



Artikkel

Fra internasjonal konkurranse til interkulturell kompetanse. Betraktninger rundt praksismobilitet som internasjonaliseringsstrategi i norsk lærerutdanning

Martin M. Sjøen

University of Bergen

Email: martin.sjoen@uib.no

Abstract

This study explores international practicums in Norwegian teacher education. The study is based on a qualitative survey of teacher education institutions in combination with discourse analysis of the white paper on the internationalisation of education (Meld. St. 7 (2020—2021)). The aim is to contribute towards synthesising knowledge on the use of international practicums as an internationalisation strategy in Norway. The survey finds that international practicums are widely used, yet variations in content, form and implementation exist between different institutions. This is explained by how international practicums are neither regarded, nor rewarded as a formal internationalisation strategy in Norway. Analysis of the white paper reveals tensions between different educational discourses on internationalisation. While the discourse analysis identifies political recognition of international practicums in teacher education, the Norwegian Government remain reluctant to recognise international practicums as a formalised internationalisation strategy. The study concludes that this prioritisation risks undermining parts of the fundamental purpose of internationalisation, which is understood as the integration of international, intercultural and global dimensions throughout the educational system.

Keywords: international practicums, teacher education, internationalisation, intercultural competence



©2022 Martin M. Sjøen. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License

(<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and

redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Innledning

I løpet av de siste 20 årene har internasjonalisering beveget seg fra å utgjøre en begrenset del av høyere utdanning, til å representere en sentral forutsetning for utdanningens virksomhet, organisering og styring (Knight & de Wit, 2018; Larsen, 2016). Internasjonalisering er ikke et nytt fenomen. Samtidig er det uavklart hva dette begrepet representerer i utdanningens politikk, teori og praksis. I mange tilfeller brukes internasjonalisering for å beskrive akademisk samhandling, integrasjon og harmonisering på tvers av landegrensene (Flobak-Sitter & Hybertsen, 2021). Denne forståelsen har vært toneangivende siden den utdanningspolitiske *Bolognaerklæringen* ble lansert for over 20 år siden, en erklæring som har vært sentral i utformingen av moderne høyere utdanning både i og utenfor Europa (de Wit et al., 2015a).

Internasjonalisering har samtidig lange røtter innen utdanning. I faglitteraturen har det internasjonale oppdraget tradisjonelt vært begrunnet ut fra et behov for å styrke akademisk samarbeid, flerkulturell forståelse og sosial utvikling (Knight, 2004). I tillegg har internasjonalisering i senere år blitt lansert som en motvekt mot en rekke globale utfordringer inkludert fattigdom, flyktningkriser, klimaendringer, konflikt og terrorisme (Coulby, 2011). En sentral tanke bak utdanningens internasjonale oppdrag har vært å støtte lærende i utviklingen av kunnskaper, ferdigheter og holdninger slik at de kan tilpasse seg en kompleks verden i endring. Her knyttes internasjonalisering til begrepet *interkulturell kompetanse* som forstås som ulike kompetanser som muliggjør at mennesker er i stand til å kommunisere og samhandle passende og effektivt med mennesker som er kulturelt forskjellig fra en selv (Deardorff, 2006).

I vestlige utdanningssystem har mobilitet i profesjonsstudier vært en viktig pådriver for globale og interkulturelle målsetninger i utdanning (Pence & Macgillivray, 2008). Samtidig har profesjonsrettet mobilitet vært gjenstand for mindre politisk oppmerksomhet enn tradisjonell inn- og utveksling. En forklaring er at praksismobilitet ofte foregår ved siden av formaliserte utvekslingsavtaler mellom universitet og høyskoler som kjennetegner den mer tradisjonelle inn- og utvekslingen (de Wit et al., 2015b). Ifølge de Wit et al. (2015b) har fraværet av formaliserte avtaler preget praksismobilitetens anseelse så vel som mulighet for finansering og forskningsinteresse. Samtidig antas det at de fleste høyskoler og universitet i Europa legger til rette for ulike former for praksismobilitet gjennom sin institusjonelle virksomhet.

