelsen er generaliserbar. I denne undersøkelsen har jeg et begrenset antall respondenter innenfor et begrenset område, slik man ofte har i kvalitativ forskning. Dette i seg selv taler mot å kunne slå fast at svarene har overføringsverdi for andre skoler eller læringsmiljø. Kvale og Brinkmann (Kvale og Brinkmann, 2009 s. 266) beskriver flere former for generalisering, deriblant analytisk generalisering, som jeg anser som mest relevant for denne undersøkelsen. Her foretar man fornuftsbaserte avveielser for hvorvidt svar fra et studie kan benyttes som en parallell til andre lignende situasjoner og studier på bakgrunn av en analyse av kontekstens likheter og ulikheter. En lignende analyse av konteksten kan på denne måten være hensiktsmessig og muligens være til nytte og ha overføringsverdi til andre lignende læringskontekster. Slik sett mener jeg at denne undersøkelsen til en viss grad kan overføre resultatene fra denne undersøkelsen til andre skoler og læringsmiljø som har eller ønsker å ta i bruk internasjonalisering, som en del av undervisningen på yrkesfag. Svarene i undersøkelsen knytter seg til to utreisegrupper med sine unike erfaringer og opplevelser i to vidt forskjellige land, samtidig som utvalget omfatter to ulike utdanningsprogram på yrkesfag. Til tross for disse ulikhetene, vil vi se at resultatene sammenfaller i stor grad uavhengig av land, kultur og yrkesutdanning. På bakgrunn av dette mener jeg undersøkelsen i noe grad kan ha overføringsverdi for lignende skoler og læringsmiljø.

4.2.9 Presentasjon av data

Endelig beskrives det sjuende og siste stadiet. Her gis en presentasjon av de funnene jeg har gjort gjennom intervjuene. Presentasjonen under representerer første ledd i analyse- og tolkningen av

dataene mine. Jeg har valgt å presentere mine funn med utgangspunkt i kategoriene jeg var inne på tidligere (se s.56). Disse er:

1) Forberedelse:

En stor og viktig del av arbeidet med å delta i internasjonale prosjekt, knyttes til forberedelsesfasen (fase 1), *før* utreisen. Her presenteres de faglige og generelle forberedelsene tilrettelagt fra skolens side. I tillegg framkommer elevenes individuelle forberedelser og forventninger samt kollektive forberedelser som gruppa har gjort i forkant av selve utreisen og praksisperioden i et annet land.

2) Faglig læringsutbytte:

I del to som knytter seg til intervjuer gjort *etter* hjemkomst (fase 2), løftes elevenes og lærernes refleksjoner og erfaringer frem. Med utgangspunkt i disse funnene presenteres det faglige læringsutbytte fra praksisperioden. Her er jeg særlig opptatt av målene i PTF-faget, men også det sosiale læringsmiljø i bedriftene. (Sistnevnte er også tett knyttet til punktet under.)

3) Personlig og sosialt læringsutbytte:

Tilslutt i del tre, som også knytter seg til intervjuer gjort *etter* hjemkomst (fase 2), presenterer jeg elevenes og lærernes refleksjoner og erfaringer i lys av det sosiale, kulturelle og subjektive perspektiv. Her vektlegger jeg også personlig utvikling og mestring. Jeg presenterer også hvilket sosialt læringsutbytte elevene mener å ha fått gjennom å være en del av en utreisegruppe.

Jeg har tatt utgangspunkt i de to fasene intervjuene er delt inn i: 1) forberedelse og 2) refleksjon og evaluering av erfaringer (se s.47). Samtidig er stoffet strukturert etter overnevnte kategoriseringer. Kategoriseringene over er også lagt til grunn i neste kapittel (analyse og drøfting).

*1. Fase - intervju med elever og lærere **før** utreisen*

I begge første intervjuene vektlegger jeg forventninger og beskrivelser av hvordan utreisegruppene har forberedt seg til praksisperioden. Først og fremst ønsker jeg beskrivelser av faglig art, men også annen. I første intervju med elever og lærer på IKT og TIP vektlegger flere elever at deres forventninger går i retning av å få relevant arbeidserfaringer og generelt positive opplevelser i praksisperioden. En poengterer at det blir spennende å kunne sammenligne hvordan

man jobber innen samme fagområdet i Sverige, og her hjemme. I tillegg ser flere fram til å lære mer om landet og kulturen de skal besøke.

Faglige forberedelser:

Intervjuene er gjennomført i god tid før selve utreisen, men jeg velger å spørre dem om hvilke forberedelser de har gjort så langt.

Flere av elevene på TIP påpeker at de har gjort forberedelser av faglig art, som for eksempel å øve seg på arbeidsoppgaver som de vet at de vil få i Polen. Blant annet har de øvd på sveising og skjærebrenning. I forkant av utreisen vil de få utdelt arbeidstegninger fra verftet i Polen, slik at de kan forberede seg på arbeidsoppgavene som venter på verftet. IKT-elevne har satt seg inn i praksisbedriftene og skolen som de skal besøke. De har studert noe fagplaner og sammenligna fagene og IT virksomheta. De har også forberedt seg på noen engelske faguttrykk de kan få nytte av.

Elevene på TIP har deltatt i et mini-språkkurs og laget en egen ordliste med polske hverdagsfraser, verktøyliste osv. Dette håper de vil gjøre det lettere for dem å kunne kommunisere med de polske arbeiderne, og å hente ut verktøy og utstyr de trenger fra en egen verktøyavdeling på verftet. Samtlige elever sier de er innstilt og forberedt på at de må kommunisere på engelsk under oppholdet.

Elevene på TIP forklarer også hvordan de har satt seg inn i den polske arbeidskulturen. De har fått forståelsen av hvor viktig det er å blant annet håndhilse på arbeiderne når de kommer på jobb om morgenen. De forklarer hvordan man i Polen er mer formelle enn her hjemme.

Begge utreisegruppene uttrykker at de har satt seg inn i landets kultur, geografi og noe historie, samt noen attraksjonene de skal besøke. I den ene gruppa har elevene levert inn et skriftlig forberedende notat som omhandlet generell kunnskap om landet og ulike steder de skal besøke. Elevene forklarer også at de har fått opplæring i hvordan de skal sette opp budsjett og fordele matpengene disse ukene.

Lærerne påpeker at de har forankret de faglige forberedelsene til en mer detaljert læringsavtale (se s. 23) som er utarbeidet i samarbeid med praksisbedriftene. Denne avtalen danner

utgangspunkt for hvilke vg3-mål og arbeidsmål i PTF som vektlegges. Noe er tydelig avklart på forhånd, mens andre oppgaver oppstår underveis.

Personlige og sosiale forberedelser:

Flere elever i begge utreisegruppene vektlegger også mer generelle forberedelser (av ikke-faglig art) av mer praktisk art. Her beskriver elever og lærere hvordan de har tenkt å organisere hverdagen i et annet land og i en ukjent bedrift. Elevene forklarer hvordan de sammen med lærer har forberedt seg til oppholdet ved å planlegge alt fra matinnkjøp, til vask av arbeidsklær, renhold av leilighet/rom på vandrerhjem og egne menyer, husregler osv. En IKT-elev uttrykker det slik:

"Vi må vel diskutere hva vi skal kjøpe før vi kjøper det. Sette opp en liste tror jeg (..) så må vi ha litt fordeling viss alle kjøper inn mat (..) altså vi må sette opp fordelinga av hva vi må kokke".

En av gruppene har hatt et eget kokkekurs på skolen før utreise, der en kokk ble engasjert for å lære dem enkle, næringsrike og billige retter de også kan lage i utlandet. Flere elever i begge gruppene vektlegger i tillegg at de er forberedt på å måtte bidra og samarbeide og ikke minst ta initiativ, både på arbeidsplassen men også innad i gruppa. En IKT-elev uttrykker det slik:

"Det blir på en måte som i en hybel. Man må kommunisere godt med hverandre, så det ikke blir misforståelser som kan gå utover praksisen vår"

En elev mener det gode klassemiljøet er med på å skape trygghet og vil dermed lette eventuelle utfordringer knytta til utreisen og møte med det ukjente. Ikke alle elever har vært i utlandet, og noen ytrer dermed usikkerhet og spenning med tanke på flyreisen og bekjentskap med ett nytt land. En elev sier hun har forberedt seg personlig på hvordan hun kan gi et godt førsteinntrykk på arbeidsplassen. Mens en annen vektlegger selvstendighet, -det å skulle klare seg selv. En annen har tenkt langt fram, og forberedt seg på hvordan han vil legge fram og dele sine erfaringer med andre elever etter hjemreisen. Han tenker på presentasjonen han og resten av gruppa skal ha for resten av skolen og ved skoleslutt. Alle elevgrupper som har vært ute, skal delta i en såkalt "delings-økt" (se s. 23) som innebærer å holde presentasjoner for skolens elever og lærere samt og pressen. Han gruer seg litt, men mener det nok blir en nyttig erfaring med tanke på at han skal ut i læra og at han trenger mer erfaring med å stå foran et stor publikum.

Elevene forklarer også hvordan de er innstilt på å ta ansvar for hverandre, og som en elev sa: "Visst det er noen som skal opp, og du har tid til det, skal du gå å vekke han". En annen sier at ingen skal være alene og at alle skal bidra slik at alle trives. Flere påpeker at det vil bli fint å kunne være sammen om andre oppgaver enn det man vanligvis gjør på skolen. For eksempel mener han det vil bli fint å bo sammen, handle mat sammen og planlegge måltider samt sosiale aktiviteter sammen.

Begge utreisegruppene påpeker i tillegg at deres søknadsskriving og forberedende møter mellom skole og hjem også representerer en viktig del av forberedelsene.

På spørsmål om elevene føler seg godt forberedt, gir den ene gruppa uttrykk for at de ikke er helt forberedt ennå. De har fortsatt noen måneder til de skal ut og mener de bør sette seg mer inn i de arbeidsoppgavene de skal utføre. Elevene på IKT skal fokusere på måten IT-drifta er organisert på i Stockholms Län. Læreren forklarer hvordan noe av hovedmotivasjon for at elever på IKT deltar i internasjonalisering gjennom samarbeid med Norrtälje i Sverige, nettopp ligger i måten de svenske drifter og organiserer IT oppgaver i større driftsenheter. I tillegg forklarer han at det i vår egen region finnes minimalt med store IT-bedrifter, slik at dette vil være lærerikt for elevene ved at de får innblikk i hvordan større fagmiljø innen IT fungerer. TIP-elevene uttrykker at de er godt forberedt og ser fram til praksisoppholdet i utlandet. Som en elev uttrykte det: " Dette er noe jeg gleder meg til, siden det er dette jeg skal drive med i framtida og i en eventuell jobb".

Generelt uttrykker elevene at de er forventningsfulle og motiverte til praksisperioden i utlandet.

2. Fase - Intervju med elever etter hjemkomst

Når jeg så møtte elevene igjen etter at de har kommet hjem fra to ukers arbeidspraksis, traff jeg to svært delevillige elevgrupper. Denne gangen intervjuet jeg dem *uten* faglærer tilstede. Først og fremst ønsket jeg å få en beskrivelse av hva de hadde lært i løpet av praksisoppholdet.

Forberedelser:

På spørsmål om hvilken faktor de mener har hatt størst innvirkning på om praksisoppholdet ble lærerikt og positivt, mener IKT-elevene at kommunikasjon på flere nivå er viktig. Ikke bare i løpet av arbeidsdagen i møte med instruktør, kunder og ansatte, men også i forkant av selve praksisperioden. De mener man kunne gjort bedre forberedelser i forkant og særlig forsikret seg

om at arbeidsoppgavene i de svenske private bedriftene var relevante og i tråd med Vg3-målene. To av elevene som jobbet i disse private bedriftene, følte at oppgavene var til dels kjedelige og lite interessante. Ellers påpeker de at samarbeidet med skolen i Sverige var positivt, men at skolen virket noe uforberedt i starten. TIP-elevene framhevet tilrettelegging særlig på arbeidsplassen som en viktig faktor for i hvilken grad praksisperioden ble lærerik. På spørsmål om forbedringer hadde disse ingen forslag.

Faglig læringsutbytte:

Flere framhever at de lærte mye i løpet av disse dagene. Elever på TIP har som de forutsa, arbeidet med sveising, skjærebrenning, pulverbuesveising og tolking av arbeidstegninger. De har jobba gjennom alle fasene fra tegning til ferdig produkt. De har også fått instruksjoner på ulike sveisestillinger og uttrykker at de har lært mye faglig. I tillegg praktiserte de en god del engelsk, litt på verftet men mest utenfor i det daglige liv.

Flere forteller at de i tillegg har lært mye historie under oppholdet gjennom å besøke ulike kulturelle attraksjoner. IKT-elevene likte særlig godt å få oppleve teknisk museum i Stockholm.

IKT- elevene har hatt praksis i ulike bedrifter. De som jobbet i de offentlige driftsenhetene i kommunen, sier de fikk prøve seg på relevante og spennende arbeidsoppgaver knytta til kundeservice, helpdesk, drift av nettverk og servere. De fortalte i tillegg at de hadde svært gode instruktører på arbeidsplassen og at de generelt lærte mye knytta til de faglige målene i PTF. En annen syntes det var fint å kunne rullere rundt på de ulike driftsenhetene som sykehus, eldreomsorg, psykiatri osv.

Elevene som jobbet i de private bedriftene derimot, uttrykte noe mer misnøye. Her vektla bedriften mer kundeservice og varehåndtering, noe elevene opplevde som lite relevant og til dels kjedelig. Det nærmeste de kom IKT-relevante oppgaver var å installere program på Pc. Felles for elevene på IKT var at alle uttrykte å ha fått god kunnskap om web-design og web-utvikling innen IT (Informasjonsteknologifaget) da de besøkte skolen i Norrtälje. En elev sa i tillegg at han hadde fått innblikk i et annet programmeringsspråk.

En forteller hvordan de uten så mye tekniske hjelpemidler fikk lære å løse oppgaver der og da. Han forklarer hvordan de laget (sveiset) et redskap for å kunne velte en metallblokk. En annen elev framhever motivasjon gjennom arbeidet de skulle utføre som det viktigste og mest positive

ved praksisoppholdet. Han sier at arbeidet på verftet var så spennende og lærerikt. En elev beskriver det slik etter å ha kommet hjem: "Altså, jeg ble faktisk litt deppa over å komme inn igjen hit (les: skolen) på verkstedet å jobbe".

En annen viktig faktor som elevene påpeker er veilederrollen eller instruktøren i bedriftene. Disse har en sentral funksjon med tanke på veiledning, men også tilrettelegging, slik at elevene får gode og relevante arbeidsoppgaver på arbeidsplassen. Dette gikk stort sett greit, bortsett fra i den private bedriften i Sverige. Også elevene på TIP mener at instruktøren på verftet har en viktig nøkkelrolle i tilrettelegging av arbeidsoppgaver. Her framheves også læreren som en viktig brikke, i tillegg til de ansatte på verftet. En annen elev trekker fram hvordan gjensidig tillit mellom elev og lærer har innvirkning på læringsutbytte. Flere nevner også respekt. En elev uttrykte det slik: "Man må være ydmyk og vise respekt for å få respekt sier eleven", og henviser til forholdet mellom elev-lærer/instruktør/ansatt i bedrift. Avslutningsvis konstaterer elevene fra begge utreisegruppene (uten å utdype det noe ytterligere) å ha lært mer i praksis i utlandet enn hva de erfaringsvis lærer i bedrift hjemme!

Personlig og sosial læringsutbytte:

Utover det rent faglige, poengterer elevene fra begge utreisegruppene at de har blitt mer selvstendige på flere måter. De opplevde mestring og selvtillit både i arbeidssituasjon, men også utenfor arbeid. Flere uttrykte at de synes de taklet arbeidsoppgavene og rutinene på en god måte.

Den ene gruppa var særlig godt fornøyd med å bo på et vandrerhjem. Der ordnet de seg selv og laget mat. De syntes det var veldig fint der. Blant elevene på TIP beskriver flere at det fungerte bra i leiligheta de bodde i og at matbudsjettet stort sett ble fulgt.

Elevene framhever kommunikasjon som en viktig erfaring. Flere av arbeiderne på verftet kunne ikke kommunisere på engelsk, og da klarte elevene og arbeiderne ved hjelp av kroppsspråk, tegn og enkle polske gloser å forstå hverandre noenlunde. I blant måtte de tegne for å forstå hva de ansatte på verftet mente. Slik uttrykker en elev det: "Det tok kanskje noen ganger litt tid, men vi kom alltid fram til hva vi mente til slutt, ved å peke, tegne og bare bruke enkeltord". De forteller hvordan det ga dem mestringsfølelse når de klarte å kommunisere med de polske.

Elevene på TIP sier de har fått stor respekt for polakkene og deres arbeidsmoral. De beskrives av elevene som hardtarbeidende og flinke arbeidere. Elevene forklarer hvordan de har blitt mer

ydmykke overfor mennesker fra en annen kultur. "Norske folk må lære seg å respektere folk fra utlandet litt mer(..) slår en elev fast. En annen sier: Man kan si at det som er viktig der nede, er å respektere folket du er rundt og respektere kulturen deres".

Videre mener en elev at de alle sammen hadde godt av å være der og oppleve arbeidshverdagen til polakkene, og dermed se hvor godt vi egentlig har det i Norge. Hun sier videre:

Og det kan neste røre en til tårer (...) at de har så lite, men likevel gir det de har, bare så vi kan få et fint opphold. Ja, se for deg at det hadde kommet polske arbeidere til Norge liksom, da hadde vi garantert gitt dem de verste garderobene våre, sjølv om det er fint for dem. De er flinkere til å ta det de får og være kjempeglade for det. Vi i Norge tar det forgitt tror jeg (...)

Elevene hevder denne erfaringen vil oppleves som en styrke den dagen de kommer i arbeid og skal samarbeide og kommunisere med arbeidstakere fra en annen kultur og et annet land. En elev på TIP uttrykker dette slik:

Vi har lært å kommunisere med folk fra et annet land og tilpasse oss et helt annet arbeidsmiljø. Det skal i hvert fall ikke bli noe problem å tilpasse seg et norsk arbeidsmiljø, for her er det godt tilrettelagt og god logistikk.

En annen elev beskriver hvordan han utfordret seg selv i møte med de ansatte i en svensk bedrift. "Jeg var flinkere til å gi av meg selv. Bidra. Det var ikke sånn i starten da jeg begynte i bedriften, men jeg ble mye flinkere etter hvert". Samme oppfattelsen finner jeg blant elever som var i Polen. Her beskriver en elev hvordan hun følte seg litt utenfor komfortsona til å begynne med, men at det etter hvert ble en artig og lærerik opplevelse. En annen elev gir uttrykk for at praksisoppholdet har gitt mestringsfølelse og styrket selvsikkerhet.

For min del så var jeg fryktelig overraska over meg selv, for det var jo tvil om jeg skulle reise (...) det var usikkerhet fordi det er ting som har gjort at jeg har droppa litt ut av skolen, men der nede var det å stå opp om morgenen og klare seg selv hele tiden, og det

klarte jeg helt fint og da fikk jeg mestringsfølelse og selvsikkerhet. Det hjalp meg veldig mye som person, og det hjalp meg når jeg kom tilbake hit (les: skolen) liksom.

Videre ønsket jeg å kartlegge på hvilken måte elevene mener de kan få framtidig nytte av praksisoppholdet i utlandet. Flere peker på at nytteverdien kan kobles til økt og bredere arbeidserfaring, men det er tydelig at flere framhever tilpasningsdyktighet. De mener å ha fått erfaring i å tilpasse seg for framtidige arbeidsmiljø, både i møte med andre ansatte og ulike kulturer. En elev på IKT sier: "Største erfaringa er å være på en ny plass og tilpasse seg, og nye folk, nye rutiner". Lignende kommentar får jeg fra en elev på TIP som sier: "Kommunisere med folk fra et annet land og tilpasse oss et helt annet arbeidsmiljø".

Flere påpeker sosialt læringsutbytte gjennom det å være en del av en utreisegruppe. De forteller hvordan de ble bedre kjent som en gruppe, og at de alle sammen satte pris på det kollektive samholdet. Det å ta vare på hverandre. En IKT-elev framhever hvordan man som gruppe tar hensyn og ikke bare tenker på seg selv, men prøver å inkludere flere. En annen påpeker hvordan man vokser av å delta på denne type praksis, gjennom å forholde seg til flere nye mennesker over en lengre periode. En annen sier man blir mer selvstendig og lærer å ta vare på seg selv. Tilslutt påpeker en elev at han har fått god øving i å lære seg å passe tida (klokka).

Fase 2 - Intervju med lærere etter hjemkomst

Lærerne fikk de samme spørsmålene som elevene.

Forberedelse:

På spørsmål om hva de mente hadde størst innvirkning på hvorvidt praksisperioden i utlandet ble lærerik og positiv, er lærerne helt samstemte. Begge poengterer viktigheten av gode forberedelser og samarbeid med bedriftene i utlandet som de viktigste faktorene. Forberedelsene kobles først og fremst mot samarbeidspartnerne i utlandet, men ses også på som en viktig del av elevenes forarbeid på skolen i perioden før utreise. Gjennom god dialog med arbeidsgiver får man blant annet avklart hvilke arbeidsoppgaver elevene skal ha i Polen, sier lærer på TIP. Han mener forberedelser som dette, representerer den viktigste faktoren for at også elevene møter godt forberedt til arbeidslivet i Polen.

Lærer på IKT sier at han i ettertid ser at han kanskje skulle ha vektlagt mer samarbeid med bedriftene i Sverige. Utdanningsprogrammet på skolen vår har forholdsvis kort erfaring med samarbeid utover landegrensene, og faglæreren ser viktigheten av å bli bedre kjent med bedriftene og skolen de samarbeider med i Sverige. Samtidig påpeker han at det kan være utfordrende å få en felles forståelse av kompetansemål mellom to land. Han påpeker i tillegg at det vil være viktig å gå dypere inn i skolens egne læreplaner og kompetansemål ved en eventuell ny praksis i Norrtälje.

Når lærerne skal beskrive hva de mener fungerte bra, framhever en av dem skolens godt kjente rutiner for utvelgelse. Han beskriver disse kriteriene som rettferdige og godt forankra på skolen. Kriteriene er til god hjelp når elever skal velges til å delta på internasjonalisering. På denne måten mener han at: "Det er elevene selv som er med på å sette en standard (..)." Med andre ord, de avgjør i realiteten selv hvorvidt de får delta. Han framhever at prosjektet er avhengig av at elevene som deltar er motiverte, uavhengig av hvilket karakternivå de har. Hans erfaring er at elever som sliter med motivasjon til å gjennomføre skolen, opplever praksisperioden som en "boost" og et viktig delmål, i løpet av skoleåret. Sånn sett, opplever han at internasjonalisering kan motvirke frafall også. Han framhever samtidig at det forutsetter at elevene som deltar er motivert og villige til å ta ansvar. Han mener skolen kan være stolte over at mye er lagt godt til rette for at elever og lærere kan delta på prosjekt som dette.

På spørsmål om hva som kan forbedres kommer det fram at det kan være utfordrende å kun sende en mindre del av klassa på praksis i utlandet, mens resten av elevene har praksis i lokale/regional bedrifter hjemme. Læreren på IKT påpeker flere argument for hvorfor nettopp dette er noe problematisk. For det første skaper deltagelse i praksisopphold i et annet land en fellesskapsfølelse blant nettopp disse elevene. I tillegg er det naturlig for læreren å koble deler av praksisopplæringa i utlandet til undervisning i programfagene. Dette er noe utfordrende når kun deler av klassa får ta del i det. Til slutt, poengterer han utfordringer med ressurstilgangen og tiden det tar å delta i prosjekt som dette. Å delta på internasjonalisering krever en ekstra innsats av læreren, både i tid og omfang av de oppgaver som skal løses. Særlig ser han det som utfordrende å skulle følge opp to elevgrupper som har praksis i hvert sitt land. "Vi lærere må dermed fordele oss på en slik måte at begge grupper blir godt ivaretatt". Samtidig poengterer læreren at muligheten for praksis i utlandet er svært bra for dem som får muligheten til å delta.

Faglærer på TIP, med lengst erfaring innen internasjonalisering på skolen vår, sier at disse prosjektene på yrkesfag har "(..)utvikla seg bedre og bedre for hvert år" i hans øyne. Han mener noe av grunnen nok ligger i deres tilnærming til praksislandet og bedriften over tid, og måten de involveres i forberedelsene. Han mener også at de har vært heldige med kontaktpersonene de samarbeider med. Han sier tilslutt: "Jeg klarer ikke akkurat i dag, fordi vi er så fornøyd, å sette fingeren på noe direkte negativt".

Faglige læringsutbytte:

Når det gjelder hvilket faglig læringsutbytte de mener elevene har oppnådd, trekker også læreren på TIP detaljert fram mye av det samme som elevene beskrev: horisontal og vertikal sveising, platearbeid, pulverbuesveising, lesing og tolkning av tekniske tegninger, sammensetting av konstruksjoner, ferdigstilling av konstruksjoner osv. Faglæreren beskriver nivået på arbeidsoppgavene de fikk på verftet som nærmest fagbrevnivå hvor de "spisser" og tilrettelegger arbeidsoppgavene: "Vi setter opp kompetansemål som vi mener elevene bør lære, eller som de ikke lærer på skolen". Med utgangspunkt i dette velges og tilpasses arbeidsmål for den enkelte elev.