Praksismobilitet er ingen enhetlig størrelse i Norge og det antas variasjoner i innhold og utforming mellom utdanningsinstitusjoner og studieprogram. Som flere påpeker preges dette feltet av betydelige kunnskapshull (Bergersen et al., 2022; Klein & Wikan, 2019; Sjøen, 2021). Det er ikke bare forskning på praksismobilitet som har vært gjenstand for variert interesse i Norge. En gjennomgang av høringsvar til stortingsmeldingen om mobilitet i høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2018), *En verden av muligheter – Internasjonal studentmobilitet i høyere utdanning* (Meld. St. 7 (2020–2021)), viser at institusjonene selv etterspør tydeligere politisk og økonomisk anerkjennelse av praksismobilitet. Det har

3 Fra internasjonal konkurranse til interkulturell kompetanse

dermed vært store forventninger knyttet til denne stortingsmeldingen, som noe forsinket grunnet pandemisituasjonen, ble godkjent i statsråd 30. oktober 2020. Norske myndigheter skriver i stortingsmeldingen at de deler sentrale oppfatninger fra utdanningsfeltet og at praksismobilitet kan være viktig for studenters kompetanseutvikling. Samtidig fastholdes det at praksismobilitet er et komplisert anliggende (Meld. St. 7 (2020—2021) s. 60—61).

I denne artikkelen undersøkes bruk av praksismobilitet i lærerutdanning som del av internasjonaliseringsoppdraget innenfor høyere utdanning i Norge. Formålet er å sammenfatte og nyansere kunnskap om denne mobilitetstypen i norsk lærerutdanning. Studien baseres på en kvalitativ kartlegging av bruk av praksismobilitet i kombinasjon med diskursanalyse av stortingsmeldingen om mobilitet i høyere utdanning. Den kvalitative kartleggingen ble gjennomført i forkant av studieåret 2020—2021. Diskursanalysen av stortingsmeldingen trekker inspirasjon fra et kritisk diskursanalytisk rammeverk med søkelys på hvordan markedsøkonomisk politikk kan forsterke eller fremprovosere endringer i høyere utdanning (Fairclough, 2003). I dette arbeidet anvendes diskursanalysen til å utdype studiens deskriptive kartlegging ved å inkludere en analyse av diskurser som kjemper om innflytelse og legitimitet innenfor høyere utdanning som domene.

Problemstillingen er å utforske praksismobilitet som internasjonaliseringsstrategi i norsk lærerutdanning. Dette formålet er konkretisert til tre forskningsspørsmål hvor de to første knyttes til den kvalitative kartleggingen og det tredje til diskursanalysen av stortingsmeldingen:

- 1) Hvilke praksismobilitetstilbud finnes ved norske lærerutdanninger?
- 2) Hvordan praktiseres praksismobilitet ved norske lærerutdanninger?
- 3) Hvilke diskurser identifiseres i Melding til Stortinget om studiemobilitet (Meld. St. 7 (2020—2021)), og hvordan kan disse påvirke praktiseringen av praksismobilitet ved norske lærerutdanninger?

Utdanningens internasjonale oppdrag

De fleste forsøk på å beskrive kreftene som påvirker menneskets moderne livsførsel inneholder ordet *globalisering* (Deardorff, 2006). Slik sett er det ukontroversielt å hevde at globalisering har blitt et av de viktigste begrepene vi har for å forstå samtiden vår. Globalisering brukes om prosesser som bidrar til økt internasjonal samhandling og integrasjon, for eksempel på områder som økonomi, politikk, sikkerhet eller kultur. I praksis kommer dette til uttrykk i globale avtaler, teknologiske fremskritt, sikkerhetslovgivning, utveksling av sosiokulturelle praksiser og migrasjon. I enkleste forstand kan globalisering forstås som at verden blir stadig mindre, noe som ligger nært slik Robertson (1992) beskrev begrepet i sitt klassiske verk *Globalization: Social theory and global culture*.

Internasjonalisering defineres av Knight som «prosessen med å integrere en internasjonal, interkulturell

eller global dimensjon i formålet, funksjonen eller gjennomføringen av høyere utdanning» (2004, s. 11, egen oversettelse). Ifølge de Wit et al. (2015b) er dette den mest utbredte definisjonen på internasjonalisering og denne forståelsen er dominerende i norsk utdanningspolitikk (Flobakk-Sitter & Hybertsen, 2021). En medvirkende faktor er at denne forståelsen av internasjonalisering er vid nok til å relateres til alle aspektene ved utdanning på tvers av nasjoner, samfunn og utdanningssystem (Sjøen, 2021). Knight og de Wit (2018) poengterer at selv om internasjonaliseringsbegrepet er vidstrakt har det som grunnleggende formål å speile prosesser basert på verdier som samarbeid, partnerskap, utveksling, gjensidig nytte og kapasitetsbygging.