I Sverige fikk en del av elevene på IKT prøvd ut flere Vg3-mål gjennom blant annet drift av kommunale nettverk og servere. I tillegg fikk deler av dem øve seg på service desk, support og kundeservice. Elevene var også på besøk på IKT-linja på den videregående skolen i Norrtälje. Her fikk de blant annet oppgaver innen programmering på Vg3- nivå, som inngår i programfag. Skolen de besøkte har godt teknisk IT-utstyr og programvare som elevene her på NG vgs ikke har tilgang på. Derfor fungerte et par dager på skolen som en fin kombinasjon til det praktiske arbeidet i bedrift. IKT-læreren poengterer at det alltid er en fare for at elevene kan få tildelt observasjonsoppgaver framfor utøvende og praktiske oppgaver. I dette prosjektet mener han at de lyktes brukbart med arbeidsoppgavene, særlig i de kommunale avdelingene. Mens to av elevene som hadde praksis i privat bedrift, ikke fikk like relevante arbeidsoppgaver.

Når de beskriver språktrening i engelsk, er det naturlig at elevene i Polen fikk bedre læringsutbytte av å benytte engelsk enn de som var i Sverige. I Polen fikk de god bruk for engelsk i tillegg til at de lærte noe polsk. I Sverige måtte noen få elever ty til engelsk, når de i skolen skulle jobbe med programmering, som jo har et internasjonalt språk.

IKT-læreren mener mye av læringsutbytte ligger i at elevene får være en del av et større IKT-miljø med ulike faglige utfordringer. "Slike erfaringer tar vi med oss hjem og reflekterer over".

I neste omgang kan disse erfaringene være med på å gi ringvirkninger videre til det lokale næringsliv og i ulike næringslivsfora. Han sier de har mange gode praksisbedrifter i Nord-Gudbrandsdalen, men at elevene mangler å få erfaring i et større fagmiljø, slik de fikk i Norrtälje. Med andre ord er det viktig for IKT sin del å få kjennskap til større driftsenheter, ved at elevene får praksis i større utviklingsmiljø innen IT. Læreren påpeker i tillegg hvordan det kan være nyttig for elevene å se hvordan man kan drifte store desentraliserte enheter med moderne teknolog, særlig i disse tider når utviklingen går i retning av større enheter, jamfør kommunereformen.

I motsetning til erfaringene med IKT i Sverige, hvor skolen og bedriftene hadde svært høyt nivå på både teknisk programvare og utstyr, framhever læreren på TIP hvor viktig det var for elevene å få jobbe sammen med dyktige fagarbeidere, *uten* nødvendigvis at de har så mye tekniske hjelpemidler. Læreren mener at dette er god læring: "Her må elevene virkelig tenke og prøve å løse oppgaver på best mulig måte uten å bli hjelpeløs". Kanskje kan nettopp den lærdommen være et viktig bidrag i møte med dagens arbeidsliv her hjemme også, slik en elev på TIP fortalte (se s.61 intervju elever). Rekruttering til yrkesfaget er en annen gevinst som påpekes.

Tilslutt påpeker begge at det faglige læringsutbytte også relateres til den mer generelle kunnskapen elevene fikk om landet de besøkte. Ikke bare ble de godt kjent med arbeidskulturen i bedriftene, men de vektla også at elevene skulle bli godt kjent med landet de besøkte. Dette innbar kunnskap om historie, ulike besøks steder og ikke minst landets kultur.

Personlige og sosialt læringsutbytte:

Utover det rent faglige, mener begge lærerne at elevene sitter igjen med mye god erfaring og lærdom som er *vel så viktig i et læringsperspektiv*.

Begge lærerne løfter fram personlig- og sosial læring. Særlig framhever de elevenes ansvarsfølelse og ivaretagelse av hverandre, som en viktig faktor for at praksisperioden ble lærerik og positiv for elevene. Elevene bodde i leilighet og vandrerhjem og måtte i stor grad innordne seg selv med et visst overblikk fra lærerne. Det innebar en god del planlegging fra elevenes side. Blant annet måtte de utarbeide budsjett, planlegge innkjøp av

mat/husholdningsartikler, matlaging, klesvask, renhold, sosiale aktiviteter m.m. De fikk erfaring i å være en del av et felleskap 24 timer i døgnet. Å bo tett på hverandre, innebar at de måtte innrette seg, ta initiativ og ikke minst samarbeide til det beste for fellesskapet. IKT-læreren framhever hvordan hans IKT-elever, som ofte benevnes som "gamere" siden de fleste er glade i å spille på data, forandret seg og inntok en litt ny og ansvarsfull rolle.

Tilslutt ber jeg dem trekke fram på hvilken måte de mener elevene, skolen, næringsliv og lokalmiljø generelt kan dra nytte av internasjonalisering i skolen. Her mener lærerne at internasjonalisering har bidratt til å gi elevene trening i å samarbeide og kommunisere med mennesker fra et annet land. Nettopp det kan være en viktig gevinst for både enkelteleven men også for Opplandssamfunnet generelt.

Med utgangspunkt i disse funnene, vil jeg i neste kapittel drøfte resultatet sett i lys av valgte teoretiske perspektiv.

5.0 Analyse og drøfting

Jeg har til nå sett på hvordan internasjonalisering aktualiseres i et samfunnsperspektiv og hvordan skolen vår gjennomfører dette som en del av den organiserte undervisningen og læringen. Videre har jeg synliggjort hvordan faglig læring kan fremmes gjennom sosiokulturell læring. Jeg har også sett på hva tidligere forskning viser når det gjelder læringsutbytte og internasjonale prosjekt i skolen. I det følgende vil jeg foreta en drøfting av de framlagte funn med utgangspunkt i problemstillingen, som er:

Hvilket læringsutbytte har elever på yrkesfag av internasjonalisering?

Jeg har valgt en struktur for analysen og drøftingene som tar utgangspunkt i min framstilling (kategorisering) av dataene som er presentert i 4.2.9 (se s.56). Disse har jeg organisert i tre områder:

- 1) Forberedelser ("Å forberede seg"),
- 2) Faglig læringsutbytte ("Med mål om å bli en dyktig sveiser")
- 3) Personlig og sosialt læringsutbytte ("Å vokse som menneske")

Det viser seg imidlertid å være noe utfordrende å skulle operere med tydelige skiller mellom disse, da de opptrer i nær relasjon til hverandre, slik også Biesta framhever i sin vinkling av utdannelsens tre hovedformål (se s. 30). Tidvis vil derfor funn gjøre seg gjeldene på flere områder. Samtidig har jeg valgt å slå sammen intervjufasene (fase 1 og fase 2) og knytte relevante funn fra de ulike intervjuene til nettopp disse tre områdene. På denne måten ønsker jeg å knytte relevante funn til de styrende områdene over. Tilslutt i dette kapittelet, runder jeg av med noen betraktninger som berører alle tre områdene.

5.1 Å forberede seg

Funnene viser at det er ingen tvil om at gode forberedelser er en viktig forutsetning for at et praksisopphold i utlandet skal oppleves som godt og lærerikt for elevene. Resultatene viser at forberedelsene består av mange ulike arbeidsoppgaver og aktiviteter som både knyttes til det faglige, men også forberedelser av generell og praktisk art. Det er også tydelig at forberedelsene foregår på ulike "arenaer" - i klasserommet, blant elevgruppa og individuelt.

Før utreisen uttrykte elevene tydelig motivasjon for deltagelse og de hadde positive forventninger til praksisoppholdet. De så fram til å delta og flere hadde forventninger om å få relevant arbeidserfaring. Mål om relevant arbeidserfaring står helt sentralt i arbeidet med å prioritere internasjonalisering på yrkesfag. På samme måte som elevene og lærerne hadde fokus på dette i sine forberedelser, prioriterer alle ledd i den vertikale målstyringen også relevant arbeidserfaring som en av hovedintensjonene for hvorfor man tar i bruk internasjonalisering i skolen.

Som jeg har vært inne på, henger relevant arbeidserfaring tett til elevens valg av kompetansemål i PTF. En viktig del av de faglige forberedelsene knyttes til nettopp valg av disse kompetansemålene. Vi har sett hvordan forskrift til prosjekt til fordypning legger føringer om at lokal læreplan skal bidra til at elevene skal kunne *velge* relevante kompetansemål fra læreplanen på vg3-nivå og eventuelt relevante fellesfag fra vg3 (se s.19). Siden TIP rekrutterer til nærmere 60 ulike lærefag, vil det naturligvis være utfordrende å kunne tilby elever praksis i alle disse. Elever som ønsker praksis på verftet i Polen, kan *ikke velge* kompetansemålene selv, slik forskriften legger opp til, men de kan få mulighet til å arbeide med definerte mål som verftet tilbyr. Alternativt kunne elevene på TIP søke praksis i lokale og regionale bedrifter som eventuelt kunne imøtekomme deres kompetansemål. Arbeidsoppgavene som elevene får tilgang på gjennom verftet, har ikke elevene ved NG vgs tilgang på hverken lokalt eller regionalt. Disse praksisplassene bidrar dermed til å gi et bredere faglig tilbud, som igjen vil gi elevene viktig erfaring og innblikk i arbeidsoppgaver og innhold som karakteriserer de ulike yrkene, slik hensikten med PTF-faget er. På denne måten representerer praksis på verftet et godt supplement til våre lokale og regionale bedrifter. Dette, og erfaringer fra blant annet fra Industriteknologi og CNC-maskineringsfaget, som jeg omtaler på s. 27, viser hvilken viktig rolle bedriftene i utlandet har for å kunne gi elevene reelle valg mellom flere lærefag og derigjennom relevant arbeidserfaring.

I følge Dysthe (2001), er det et mål i seg at elevene får anledning til å utøve arbeidsoppgaver i nye læringsmiljø. Hun poengterer hvordan man kan styrke en læringsprosess ved å løse ulike oppgaver i et nytt og ukjent miljø og i en kultur man vanligvis ikke er en del av (se s.35). Selv om elevene på TIP bevisst øvde på sveising og skjærebrenning i forkant, fikk de likevel en viktig faglig erfaring ved at de måtte gjennomføre nye og til dels ukjente arbeidsoppgaver i nettopp helt andre omgivelser preget av en ukjent arbeidskultur i et maritimt miljø. På samme måte forberedte

IKT-elevene seg på å gjennomføre arbeidsoppgaver de i stor grad var kjent med fra før, men denne gang i større og ukjente bedrifter i et annet land. Det viste seg at IKT-elevene også forberedte seg på en del kompetansemål i programfag. Som en del av forberedelsene måtte alle elevene også sette seg godt inn i bedriftene de skulle jobbe i og landet de skulle besøke.

Den ene utreisegruppa utarbeidet et skriftlig forberedelsesnotat som omhandlet landet de skulle besøke. Her fordypet de seg i historie, kultur og ulike besøks steder. Forberedelser av denne sort innebar kunnskap og forståelse av både kulturen som preger landet, men også arbeidskulturen. For å kunne gå fra å være en "perifer" til å delta i et arbeidsfellesskap (se s. 39) slik Wenger (2004) beskriver det, vil det oppleves som en styrke at eleven er forberedt på både arbeidsoppgavene som kan vente dem, men også hvilken kultur som råder. Erfaringene man har opparbeidet seg på TIP gjennom ti års samarbeid med et verft i Polen, har bidratt til at forberedelsene har blitt mer forutsigbare og dermed fått et godt faglig og kulturelt fundament.

I undersøkelsen til Pérez-Karlsson (Perez-Karlsson, 2014) løftes særlig elevenes personlige utbytte til studieopphold i utlandet fram (se s. 31). Elevenes følelse av å utfordre seg selv ved å tre inn i en kontekst som var ny og ukjent, fremsto først som ubehagelig, men etter hvert svært lærerikt. Som det framkommer av datamaterialet i denne undersøkelsen, vektlegger et par elever viktigheten av å være forberedt på det personlige plan i forkant av utreisen. Som vi har sett av skolens internasjonale årshjul (vedlegg: 4), skal alle elever som søker seg ut i praksis, gjennom en søknadsprosess som innebærer en skriftlig søknad og et intervju. Målet med dette er at elevene skal bevisstgjøre seg og endelig å ta stilling til hvorfor de ønsker å gjennomføre praksis i utlandet. For mange starter en viktig del av den indre forberedelsen nettopp her. Samtidig har jeg en oppfatning av at disse kriteriene er med på å tydeliggjøre skolens intensjon med internasjonalisering. Disse prosessene av indre, mentale forberedelser finner jeg naturlige og nødvendige for at eleven skal kunne oppleve praksisoppholdet som positivt og lærerikt og i tråd med skolens mål om internasjonalisering.