Larsen (2016) hevder at det er vanskelig å forstå internasjonalisering uten å se det i forhold til globalisering. Internasjonalisering og globalisering er likevel ikke to sider av samme sak og her kan det være nyttig å tenke seg at globalisering representerer endringer som påvirker det sosiale liv, mens internasjonalisering er responsen fra beslutningstakere og utdanningsinstitusjoner på disse endringene. Zeleza (2012) utdyper skillet mellom disse to begrepene med å hevde at internasjonalisering både er en konsekvens av og en katalysator for globalisering. På den måten er det en sammenheng mellom begrepene selv om den ikke alltid er eksplisitt. Internasjonalisering er aktualisert i senere år, men samtidig har utdanning alltid vært påvirket av globale prosesser ettersom akademia baseres på fri og kritisk kunnskapsutvikling på tvers av menneskeskapte grenser.

Men selv om høyere utdanning har lange internasjonale tradisjoner er det relativt nytt at internasjonalisering har blitt et mål i egen forstand, snarere enn en konsekvens av aktuell akademisk aktivitet (Flobakk-Sitter & Hybertsen, 2021). Mange tilskriver denne målstyringen av internasjonalisering til den utdanningspolitiske *Bolognaerklæringen* lansert i 1999, hvor det europeiske utdanningslandskapet forpliktet seg til det moderne internasjonaliseringsoppdraget (de Wit et al., 2015a). Den Europeiske Union (EU) fulgte opp *Bolognaerklæringen* med å vedta en økonomisk strategi i 2000 kalt *Lisboastrategien*, med hensikt å integrere utdanningslandskapet sterkere inn i den europeiske økonomien. *Bolognaprosessen* og *Lisboastrategien* anses begge som sentrale for intensiveringen av internasjonalisering av europeisk og norsk høyere utdanning. Ifølge Flobakk-Sitter og Hybertsen (2021) preges denne intensiveringen av flere uklarheter som ytterligere forsterkes ved manglende utdanningspolitisk operasjonalisering av hvordan internasjonalisering skal praktiseres.

Flobakk-Sitter og Hybertsen (2021, s. 194) hevder at omdømme og synlighet påvirker implementering av norsk internasjonaliseringpolitikk. Dette kan innebærer at akademiske og pedagogiske dimensjoner nedprioriteres. Mulig er dette medvirkende at intensiveringen av internasjonalisering har hatt blandede resultater i lys av uttalte målsetninger og på tross av sin innflytelse langt utover Europas grenser (Zeleza, 2012). Utover dette finnes det ikke entydige slutninger rundt internasjonaliseringens antatt positive virkning

5 Fra internasjonal konkurranse til interkulturell kompetanse

og især påstanden at internasjonale dimensjoner i utdanning fremmer akademisk kvalitet (Behrnd & Porzelt, 2012; Flobakk-Sitter & Hybertsen, 2021).

Bolognaerklæringen og *Lisboastrategien* har likevel lyktes med sin målsetning om å styrke politiske forventninger i retning europeiske utdanningssystem og deres arbeid med å intensivere internasjonaliseringsaktiviteter. Ifølge det Wit et al. (2015a, s. 7) er det særlig to områder som har blitt aktualisert i moderniseringen av internasjonaliseringsoppdraget: Hvordan internasjonalisering kan bidra til å 1) styrke globalt samarbeid og 2) øke akademisk kvalitet gjennom konkurranse. Her ser vi konturene av ulike utdanningspolitiske diskurser i et spenningsforhold noe som problematiseres i artikkelens avslutning.