Svar fra intervjuene viser at elevene stort sett har en klar formening om hva som var forventet av dem både faglig og ellers som en del av en gruppe. Det er viktig at elevenes forventninger og skolens mål med prosjektet er noen lunde sammenfallende. I forberedelsesfasen skal det komme tydelig fram overfor elevene, hva som er skolens mål med å tilby praksis i utlandet. Dette

forutsetter at skolens overordna mål er godt forankret og tydelig også for lærerne og resten av organisasjonen. Dette er etter min mening en av flere viktige forutsetninger for at skolen skal kunne legge til rette for god og relevant praksis i PTF-faget i utlandet.

Dataene viser også at språket kunne være en barriere, særlig for de som skulle til Polen. For utreisegruppen til Sverige, var det ikke nødvendig med spesielle språklige forberedelser, selv om noen av elevene var noe bekymret for at det kunne oppstå misforståelser. I tillegg viste det seg at de tekniske faguttrykkene som brukes i Norge og Sverige, stort sett er på engelsk.

En viktig forutsetning for at en elev skal kunne fungere i et arbeids-felleskap med arbeidere i et annet land, er at man evner å kommunisere. Dysthe (2001) poengterer viktigheten av å kunne kommunisere gjennom et språk, både verbalt men også non-verbalt. Dette benevnes som selve linken mellom kulturer og menneskelig tenkning (se s. 38). For elevene på TIP handlet det om å kommunisere ved hjelp av enkeltord, tegn og tegninger samt kroppsspråket, siden polakkene ikke var veldig gode i engelsk. De forklarte hvordan rutinene var for å hentet ut verktøy og redskap på verftet og hvorfor de dermed var nødt til å kunne de viktigste glosene på polsk samt navnene på verktøy og redskap. Det kom tydelig fram at elevene var opptatt av å kunne hilse på de ansatte på deres morsmål. Læreren hadde forklart dem at dette var en naturlig del av kulturen og arbeidsfellesskapet på verftet. Elevenes språklige forberedelser i engelsk kom særlig til nytte når de skulle kommunisere med omverden utenfor verftet. Dersom elevene skal kunne utøve arbeidsoppgaver i henhold til målet med PTF-faget og læringsavtalen, er det som vi har sett viktig at de forbereder seg på å måtte kommunisere med de polske og svenske instruktørene og ansatte i bedriften. Kommunikasjon er en forutsetning for å kunne oppnå deltagelse i et praksisfellesskap, slik Dysthe (2001) og Wenger (2004) poengterer det (s.38-39).

Som vi har sett, viste funn at elevene stort sett var godt forberedt både faglig og generelt med tanke på reise og opphold. Samtidig var både lærer og elever tydelige på at de utfordringene de hadde møtt på, var relatert til manglende kommunikasjon og avklaringer i forberedelsesfasen. Som læreren på IKT uttrykte det: "Vi lyktes ikke helt å få konkretisert arbeidsoppgavene med den ene bedriften i Sverige". Han viser til forskjeller i læreplaner og kompetansemål i Norge og Sverige. Det er lett å forstå at lærerne som er ansvarlig for sine utreisegrupper, kan møte på utfordringer i form av samarbeid og kommunikasjon med bedrift i utlandet, slik IKT-læreren

opplevde i Sverige. Det viser seg at selv om oppgavene som knyttes til forberedelsene er mange og tidkrevende, så representerer de en viktig brikke for at elevene skal få et godt læringsutbytte. Som nevnt kreves det endel arbeid og organisering av både lærere men også av elever som deltar på internasjonalisering. Som det framkommer av skolens årshjul knytta til internasjonalisering (vedlegg: 4), kreves det også en del praktisk forarbeid. Elevene var innstilt på å måtte bidra og samarbeide på best mulig måte. De forklarte hvilke praktiske fellesoppgaver de hadde under oppholdet, som for eksempel klesvask, innkjøp, matlaging og husholdningsbudsjett osv. Dette krever som vi har sett ekstra organisering og dermed bruk av undervisnings- og planleggingstiden til lærerne. I noen tilfeller også utenom skoletid, som da TIP arrangerte kokkekurs for elevene og når skolen gjennomfører infomøte med foreldre/foresatte og elever på kvelden. Andre praktiske oppgaver, som logistikk og program for oppholdet må også bestilles og avklares. Dette er faktorer som tar tid i en ellers hektisk skolehverdag. Samtidig poengterer lærerne at en del av skolens rutiner (årshjul for internasjonalisering), særlig de som knyttes til utvelgelse av elever, er godt forankret og til god hjelp for så vel elever som lærere. Særlig poengteres det som positivt at kriteriene oppfattes som tydelige og rettferdige blant elevene.

Det er derfor viktig at skolen legger til rette for at lærere får tid til denne forberedelsen, og at det ved behov også kan gjennomføres forberedende planleggingsmøter hos parter i utlandet for viktige avklaringer. Det er også et poeng at læreren prioriterer nødvendige avklaringer på et tidlig stadium for å bidra til å kvalitetssikre en felles forståelse av hvilke faglige kompetansemål og arbeidsoppgaver bedriftene kan tilby. I bunn for et slik samarbeid finner vi intensjonsavtalen mellom bedrift og skole (se s. 20). Denne derimot, ivaretar en mer generell og overordna forståelsen av hva samarbeidet skal bestå av, mens de faglige avklaringene må foregå mellom faglærer og kontaktperson (instruktør) i bedrift.

For å få en felles forståelse av hvilke arbeidsoppgaver og rammer man legger i prosjektet ser vi at det krever et tett og godt samarbeid mellom bedrift og skole, slik også intensjonene knytta til samarbeid i LUT beskriver (se s. 25). På samme måte som LUT representerer en viktig samarbeidsarena lokalt og regionalt, kreves det av faglærere i prosjektet, at man samarbeider med for eksempel bedrifter i utlandet.

Som vi har sett er hovedintensjonene i PTF-faget og forskrift om prosjekt til fordypning, at skolen gjennom lokal læreplan i PTF, skal legge til rette for at elever får nettopp relevant og god praksis, uavhengig av om de har praksis i egen regionen eller i utlandet (se s.19). Man må altså ha samme utgangspunkt og jobbe etter de samme målene i faget uansett *hvor* praksisperioden skal gjennomføres. Det viser seg imidlertid å kreve noe mer av særlig lærerne men også av elevene, når man forbereder seg til praksis i et annet land.

Med andre ord, er målet med gode forberedelser å legge til rette for et godt faglig læringsutbytte. Samtidig er det viktig å forberede elevene på det sosiale- og personlige plan gjennom bevisstgjøring og refleksjon på hvordan de kan bidra og gi av seg selv i møte med en ny læringsarena, slik Wenger (se s. 39) beskriver det: "Praksis er en fælles læringshistorie, som det kræver noget at blive en del af " (Wenger, 2004 s. 123). Dette vil tilslutt være med på å påvirke i hvilken grad praksisperiode oppleves som både faglig relevant men også lærerikt for den enkelt elev og utreisegruppa som helhet.

5.2 Med mål om å bli en dyktig sveiser

Som vi har sett må det ligge noen forutsetninger til grunn for å kunne legge til rette for god læring. Ta for eksempel en elev som ønsker å bli en dyktig sveiser. Jeg har i kapittel tre synliggjort hvordan læring i praksis kan knyttes til et sosiokulturelt perspektiv. Jeg vil nå drøfte hvordan mine funn fra praksis i utlandet kan ses i lys av denne teoretiske tilnærmingen. Her vektlegger jeg det faglige gjennom kvalifikasjonsmålet slik Biesta (2009) benevner det (se s. 30), med utgangspunkt i PTF-faget, men også det sosiale perspektiv som knytter seg til læringsfellesskapet.

Jeg finner flere naturlige koblinger i Dysthe`s (Dysthe red.,2001) seks vinklinger av sosiokulturell læring (se s. 34). På bakgrunn av det, har jeg valgt å slå disse sammen til to hovedtema, hvor vinklingen om at læring er sosial finnes i dem begge. Innledningsvis knytter jeg tema til kontekst, læringsfellesskap og deltagelse i praksisfellesskapet. Deretter knytter jeg distribuert- og mediert læring samt det språklige sammen, og ser disse i lys av hverandre.

5.2.1 Å være en del av et læringsfelleskap

Funn fra intervjuene viser at elevene framhevet spesielt deltagelse i et nytt og til dels ukjent arbeidsmiljø i et annet land, som svært lærerikt. Det kontekstuelle gjennom selve læringsmiljøet dyrkes således på mange måter som en viktig faktor i lys av det å skulle lære autentisk. Med dette mener jeg i hvilken grad man introduserer elevene til et læringsmiljø der læringen og selve yrket (lærefaget) kommer i fokus.

Dette underbygges av sosiokulturell læringsteori som nettopp vektlegger at læringen må settes i en sammenheng (se s. 35). Elevene og læreren på IKT trekker særlig fram gevinsten ved å få ta del i et større utviklingsmiljø innen IT, som viktig. De fant det særlig lærerikt å få rullere blant ulike kommunale enheter som var koblet opp i et omfattende IKT-nettverk. På samme måte kan miljøendringen som TIP-elevene opplevde når de dro fra innlandet til et maritimt verftsmiljø i Polen, representere en ny og annerledes læringskontekst. Elevenes fokus på den kontekstuelle endringen de opplevde ved å ha praksis i utlandet, opptattes som et argument for å ta i bruk internasjonalisering. I tillegg knyttes kontekst til det sosiale, men også til det kulturelle aspekt. (Dette kommer jeg tilbake til i 5.2.2, s.78).

Elevene framhevet også hvordan de i løpet av praksisperioden fikk opplevelsen av å være en del av et arbeidsfelleskap. En elev på TIP, beskrev det slik: "Det var ofte slik de første dagene, så stod alle ute og venta ved garderobene. Vi venta på hva vi skulle gjøre eller drive med, men på slutten av uka, så bare gikk vi og begynte(..)". Eleven uttrykker her hvordan de etterhvert forstod hva de skulle jobbe med uten å måtte vente på å få oppgavene tildelt. De tok dermed initiativ gjennom aktiv deltagelse. Dette er trekk ved sosiokulturell læring hvor læringsfelleskapet eller den sosiokulturelle konteksten er sentral.

På samme måte som elevene beskriver at de var usikre til å begynne med, poengterer Wenger (Wenger, 2004) hvordan en nyansatt går fra en perifer til en mer aktiv deltageridentitet (se s. 39). Samtidig er det begrenset gjennom en praksisperiode på 14 dager, i hvilken grad eleven kan sies å bli «fullverdig medlem» som Wenger kaller det (se s. 39). Likevel, viser det seg at elevene til en viss grad føler å ha fått ta del i fellesskapet og arbeidskulturen på verftet i Polen og i IKT-bedriftene i Sverige. Denne deltageridentiteten påvirker elevenes læring noe som understøttes av undersøkelsen til Sunde og Lofsberg (Sunde & Lofsberg, 2014). Den viser at elevene oppnådde

en mer helhetlig læring gjennom deltagelse i et praksisfellesskap (se s.28). Slik jeg ser det, innebærer en helhetlig læring at man evner å knytte det faglige til relevante sammenhenger og virksomheter, og dermed legge til rette for relevante arbeidsoppgaver for elevene. Et annet element som nok inngår i forståelsen av helhetlig læring her, er språktreningen de fikk i engelsk på bilverkstedet i Tyskland (se s.28).

Elevene beskriver flere konkrete eksempler på faglig læringsutbytte i tråd med intensjonene til PTF-faget. Dette representerer arbeidsmål som dokumenteres i elevenes læringsavtale og europass etter endt praksis (se s. 23). Data viser at alle bortsett fra to elever, fikk interessante og relevante arbeidsoppgaver med utgangspunkt i Vg3-mål. Det er tydelig at elevene på TIP fant arbeidsoppgavene interessante. Eksempelet under understreker dette. Her beskrives prosessen fra arbeidstegninger til ferdig produkt:

Men, jeg synes det var artig å få praktisert å drive ute (les: bedrift i Polen) i stedet for å sitte rolig på en stol eller sitte framfor en pult (les: hjemme, på skolen) for å prøve å sveise. Vi måtte bevege oss og prøve å finne løsninger og sette oss i nye bevegelser for å prøve å få til å sveise i et vanskelig hjørne eller inni en runding eller (...)

Flere elever uttrykker også at de har blitt mer selvsikre på de faglige arbeidsmålene. I tillegg fikk noen elever prøve seg på *nye* og ukjente arbeidsoppgaver. Dette opplevde elevene som positivt og lærerikt. IKT-levne nevner blant annet web-design, web-utvikling og innblikk i et nytt programmeringsspråk. TIP-elevene framhevet pulverbuesveising og større utfordrende oppdrag der de blant annet selv måtte "utvikle" redskap for å løse sveiseoppgavene:

Det var jo ofte slik at vi måtte bikke over disse tunge metalblokkene og da drev vi å lette etter redskap, men endte opp med å måtte lage redskapen selv. En slik stor som lignet en skiftnøkkel som vi kunne bruke for å få den (les: metalblokken) over..(..).

Læreren på TIP forsterket dette synet:

I Polen har de ikke alle de gode hjelpemidlene som vi kanskje har på verft i Norge, men

med dyktige fagarbeidere så lærer de mange ting innenfor faget, slik at de blir ikke så hjelpeløse om vi ikke har alle "duppedittene" ..(..).

Gjennom disse arbeidsoppgavene ser vi hvordan eleven beveger seg fra å være en tilskuer og nybegynner, til å oppnå mer erfaring som i neste omgang som fører til at eleven aktivt tar del i læringsfellesskapet, slik sosiokulturelt læring framhever (se s.39). Dersom våre elever i praksis ved verftet i Polen *kun* hadde observert hvordan de ansatte på verftet leste arbeidstegninger, sveiset og monterte ulike skipskonstruksjoner, ville dette gitt et *innblikk* i arbeidsoppgavene til en plate- og sveisearbeider. Slik også Wenger (Wenger, 2004) poengterer gjennom beskrivelsen av hva en introduksjon til en nyankommen er (se s. 39). Men når eleven i tillegg får prøve og etter hvert faktisk *utføre* sveiseoppdrag etter for eksempel å ha tolket arbeidstegninger, bidrar dette til en større læringsverdi for eleven. En kan med andre ord ikke bli en dyktig sveiser gjennom kun å se, eller observere hvordan andre ansatte utfører arbeidet.

Læreren på IKT var også tydelig på at det i IKT-faget kan være utfordrende å finne arbeidsoppgaver der elevene faktisk utfører og ikke bare deltar gjennom observasjon. For å oppleve deltagelse i arbeidsfellesskapet, er det derfor viktig at elevene føler virkelig deltagelse til tross for at de er ikke-medlemmer, slik også Wenger (2004) poengterer det (se s.39). De fleste arbeidsoppgavene i dagens samfunn inneholder forholdsvis abstrakt kunnskap som man ikke på en enkel måte kan observere i det mennesker gjør. Säljö (2001) beskriver dette på en god måte: "Innledningsvis er vi tilskuere, for så å ta over deler av ansvaret og etter hvert øke vår kompetanse gjennom å spille en ledende og selvstendig rolle i en sosiokulturell praksis (..)" (Säljö 2001, s. 242-243).

Det framkom også i intervjuene at de to elevene som uttrykte misnøye med arbeidsoppgavene som de fikk i bedriftene, relaterte dette først og fremst til selve bedriften de hadde praksis i, hvor salg og kundeservice var mer framtrædende enn IKT-oppgaver. De opplevde arbeidsoppgavene som til dels lite utfordrende og kjedelige. For at elever skal kunne få "(..) erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer aktuelle yrker og opplæring i kompetansemål fra læreplaner på Vg3-nivå." (St. meld, 20, 2012, s.130), slik intensjonene med PTF-faget er (se s.18), viser funn at dette kobles først og fremst til god tilrettelegging og kommunikasjon mellom lærer og praksisbedrift. Både elever og lærere er tydelig på at nettopp forberedelsesfasen er helt

avgjørende på dette punkt. Som jeg var inne på i forberedelser (se s.73) tenker jeg det er læreren og instruktøren sitt ansvar å sammen tilrettelegge for at eleven får mulighet for å jobbe med relevante arbeidsoppgaver i praksis.

Samtidig avdekket funnene at dette kan være utfordrende. En av utfordringene har vist seg å være kommunikasjonen mellom lærer og bedrift (kontaktperson/instruktør) i utlandet. Detaljer og eventuelle tilpasninger knytta til elevenes praksisperiode er viktig å få avklart i god tid i forkant av utreisen. Utreisegruppa som hadde praksis i ulike bedrifter i Sverige, erfarte hvor viktig dette var da de opplevde noen misforståelser i løpet av praksisperioden. Et annet element man bør merke seg er det språklige. Om det føles noe utfordrende å kommunisere med mennesker fra et annet land som man kanskje ikke kjenner så godt fra før, så er det ekstra utfordrende når man i tillegg skal foreta avklaringer på et annet språk enn det man er vant til. Innholdet i fagplaner og fagbegrep kan variere fra land til land, noe som kan bidra til å gjøre det vanskelig å oppnå en felles forståelse av for eksempel enkle arbeidsoppgaver.

Data fra intervjuene avdekker også hvordan elevene fikk erfaring som de selv påpekte som interessante, ved at de fikk et sammenligningsgrunnlag mellom ulike land og kulturer. Dette er som vi har sett (se s. 16) også vektlagt i målstyringen: "(..) økt samhandling og økte muligheter for sammenligning på tvers av nasjonale grenser (..) (St. meld.14, 2008 s. 6-7). Elevenes eksempler på hvordan de måtte lære seg å løse visse praktiske oppgaver på verftet, gjennom å utvikle selve redskapet først, var interessant og nytt for dem. IKT-elevenes innblikk i hvordan IT-drifta var organisert i Sverige med større enheter, er også et eksempel som gir grunnlag for sammenligning mellom ulike land og kulturer.

Dette viser hvordan deltagelse i et ukjent arbeidsmiljø kan bidra til refleksjoner hos elevene gjennom en mer "utvida" læring i kombinasjon med kompetansemål og arbeidsoppgaver, slik vi har sett at det også vektlegges i målstyringen (se s. 16).

5.2.2 Distribuert og mediert læring

Deltagelse i et arbeids felleskap som jeg nettopp var inne på, knyttes også som vi skal se tett til "distribuert og mediert læring".

Det kommer tydelig fram av funnene at instruktøren, men også ansatte i bedriften og faglæreren som deltok under praksisuka, har viktige nøkkelroller ifølge elevene. Flere elever har påpekt hvor avgjørende funksjonene deres er. Først og fremst gjennom tilrettelegging av relevante arbeidsoppgaver i bedriften, men også gjennom sin deling av kunnskap. De har også en viktig rolle med å "integre" eleven i bedriften.

I løpet av læreprosessen oppnår man kompetanse gjennom kyndig veiledning av den mer "erfarne", og eleven utvikler etter hvert en større grad av autonomi i håndteringen av oppgaven. Man må altså legge til rette for at eleven får *gjøre* og *handle*, og ikke bare å snakke om det (se s. 39). En elev på TIP beskriver hvordan instruktøren og de ansatte bidro til å gjøre praksisoppholdet positivt og lærerikt: "De lot oss gjøre alt på en måte". Dette tolker jeg i retning av Wengers (Wenger, 2004) forståelse av hvordan en nyankommen gjennom sin første deltagelse skal være. Her har "den erfarne" engasjert den nyankomne og gitt han en fornemmelse av hvordan fellesskapet fungerer (se s. 39).

Som vi har sett (se s. 35) framhever både Dysthe (2001) og Säljö (2001) sosial samhandling som en viktig betingelse for å kunne delta aktivt i et arbeidsfellesskap hvor læring foregår. Denne sosiale samhandlingen og kommunikasjon med andre mennesker er også relevant når vi ser hvilket potensial den kulturelle læringen også gir.

Elevene beskriver hvordan de fikk god øving i å kommunisere og samarbeide med både instruktør og ansatte i bedriften. Gjennom samhandling fikk de kjennskap til hvordan man "gjør det" i en ukjent bedrift med en annen kultur enn det man ellers er vant til. Denne såkalte distribuerte læringen (se s.37) mellom personer gjør seg gjeldende når for eksempel elevene får veiledning på ulike arbeidsteknikker fra de ansatte. Ett eksempel hentet fra TIP: "De viste oss hvordan vi skulle sveise vertikalt og horisontalt".

I en slik sosial læringskontekst kommer arbeidernes holdninger, normer og verdier også til uttrykk. Elevene får dermed i møte med de ansatte og instruktøren (og innbyggerne) et innblikk i kulturen og historikken som råder. Slik oppnår eleven kunnskap om tradisjoner og hvordan tidligere generasjoner utøvde sitt håndverk. Elevene i Polen framhevet nettopp dette. De beskriver i sitt første møte med arbeidsplassen at de opplevde polakkene som "steinansikt" uten mye selvironi. Etter hvert som de lærte de polske arbeiderne å kjenne, forstod de hvor mye humor

som "bodde" i dem. På denne måten blir de ikke bare kjent med en arbeidsmetode, men også de normer, verdier og holdninger som råder. Elevene forklarer ved flere anledninger hvor stor respekt de har fått for arbeiderne og måten de jobber på. En elev uttrykte det slik:

Og det kan neste røre en til tårer (..) at de har så lite, men likevel gir det de har, bare så vi kan få et fint opphold. Ja, se for deg at det hadde kommet polske arbeidere til Norge liksom, da hadde vi garantert gitt dem de verste garderobene våre, sjølv om det er fint for dem. De er flinkere til å ta det de får og være kjempeglade for det. Vi i Norge tar det forgitt tror jeg (..).

Slik jeg ser det, har denne form for kunnskap som de har oppnådd gjennom mennesker og dens kultur, vært med på å styrke elevenes selvinnsikt og ikke minst deres interkulturell forståelse, slik også intensjonene bak internasjonalisering i skolen er, særlig framhevet i strategiplan for OFK (Ofk, 2012) se s. 13. Denne erfaringen styrker også Biesta`s (2009) beskrivelser av hva som er utdanningens formål knyttet til både kvalifikasjonsfunksjonen, men også og den sosiale funksjonen, der nettopp tilhørighet og kulturell kompetanse bidrar til å gi elevene en mulighet for kunne ta del i et medborgerskap (se s. 30).

En forutsetning for at eleven skal kunne kommunisere med instruktør og ansatte, ligger i selve språket, eller artefakten som Dysthe (2001) benevner det (se s. 38). Elevene som var i Polen, fant det noe utfordrende da de ansatte snakket lite engelsk. Dermed måtte de lære seg de viktigste frasene på polsk. Elevene påpekte derimot å ha fått god engelsk språktrening utenom arbeidstid.

I undersøkelsen til Sunde og Lofsberg, (2014) framheves særlig språktreningen som elevene fikk. Her viser funn at de for første gang opplevde å ta i bruk engelskspråket over lengre tid, og på denne måten fikk en personlig språkutvikling (se s. 28). Dette er også intensjon i målstyringen, hvor internasjonalisering skal bidra til å fremme språktreningen (St. meld. 14, 2008 s. 7).

Selv om de polske arbeiderne ikke kunne mye engelsk, måtte elevene fungere i det polske samfunnet også utenom arbeidstid. Kommunikasjon enten det er verbalt eller non-verbalt, handler om å kunne formidle og gjøre seg forstått. Svarene fra undersøkelsen viser at elevene fikk god trening i å kommunisere. En elev uttrykte det slik: "Det var noen der som ikke kunne ett ord

engelsk, så da prata de på sitt språk og vi på vårt, men så pekte vi og brukte kroppsspråket og tegn, så fant vi ut av det likevel".

Det er ikke bare språket som omtales som en artefakt. Dysthe (2001) omtaler også redskap eller verktøy som en viktig artefakt (se s. 37-38). Som dataene antyder var det delte meninger i hvilken grad disse såkalte fysiske artefaktene var relevante i et læringsperspektiv. Som vi så framhevet læreren på TIP elevenes mulighet til å jobbe sammen med dyktige fagarbeidere (intellektuell artefakt), uten at man nødvendigvis hadde tilgang på så mye tekniske hjelpemidler (fysiske artefakter). Erfaringene i Sverige derimot, viste at nettopp tilgangen på godt oppdatert teknisk utstyr og programvare på mange måter utgjorde en vesentlig del av læringen og de målene elevene hadde satt seg i PTF-faget.

Dataene viser innslag av ulikheter, noe som kan relateres til fagområdets egenart, eller ulik vektlegging av hva som var faglig prioritert i hver av gruppene. Som vi ser kan de ulike utdanningsprogrammene ha ulike utgangspunkt og målsettinger på hva som defineres som faglige relevante oppgaver innen PTF-faget og programfag. Med andre ord vektlegges den fysiske artefakter (redskap og verktøy) i sterkere grad i den ene utreisegruppen, mens begge finner den intellektuelle (menneskelige og språklige medierende) artefakt som en betydelig del av læringsperspektivet.

Med mål om å bli en dyktig sveiser, oppsummerer i mine øyne dette utsagnet til en elev på TIP, hvilken betydning praksiserfaring i utlandet kan ha for elever:

Vi har lært å kommunisere med folk fra et annet land og tilpasse oss et helt annet arbeidsmiljø. Det skal i hvert fall ikke bli noe problem å tilpasse seg et norsk arbeidsmiljø, for her (les: i Norge) er det godt tilrettelagt og god logistikk.

5.3 Å vokse som menneske

Målet med undersøkelsen var å avdekke hvilket læringsutbytte elever fikk av å delta på internasjonaliseringsprosjekt. Så langt har fokuset vært rettet mot forberedelser og det faglige læringsutbytte. Det viser seg, som i tidligere oppgave (Sørbråten, 20013-2014), at elevene

opplevde læring i vid forstand også på det sosiale og personlige plan. Dette er funn som også understøttes av Biesta`s tilnærming av hva som er utdanningens formål, der alle tre funksjonene fungerer synergistisk (se s. 29). Funnene gir også assosiasjoner til den generelle læreplanen (se s. 18) og benevnelsen Soft-skills (se s. 33), der de mer generelle målene er fremtredende. Jeg vil i det følgende rette søkelys på nettopp det.

5.3.1 Å være en del av en utreisegruppe

Som jeg poengterte i drøftingen av faglige læringsutbytte (se s. 74) påvirkes læringssituasjonen i stor grad av den sosiale konteksten. Like naturlig finner jeg overføringsverdi til sosial læring som fant sted på fritiden, utenom den organiserte læringen i bedriften. Biesta`s synspunkt om at utdanningen i seg selv ikke nødvendigvis bare har et mål om at elever skal lære seg å sosialisere, men at utdanningen alltid har en sosialiserende effekt (se s. 30), viser seg her å være aktuell. Funn viser at begge utreisegruppene opplevde viktig læringsutbytte i lys av sosial kompetanse eller Soft-skills. Stikkord hentet fra intervjuene, som ansvarlighet, empati, samhold, samarbeid og tilpassing knyttes også i grove trekk til hva Utdanningsdirektoratet legger i begrepet sosial kompetanse (se s. 33).

Jeg har tidligere påpekt hvordan sosial samhandling framstår som en viktig betingelse for læring og hvordan samarbeid kan bidra til gode læringsprosesser for elevene på praksisfeltet (se s.75). Noe av det som utpeker seg i undersøkelsen, er elevenes og lærernes beskrivelse av samholdet som oppstod *innad* i utreisegruppa.

Funnene viser, på samme måte som undersøkelsen til Sunde og Lofsberg (2014), (se s. 28) at det interne samarbeidet mellom elevene utenfor praksisfeltet, fremmer trivsel og samhold i elevgruppa, samtidig som det vektlegges som en viktig forutsetning for læring (også i bedriften). Dette poengterte flere elever fra begge utreisegruppene:

Vi lærte å fungere både positivt og negativt, også kom vi jo mer innpå hverandre alle sammen. (..) Vi ble flinkere til å ta vare på hverandre (..) Vi som gruppe lærte å ta vare på hverandre og planlegge (..)

Elevene forklarte hvordan det "gjør noe med" samholdet i gruppa når man må bo tett på hverandre i 14 dager og sammen måtte organisere fritiden. Det handler om samarbeid på mange plan, alt fra aktiviteter i helgene til de mer hverdagslige og trivielle oppgavene. Dette krever en viss innsats og tilpasning fra den enkelte elev for at fellesskapet skal fungere.

Flere av respondentene påpekte hvordan man tok hensyn og inkluderte hverandre. Læreren på TIP framhevet i tillegg "ivaretagelsen av hverandre" som ett av de viktigste årsakene for at praksisoppholdet generelt ble vellykka. Dette tolker jeg som et uttrykk for at det råder et godt miljø innad i elevgruppa, som blant annet kjennetegnes av empati og ansvarlighet. Et slikt samhold er etter mitt syn særlig viktig for at elevene både skal trives og lære i en situasjon hvor man er uten familie og langt hjemmefra.

Som vi ser fordrer denne tilpasningen at de "korrigerer seg selv" med mål om å fungere som en del av et fellesskap. Dette kobler jeg til ansvarlighet for at hele gruppa skulle fungere. En IKT-elev påpekte dette: "Merker forskjell fra heime for vi må følge regler (...)". "Vi kan ikke bare gjøre som vi vil (...)" mens en annen uttrykte det slik: "(..).man er jo med klassa". IKT-læreren var også klar på at elevene hadde inntatt en litt ny "rolle" fra å være, litt satt på spissen, individualister som "gamere" (som læreren kalte det) til å ta ansvar sammen med gruppa.

Denne sosiale vinklingen finner jeg interessant. I skolesammenheng vektlegges ulike tiltak for å styrke samarbeid, samhold og trivsel som en vesentlig faktor for å fremme læring. I dette prosjektet har vi sett hvordan nettopp samholdet ble framtrødende og en "ekstra bonus" for gruppa som reiste ut. Dette tolker jeg som at begge gruppene ble mer sammensveiset, lærte hverandre å kjenne og dermed fikk viktig livserfaring på det sosiale plan, som de ellers ikke ville fått i klasserommet, eller gjennom praksis hjemme. Dette poengteres også i SIU-undersøkelsen, (SIU, 2011), der 80% mente at internasjonalisering styrker det sosiale miljøet blant elevene, uten at det framkommer hvorvidt deler av eller hele klassen deltok i internasjonalisering (se s.29).

På den annen side kan denne fellesskapsfølelsen føre til noen utfordringer. IKT-læreren løftet særlig samholdet som oppstår i gruppa i løpet av oppholdet som spesielt. Dette mener han samtidig kan være en utfordring i forhold til resten av klassa som ikke deltar. Til tross for at man gjennom skolens årshjul (vedlegg:4) for internasjonalisering legger opp til ulike former for deling, oppstår det lett et spesielt samhold i utreisegruppa i løpet av disse 14 dagene. Elevgruppa

har sin unike opplevelse, som bare de har opplevd. Det kan føre til at klassa splittes noe opp for en periode og dermed kan praksisperioden virke nettopp mot sin hensikt om å styrke fellesskapet i klasserommet. Samtidig er livet både i og utenfor skolen slik at elevene vil komme til å gjøre sine personlige opplevelser og erfaringer uavhengig av hverandre og fellesskapet i klasserommet. Et viktig tiltak her kan være å inkludere resten av klassen som har praksis i bedrifter hjemme i Norge, så langt det lar seg gjøre. Dagens teknologi kan muliggjøre det.

5.3.2 Det personlige perspektiv

Som en avslutning på analyse- og drøftingskapittelet, skal jeg drøfte det individuelle perspektivet, eller den subjektive funksjonen som Biesta (2009) kaller det. På dette feltet avdekker undersøkelsen en tydelig tendens i retning av at elevene har opplevd vekst og utvikling på det personlige plan. Begrepene "selvstendighet", "selvtillit" og "mestringsfølelse" går igjen i intervjuene. Jeg finner flere likhetstrekk mellom det Perez` s Karlsson (2014) beskriver som den "interkulturelle dimensjonen" i et internasjonaliseringsprosjekt der elevenes erfaringer knyttes til personlig vekst og mestringsfølelse i møte med andre kulturer (se s. 31).

Det viser seg at internasjonalisering gjennom prosjekt som dette, kan by på utfordringer men også mye lærdom i form av personlig vekst. For noen elever var nettopp dette noe de vektla i sine svar. Funnene viser at de på ulikt vis har "jobbet med seg selv" over en lengre periode både i forkant, men også i løpet av selve oppholdet og praksisdeltakelsen. Gjennom en interessant bekjennelse fra en elev som holdt på å droppe ut av skolen før utreisen, fikk vi innblikk i hvordan prosjektet til slutt var med på å gi eleven mestringsfølelse og selvtillit, for å fullføre skolen (se s. 63).

Denne prosessen eller utviklingen kan også forstås gjennom Illeris red. (2012) og Grendstad (1986) sitt syn på hvordan læring fører til at man modnes og vokser som menneske. Her påpeker de hvor viktig det er å lære å oppdage seg selv å kjenne gjennom blant annet personlig kunnskap (se s.31-32). En elevs bekjennelse av denne art er dermed interessant i lys av de indre prosessene og refleksjonene som oppstår gjennom denne type praksis.

Flere elever har uttrykt at de har måttet "jobbe med seg selv" for å tilpasse seg det nye (les: miljø, kultur, mennesker, hverdag osv). "Største erfaringa med å være på en ny plass, er å tilpasse seg nye folk og nye rutiner". Dette kan forstås i lys av det Jarvis (2009) kaller "forstyrta harmoni"

som igjen kan føre til en personlig transformativ forandring. Denne vinklingen som handler om å "tre inn i det ukjente", vektlegges i doktorgradsavhandlingen til Pèrez-Karlsson (2014). Her viser studien tydelig hvordan elevene opplevde personlig utvikling, styrket selvtillit, utvidet refleksjon og syn på andre og seg selv, som svært sentralt gjennom deltakelse i et internasjonalt prosjekt slik Pèrez-Karlsson beskriver det (se s. 31).

Flere forklarer hvordan de selv måtte tilpasse seg, for å ta del i praksisarbeidet. To elever sier blant annet dette:

Det var ikke bare fysisk jobbing, det var psykisk også (...)

Jeg ble mye flinkere til å gi av meg selv. Bidra. Det var ikke slik i starten da jeg begynte i bedrifta, men (...) Man må prøve seg fram og ikke bare stå der og vente.

En annen historie knytter seg til en elev som uttrykte å være i tvil om han hadde valgt rett yrke. I løpet av praksisperioden i utlandet, fikk eleven den nødvendige bekreftelsen: "Det ble liksom mindre skummelt. Så var det med på å gjøre at du fant ut om det er dette du vil drive med, om det er noe du faktisk vil bli i framtiden". Praksisoppholdet har med andre ord bidratt til at eleven i dette tilfellet opplevde en motivasjon i å fullføre og jobbe videre med mål om fagbrev. Her viser det seg at internasjonalisering ikke bare bidro til motivasjon i forkant av utreisen, slik det beskrives i 4.1 om forberedelse (se s. 69), men også i *etterkant* av praksisperioden med mål om å fullføre skolen. Dette er også i tråd med hva lærerne sier. Den ene mener i tillegg at motivasjon til deltagelse faktisk *kan* motvirke frafall i skolen (se s. 65). Ser vi på SIU-undersøkelsen (Siu, 2011) hvor skoleledere og lærere deltok, anslår nesten 90% at internasjonalisering bidrar til å styrke elevenes motivasjon (se s. 29).

Med disse funnene mener jeg at skolen kan utnytte praksistilbudet i utlandet slik at elever som sliter med motivasjon og er usikre på valg av lærefag, kan ha særlig nytte av å delta i prosjekt som dette. Det er derfor viktig at utvelgelseskriteriene er av en slik art at alle elever som ønsker det, har mulighet for å søke.

Funnene påpeker at særlig den ene gruppa som var i Polen, fikk som de sier; "(..) et nytt syn på" polakkene gjennom sitt bekjentskap med arbeiderne på verftet. En elev forteller hvordan oppholdet har gitt henne selvinnsikt og nytt syn på mennesker fra en annen kultur. Elevenes

ydmynhet og respekt for de hardtarbeidende polakkene kom tydelig fram i intervjuet (se s. 63). Dette er også et viktig mål slik det l oftes fram i Stortingsmelding nr.14 (St. meld. 2008, s.7), der det framgår at elevene ikke bare skal få oppleve flerkulturell kompetanse, men at m ålet også at de skal få en  okt solidaritetsf olelse med mennesker fra et annet land (se s. 15).

Dette viser også hvordan noen elever har måttet korrigerende sin egen oppfattelse av andre mennesker og andre kulturer. Denne erfaringen viser at det ligger mer i elevenes oppdagelser enn kun det faglige. Elevens ydmynhet overfor den polske kulturen og arbeiderne, kommer til uttrykk når hun forklarer hvordan hun nesten blir r ort til tårer over måten hun og medelevene har blitt tatt imot under oppholdet i Polen. En slik ydmynhet vitner om en modning og hvordan man oppdager "seg selv å kjenne", slik også Grendstad (1986) beskriver det (se s. 32).

Forståelse og aksept for andre kulturer belyses i tillegg som et mål i Oppland Fylkeskommune sin internasjonale strategiplan (Ofk, 2012), se s. 16. I en stadig mer globalisert verden finner jeg nettopp denne form for læringsutbytte hos elevene sv ert relevant, både på det personlige plan men også i et samfunnsperspektiv. Elever med interkulturell kompetanse og evne til å samarbeide med mennesker fra ulike land og kulturer, representerer slik jeg ser det, den "r ode tråden" i mye av den vertikale målstyringen knyttet til internasjonalisering både i og utenfor skolen.

For å forberede elevene våre best mulig til et godt framtidig arbeids- og samfunnsliv, mener jeg som Biesta (2009), at skolens utdanningsfunksjon i stor grad også ligger i å fremme elevenes mestring gjennom kommunikasjon og samarbeid på tvers av ulike språk og kulturer. På denne måten vil elevene også innta rollen som "verdensborgere", slik målstyringen framhever (St. meld 14, 2008, s. 6).

5.4 Avrundende betraktninger

Det viser seg at elevene i stor grad kobler begrepet faglig læringsutbytte til selve læringsmiljøet. De vektlegger også god veiledning av instruktør eller andre arbeidere som en viktig forutsetning for å oppnå et godt faglig utbytte i praksisperioden. Med henblikk på dette tolker jeg svarene fra unders okelsen dit hen at arbeids- og læringsmiljøet som elevene fikk ta del i, men også deres samarbeid og kommunikasjon med instruktør og andre arbeidere, vurderes som avgj orende med tanke på hvilket faglig læringsutbytte de oppnådde. Dette støttes av flere teoretikere innen

sosiokulturell læringsteori, der mennesker lærer seg å samarbeide med andre innenfor de sosiale praksisene de er en del av. Sosiokulturell teori gir derfor muligheter til *både* å fokusere på bruken av redskaper, slik som IKT opplevde det, men også gjennom den sosiale og menneskelige artefakten som understøttes av begge gruppene.

Det er altså forståelig at mål og intensjon med internasjonalisering i skolen bygger på det faglige læringsutbytte. Dette representerer jo den organiserte læringen, slik intensjonen med PTF-faget i skolen er. Samtidig oppleves det som et gap mellom intensjon og de funn som framkommer i denne undersøkelsen. Elevenes og lærernes erfaringer bygger i sterkere grad på læringsutbytte i kraft av personlig- og sosial læring i et internasjonalt perspektiv, slik også noe av styringsdokumentenes intensjoner synes å være. Man kan derfor stille seg spørsmål om man i skolen ved å ta i bruk internasjonalisering, i for stor grad fokuserer på det faglige, og ikke er flink nok til å anerkjenne de øvrige sidene av læringsutbytte slik undersøkelsen viser? Dette samsvarer med funn fra undersøkelsen til Pèrez-Karlsson (2014), som viser at kortere skoleopphold i utlandet kan styrke og føre til utvidet læring i lys av sosial- og subjektiv transformasjon som mest sannsynlig vil vare og gi et langsiktig læringsperspektiv (se s.31).

For at våre elever skal bli verdensborgere, slik det også legges opp til i målstyringen, (St. meld. 2008, s. 6), mener jeg at skolen gjennom organisert læring, i sterkere grad bør framheve det potensialet som ligger til grunn for de tre utdanningsfunksjonene i lys av hverandre.

6.0 Konklusjon

Problemstillingen for denne undersøkelsen er:

Hvilket læringsutbytte har elever på yrkesfag av internasjonalisering?

Jeg har valgt å avgrense oppgaven ved å ta utgangspunkt i faglig-, sosial- og personlig læringsutbytte (se s.10), sett i lys av praksisopphold i utlandet. På bakgrunn av analyse og drøfting har jeg konkludert med følgende forskningsfunn:

- Graden av læringsutbytte i skoleprosjekt som omfatter internasjonalisering på yrkesfag, avhenger i stor grad av lærerens forberedelser i forkant av praksisperioden.

Funnene viser at gode forberedelser er helt avgjørende for i hvilken grad elevene opplever relevant praksisopplæring i en utenlandsk bedrift. Det viser seg at internasjonale prosjekt krever mer forberedelser enn ordinær praksis her hjemme. Det blir derfor viktig å prioritere forberedelse, dersom skolen velger å prioritere internasjonalisering på yrkesfag.

- Læringsutbytte er mye mer komplekst, enn først antatt. Den faglige delen av læringsutbytte som først og fremst knyttes til faget PTF, er noe mindre framtrædende enn læring av mer generell art som kultur, kommunikasjon og språktrening.

Internasjonalisering i denne undersøkelsen handler om å "flytte" læringsarenaen til et annet land. Det har vist seg å gi et mer komplekst læringsutbytte for eleven. Først og fremst i kraft av faglig læringsutbytte forankret i PTF-faget, men like viktig synes å være selve konteksten eller læringsmiljøet. Som en konsekvens, styrkes elevenes interkulturelle forståelse og kommunikasjon gjennom språktrening. Dette er i tråd med den vertikale målstyringen som nettopp vektlegger at framtidens arbeidere bør ha interkulturell kunnskap og erfaring samt evne til å kommunisere, for å kunne delta i et globalt samfunns- og arbeidsliv. (St. meld 14, 2008, s. 7). Dette bekreftes også i tidligere oppgave (Sørbråten, 2013-2014).

- Elevene opplever i stor grad personlig vekst, mestring og sosial trening gjennom deltakelse i internasjonalisering.

Undersøkelsen avdekker flere læringsøyeblikk som har gitt elevene personlig mestring både i og utenom bedrift. Elevene er tydelige på at de har måttet utfordre seg selv i møte med "det nye". De

har måttet innrette seg og bidra for fellesskapet både innad i utreisegruppa, men også som en del av et læringsfellesskap. Dette er funn som understøtter doktorgradsavhandlingen til Pèrez-Karlsson (2014) hvor nettopp møte med det ukjente, bidrog til personlig læring gjennom en transformativ endring, eller "disjuncture" som også Jarvis (2009) kaller det. På denne måten oppleves læringsutbytte som mer helhetlig for eleven.

7.0 Veien videre

Målet med internasjonalisering i skolen, slik vi har sett gjennom den vertikale målstyringen, peker i retning av økt fokus på kompetanse innen fag og yrkesopplæringen. I tillegg poengteres overføringsverdi av kompetanse på tvers av landegrensene. Til grunn for dette, finner vi et overordnet mål om styrket økonomisk utvikling og vekst både i og utenfor Norge. Dette er i tråd med Biesta's (2009) argumenter om at kvalifikasjonsfunksjonen i et utdanningssystemet skal virke som en pådriver for nettopp vekst i et samfunn. Säljö (2001) kobler også det faglige læringsperspektivet mot mål om å styrke vår kulturelle posisjon og velstand gjennom sosial- og økonomisk utvikling. Hans argument om at en velutdanna befolkning vil konkurrere om kvalifisert arbeidskraft, anses som et virkemiddel i dagens politikk for å motvirke utfordringene man står overfor. I Strategi 2020 omtales nettopp internasjonalisering som et virkemiddel mot arbeidsledighet og redusert produktivitet i Europa. I lys av dette synes å mangle en sterkere aksept og anerkjennelse av den subjektive og sosiale funksjonen.

I mine øyne kan internasjonalisering i skolen bli bedre på dette. Studien viser at internasjonalisering som en del utdanningen på yrkesfag, kan ha potensiale i seg å utvikles slik at elevene opplever en mer helhetlig læring, hvor også sosial læring og personlig utvikling vektlegges. Dette vil kunne styrkes på flere måter. Først og fremst vil det være viktig for min egen del at de funn som er avdekket, kan bidra til en forbedret praksis ved egen skole.

Når det gjelder en mer overordnet mulighet ser jeg flere interessante vinklinger. Med utgangspunkt i kulepunkt 2 og 3 i konklusjon, hvor studien avdekker en dreining i retning av det individuelle og sosiale, med særlig vekt på interkulturell kompetanse og kommunikasjon, er det fristende å skulle foreslå en videre forskning på dette. Her finner jeg et potensiale gjennom en "uutnyttet" læringsverdi som ville vært interessant å kunne "systematisere" på lik linje med den faglige og organiserte læringen. I dette ligger det en oppfordring om at de såkalte Soft-skills bør anerkjennes i langt sterkere grad.

Litteraturliste

- Biesta, G. (2009). *God uddannelse I målingens tidsalder -etikk, -politikk, demokrati*. Århus: Forlaget Klim.
- Dahl, Øyvind. (2001). *Møte mellom mennesker*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dysthe (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Grendstad, M. (1986). *Å lære er å oppdage*. Oslo: Norsk Forlag.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke A/S.
- Gundersen, Dag (2009). Kontekst. I *Store norske leksikon*. Hentet 19. mars 2016 fra <https://snl.no/kontekst>
- Handlingsplan (2014-2015). (2014). *Handlingsplan skuleåret 2014-2015*. Otta: Nord-G Hansen, Gudbrandsdal vidaregåande skule (OFK).
- Illeris, K. r. (2012). *49 tekster om læring*. Fredriksberg, Danmark: Samfundslitteratur.
- Jacob (2013). *Økende arbeidsledighet i eu*. (Rapport fra Regjeringen). Hentet 8.februar 2016 fra <http://www.regjeringen.no/no/akruelt/okene-arbeidsledighet-i-eu/id714504/>
- Jarvis, P. (2009). *Learning to be a person in society*. USA og Canada (simultaneously): Routlege.
- Jølstad, Finn Ola (2016). *Tegn til bedring i EUs ungdomsledighet*. (Rapport fra Regjeringen). Hentet 15. april 2016 fra <http://www.regjeringen.no/no/aktuelt/tegn-ti-bedring-i-eus-ungdomsledighet/id2361122/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lynghaug (Red.). (2014). *Fagopplæringsboka*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Malt, Ulrik (2015). Intervju. I *Store norske leksikon*. Hentet 6. november 2015 fra https://snl.no/strukturert_intervju

- Meld. St. 20 (2012-2013). (2012). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Oppland fylkeskommune (2014). *Melding om kvalitet og aktivitet*. Lillehammer: Oppland fylkeskommune.: 2012-2013.
- Oppland fylkeskommune (2012-2015). (2012). *Internasjonal strategi*. Lillehammer: Oppland fylkeskommune.
- Oppland fylkeskommune (2015). (2014). *Regionalt handlingsprogram*. Lillehammer: Oppland fylkeskommune.
- Oppland fylkeskommune (2013-2016). (2013). *Strategiplan for videregående opplæring*. Lillehammer: Oppland fylkeskommune.
- Pedersen, Bjørn (2014). Mobilitet. I *Store norske leksikon*. Hentet 3. februar 2016 fra <https://snl.no/mobilitet>.
- Pèrez-Karlsson, Å. (2014). *Meeting the Other and Oneself*. (Doktorgradsavhandling). Departement of Philosophical, Religious and Historical Studies, Umeå Universitet, Umeå.
- Romuld, K. (2007). *Prosjekt til fordypning*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke A/S.
- Senter for internasjonalisering av utdanning (2011). *Kartlegging av internasjonalisering i videregående opplæring*. (Siu Rapportserie 03/2011). Bergen: Senter for internasjonalisering av utdanning.
- St.meld. nr. 14 (2008-2009). (2008). *Internasjonalisering av utdanning*. Oslo: K
- Säljö, R. (2001). *Læring I praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma
- Sørbråten, L. (2003). *Internasjonalisering i yrkesfag ved Nord-Gudbrandsdal vidaregåande skule*. MAYP 4300. Høyskolen i Oslo og Akershus. Oslo
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Sosial kompetanse*. Hentet 7. januar 2016 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Sosial-kompetanse/>
Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Prosjekt til fordypning: en veiledning*. Hentet 2. september 2014 http://www.udir.no/contentassets/a9990ae3c6394c38a26ce69ba14a008e/veileder_for_prosjekt_til_fordypning.pdf Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Utdanningsdirektoratet (2007). *Prosjekt til fordypning for videregående trinn 1 og 2 Yrkesfaglige utdanningsprogram*. Hentet fra 9. april 2016. www.oppland.no/Handlers/fh.ashx?MId1=342&Filld=2568

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Kunnskapsløftet*. Hentet 6. oktober 2014.
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/> Oslo: Utdanningsdirektoratet

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Prinsipp for opplæringa - Læringsplakaten*. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet juni 2006. Hentet 3. oktober 2014.
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>
Oslo: Kunnskapsdepartementet

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Hentet 3. oktober 2014.
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/> Oslo:
Kunnskapsdepartementet.

Utdanningsdirektoratet. (2007). *Læreplan IKT-servicefag*. Hentet 4. april 2016.
<http://www.udir.no/kl06/ISF2-01> Oslo: Kunnskapsdepartementet.'

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Vedlegg 1, kvittering meldeskjema NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 2
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Leif Langli
Institutt for yrkesfaglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 29.01.2015

Vår ref: 41679 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41679	<i>Internasjonalisering som en del av utdanningen på yrkesfag</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Leif Langli</i>
Student	<i>Lene Sørbråten</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Lene Sørbråten s185408@stud.hioa.no



Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Vedlegg 2, Samtykke fra respondenter

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«Internasjonalisering som en del av utdanningen på yrkesfag»

Hei,

Jeg heter Lene Sørbråten og er internasjonal kontakt ved Ng vgs. Jeg har hatt en felles presentasjon av prosjektet mitt i klassen, men vil i tillegg informere deg skriftlig om forskningsprosjektet og eventuelt din deltagelse i studien.

Jeg jobber med en masteroppgave innen yrkespedagogikk med tema internasjonalisering som en del av utdanningen på yrkesfag. Jeg har vært involvert i mange ulike internasjonaliseringsprosjekt ved skolen, og ønsker å se nærmere på hvilket utbytte elever får ved å delta på dette.

Mitt hovedmål er at skolen skal utnytte de muligheter som finnes innen internasjonalisering, og legge vekt på hvordan skolen skal legge til rette for et godt læringsutbytte gjennom prosjekt som dette. I tillegg ønsker jeg at skolen skal utvikle gode interne prosedyrer for å fremme et godt utbytte. Tilslutt vil jeg studere hvilke faktorer som har størst påvirkning på læringseffekten av prosjekt som dette.

Dere elever sitter på verdifull erfaring og refleksjoner ved å delta på internasjonaliseringsprosjekt i PTF. Det er frivillig for dere å delta i denne undersøkelsen, men jeg håper du vil bidra som et ledd i å finne ut **hvilket utbytte elever på yrkesfag har ved å delta i internasjonale prosjekt**. Mitt prosjekt skal etter planen avsluttes mai 2016.

Dersom du velger å delta, vil du bli anonymisert i oppgaven, det vil kun fremkomme hvilket utdanningsprogram elevene tilhører. Jeg vil ikke bruke navn, og du kan når som helst trekke deg fra intervjuet, loggskrivningen og refleksjonsnotat-skrivningen uten å oppgi grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Alle data som intervjuopptak, logger og refleksjonsnotat vil bli behandlet konfidensielt og makulert fysisk og på telefon/PC etter at vurdering av prosjektet er gitt. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Otta, 13.11.14

Med vennlig hilsen



Lene Sørbråten

Klipp her -----

Samtykke til deltakelse i studien, signer og kryss av:

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet og er villig til å delta:

_____ Dato: _____

- Jeg samtykker å delta i intervju og dele logg samt refleksjonsnotat fra praksisperiode i utlandet
- Jeg samtykker til at personopplysninger (ikke navn) kan publiseres /lagres til prosjektslutt

Vedlegg 3, Oversikt internasjonale prosjekt siden 2006-2015.

År	Program – type aktivitet	Antall elever og lærere	Utdanningsprogram involvert
2006	Mobilitetsprosjekt GJØR DET	10 elever og lærere	Byggfag
2007	Nordplus Junior Utveking	27 elever og lærere	Studiespesialisering
2007	Leonardo da Vinci Mobilitet	27 elever og lærere	1) Teknikk og industriell produksjon 2) Helse og sosialfag 3) Bygg og anleggsteknikk
2008	Leonardo da Vinci Mobilitet	31 elever og lærere	1) Teknikk og industriell produksjon 2) Helse og sosialfag 3) Bygg og anleggsteknikk 4) Design og håndverk
2009	Nordplus Junior Utveksling	27 elever og lærere	Studiespesialisering
2009	Leonardo da Vinci Mobilitet	24 elever og lærere	1) Teknikk og industriell produksjon(Tip+Blk) 2) Helse og sosialfag
2010	Nordplus Junior Utveksling	30 elever og lærere	Studiespesialisering
2010	Leonardo da Vinci Mobilitet	36 elever og lærere	1) Teknikk og industriell produksjon 2) Helse og sosialfag 3) Bygg og anleggsteknikk 4) Design og håndverk
2011	Leonardo da Vinci Mobilitet	52 elever og lærere	1) Teknikk og industriell produksjon 2) Helse og sosialfag 3) Design og håndverk 4) Service og samferdsel
2012	Nordplus Junior Utveksling	27 elever og lærere	Studiespesialisering
2012	Leonardo da Vinci Mobilitet	77 elever og lærere	1) Teknikk og industriell produksjon 2) Helse og sosialfag 3) Bygg og anleggsteknikk 4) Service og samferdsel
2013	Leonardo da Vinci Mobilitet -	67 elever og lærere	1) Teknikk og industriell produksjon 2) Helse og sosialfag 3) Bygg og anleggsteknikk 4) Service og samferdsel
2013- 2015	Comenius Multilateralt skolepartnerskap	24 elever og lærere 24 elever og lærere	Studiespesialisering, 2 prosjekt: 1)“Life gets better when you share” 2)“To be someone in Europe”
2013- 2014	Troll -	30 elever og lærere	Studiespesialisering 1) Klima og miljø»
2014- 2015	Leonardo da Vinci Mobilitet	64 elever og lærere	1)Teknik og industriell produksjon 2)Helse og sosialfag 3)Service og samferdsel
		577 elever + lærere	

Tabelltekst: Merket gult: Internasjonalisering knytta til yrkesfag.

Vedlegg 4, Årshjul for internasjonalisering, Erasmus +, KA 102

NÅR	HVA	HVEM
Skolestart Planleggingsdag:1-2 t	Intern fordeling av prosjektmidler Planleggingsmøte	Signe/Kristin Signe/ledelsen + Lene
Snarest etter skolestart	-Fordelingsmøte, alle utreisegrupper. -Grovskisse budsjett : overnatting, mat, forberedelse, reise og kulturprogram per utreisegruppe godkjennes av Signe. (Se egne rutiner fronter) -Avklare dato for utreise	Lene Signe Avd. leder
Høst	Informasjon elever/foreldre/foresatte	Ansv lærere
Des – Jan	Utvelgelse av elever (se eget brev kriterier fronter)	Ansv lærer/avd.leder
Jan – Feb	Signere kontrakt (se eget brev fronter)	Ansv lærer
Jan - Mars	Forberedende møte: - Registrering av elever og lærere på ECAS -Fylle inn elevinformasjon/kompetansemål i Europass (se fronter) -Gå gjennom hvordan elevene skal fylle inn elevrapport på ECAS (senest 4 uker etter hjemkomst)	Lene
Feb-Mars	Gjennomføre informasjonsmøte med foreldre/foresatte og elever på kveldstid	Lene + Ansv. lærere
Utreisetidspunkt	Bekreftelse opphold må signeres bedrift (se mal fronter) og signatur av Europass	Ansv lærer
Min 3 uker etter hjemkomst	Hjelp elever med å forstå spørsmål på elevrapport som fylles ut på ECAS. Skrives på norsk!!!	Lene og ansv lærer/fellesfaglærer
April/Mai	Evaluering: -Planlegging, gjennomføring, etterarbeid. -elever questback og internt i utreisegruppa med lærer -sende evalueringsrapport til partner/veileder -alle utreisegruppene/ansv lærere. Møte -Intern evaluering, (handlingsplan) ledergruppa	Ledelsen Ansv lærer Ansv lærer Lene Signe/Kristin
Mai/Juni	Interimrapport (mellomrapport) 1.juni -Sluttrapport (skriftlig/regnskap) 60 dager etter siste utreise	Lene + lærere Signe (økonomidelen)
April/Mai	Internasjonal dag. Felles deling i kultursalen for hele skolen! Leveres til Lene for scanning i P360: 1) Bekreftelse opphold bedrift (se over) 2) Intensjonsavtale LOI (er stort sett i orden) 3) Signerte europass 4) Flybilletter og boardingkort	VIKTIG at Lene får kopi av dette pga revisjon/lagring 10 år Scannes i P360
Juni	Europass, deles ut på avslutningsfest	Ansv lærer

Vedlegg 5, Intervjuguider

Undersøkelsen deles inn i to faser, knytta til skolens årshjul for internasjonalisering: 1) forberedelse, 2) evaluering og refleksjon.

INTERVJUOVERSIKT – Faser og utvalg	
Fase 1: Forberedelsesfasen – før utreise	Fase 2: Refleksjonsfasen – etter hjemkomst
Intervju1: TIP – elever og lærere	Intervju 3: TIP – elever
Intervju 2: SS – elever og lærere	Intervju 4: SS – elever
	Intervju 5: TIP og SS: lærere

Fase 2

Uke 13: Intervju lærer og elever.

Tema: Forberedelse til praksisperioden

Gruppeintervju av elevgruppa og deres lærer.

Spørsmål 1: Hvilke *forventninger* har dere til praksisperioden?

Spørsmål 2: Hvordan har dere forberedt dere til kommende praksisperiode i utlandet?

(Hjelpstikkord: faglig, PTF, vg3 mål (lærefag), kulturelt, sosialt, personlig, mentalt, språklig, praktisk, foreldre/foresatte møter osv)

Spørsmål 3: Føler dere at dere er *godt forberedt* på kommende praksisperiode i utlandet?

Fase 2

Uke 22-23: Intervju elever.

Tema: Evaluering og refleksjon etter praksisopphold.

Gruppeintervju av elevene som har vært ute i praksis i utlandet.

Spørsmål 1: Sett i lys av det faglige, PTF-faget og vg3 mål (lærefag). Hva lærte dere i praksisperioden?

(Hjelpestikkord: Faglig for eksempel Vg3-mål (lærefag), arbeidskultur, samarbeid, bekreftelse/avkreftelse av yrkesvalg, nytt arbeidsspråk osv)

Spørsmål 2: Lærte dere noe annet?

(Hjelpestikkord: kultur generelt, samarbeid, sosialt, språk, personlig utvikling, ønske om å lære andre/flere kulturer å kjenne osv)

Spørsmål 3: Sett i lys av deres erfaringer i PTF-faget og praksisperioden i utlandet dette året. Hvilke(n) faktor(er) mener dere har størst innvirkning på praksisperioden, for at den skal bli lærerik og positiv?

(Hjelpestikkord: Faglærer, miljø og trivsel i klassa, personlig tilstand, bedrift, veileder i bedrift, andre ansatte i bedrift, kultur, språk, program i helgen/kvelder, økt motivasjon, mer fokusert på fravær/orden/adferd osv)

Spørsmål 4: Hva fungerte bra?

(Hjelpestikkord: Dette bør skolen/lærer i PTF fortsette med:)

Spørsmål 5: Hva kan bli bedre?

(Hjelpestikkord: Dette bør skolen/lærer i PTF endre/tilpasse:)

Spørsmål 6: Hvordan tror dere at dere vil få nytte av denne praksisperioden i framtiden?

(Hjelpestikkord: vedlegg CV (Europass), tryggere på meg selv, interkulturell forståelse, kommunikasjon og språk, personlig utvikling, læreplass i framtiden, toleranse overfor andre kulturer, faglig osv.)

Fase 2

Uke 22-23: Intervju lærere.

Tema: Evaluering og refleksjon etter praksisopphold.

Intervju av to lærere som deltok med sine elever på praksisopphold i utlandet.

Spørsmål 1: Sett i lys av det faglige, PTF-faget og vg3 mål (lærefag). Kan dere beskrive hva elevene lærte i løpet av praksisperioden?

(Hjelpestikkord: Faglig for eksempel Vg3-mål (lærefag), arbeidskultur, samarbeid, bekreftelse/avkreftelse av yrkesvalg, nytt arbeidsspråk osv)

Spørsmål 2: Lærte elevene noe annet?

(Hjelpestikkord: kultur generelt, samarbeid, sosialt, språk, personlig utvikling, ønske om å lære andre/flere kulturer å kjenne osv)

Spørsmål 3: Sett i lys av deres erfaringer i PTF-faget og praksisperioden i utlandet dette året. Hvilke(n) faktor(er) mener dere har størst påvirkning for om praksisperioden blir lærerik og positiv for elevene?

(Hjelpestikkord: faglærer, miljø og trivsel i klassa, personlig tilstand, bedrift, veileder i bedrift, andre ansatte i bedrift, kultur, språk, program i helgen/kvelder, skolens tilrettelegging og organisering, prosedyrer knytta til internasjonalisering (årshjul), samarbeid mellom kollega, samarbeid med bedrift og veileder osv)

Spørsmål 4: Hva fungerte bra?

(Hjelpestikkord: Dette bør skolen/lærer i PTF fortsette med:)

Spørsmål 5: Hva kan bli bedre?

(Hjelpestikkord: Dette bør skolen/lærer i PTF endre/tilpasse:)

Spørsmål 6: På hvilken måte mener dere at elevene, skolen, næringsliv og lokalmiljøet kan dra nytte av internasjonalisering i skolen?

(Hjelpestikkord: vedlegg CV (Europass), refleksjon og sammenligning av ulike kulturer, interkulturell forståelse, kommunikasjon og språk, personlig utvikling, læreplass i framtiden, toleranse overfor andre kulturer, faglig kunnskap som bedrifter etterspør, attraktivt for skolen og utdanningsprogrammet, motiverer elevene (jmf utvelgelseskriteriene), motiverende for meg som lærer osv)