Ifølge Beck (2012) har den tradisjonelle praktiseringen av internasjonalisering involvert at studenter og ansatte reiser ut i verden gjennom mobilitet, her forstått som tidsbegrenset opphold i utlandet. Mobilitet har vært benyttet i høyere utdanning siden antikken (Pence & Macgillivray, 2008), men i dag brukes begrepene internasjonalisering og mobilitet nærmest synonymt med hverandre (Gregersen-Hermans, 2015). Innen norsk høyere utdanning anvendes begrepene *studiemobilitet* om studenter som tar hele eller deler av sin grad i utlandet, *praksismobilitet* for studenter som skal praktisere sine profesjoner eller yrker i utlandet, og *ansattmobilitet* for vitenskapelige og administrativt ansatte som skal undervise eller få opplæring i utlandet. I tillegg kommer *delgradsmobilitet* og *helgradsmobilitet* som en videre presisering av hvorvidt studenter tar hele eller deler av sin utdanningsgrad i utlandet, *kortidsmobilitet* som betegner generell inn- og utveksling med varighet under tre måneder, *virtuell mobilitet* som foregår innenfor de samme faglige rammene som annen mobilitet, med den forskjellen at studentene ikke forflytter seg i fysisk forstand, og *blandet mobilitet* som kan være en kombinasjon av ulike typer mobilitet (Meld. St. 7 (2020—2021) s. 13).

En nyansering av mobilitetstyper henger sammen med at internasjonalisering antar en rekke former, og det er få som vil begrense utdanningens globale oppdrag til fysisk mobilitet. Knight (2004) har kategorisert internasjonalisering i fire dimensjoner: 1) akademisk mobilitet, 2) sosiale og økonomiske utviklingsprosjekt, 3) kulturelt mangfold i læreplaner og faglitteratur og 4) internasjonalt forskningssamarbeid. Dimensjonene er overlappende og Hudzik (2015) hevder at utdanningsinstitusjoner bør forplikte seg til et interkulturelt grunnsyn hvor slike dimensjoner gjennomsyrrer hele utdanningsløp og system. Begrepet *omfattende internasjonalisering* brukes om dette grunnsynet og det begrunnes ut fra forståelsen om at internasjonalisering ikke bør være utdanningens målsetning, men et middel til å nå mange mål.

Den globalt bevisste og interkulturelle lærer

Globale perspektiv i lærerprofesjonen forankres ifølge Børhaug og Helleve (2016) i flere forhold. Av særlig relevans her er global bevissthet, interkulturell utvikling og den verdibaserte utførelsen av profesjonen som

lærerstudenter skal utøve etter endt studie. Disse forholdene brukes for å illustrere viktigheten ved at fremtidige lærere fremmer trivsel, inkludering og likeverd for alle sine elever uavhengig av deres sosiale, kulturelle eller økonomiske bakgrunn. Behovet for å verdsette sosialt og kulturelt mangfold i skolen tydeliggjøres ved at lærere tradisjonelt sett tilhører majoritetsgrupper i egen befolkning, mens deres elever i økende grad utgjør kulturelt sammensatte grupper (Sjøen, 2021). Styrkingen av interkulturelle dimensjoner i lærerutdanning antas dermed å bidra til at fremtidens lærere tilegner seg pedagogiske praksiser hvor de kan dra nytte av kulturelt mangfold på en fordelaktig måte i skolen (Børhaug & Helleve, 2016).

Utviklingen av interkulturell kompetanse blir av mange ansett som et viktig formål med internasjonalisering i høyere utdanning (Behrnd & Porzelt, 2012; de Wit et al., 2015a; Gregersen-Hermans, 2015). Historisk sett anses praksismobilitet å være en sentral del av grunnlinjen i utdanningens interkulturelle oppdrag (Willard-Holt, 2001; Wilson, 1982). Ifølge Pence og Macgillivray (2008) har praksismobilitet fått et sterkt fotfeste innen vestlig høyere utdanning siden 1960-tallet. Dette er beskrivende for norsk lærerutdanning, hvor Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir) fremstiller en positiv utvikling i bruk av praksismobilitet over tid (HK-dir u/å). Norge presterer likevel svakere sammenlignet med andre europeiske land slik at praksismobilitet har et uforløst potensial (Bergersen et al., 2022).

Som nevnt preges litteraturfeltet om praksismobilitet av store kunnskapshull. Det finnes samtidig antydninger at lærerstudenter selv gir uttrykk for at praksismobilitet kan være en viktig forutsetning for deres interkulturelle utvikling (Maynes et al., 2012). I norsk kontekst har praksismobilitet vist seg å være en viktig arena for å eksponere studenter for interkulturelle erfaringer i lærerutdanning (Bergersen, 2013; Bergersen et al., 2022; Klein & Wikan, 2019; Nilssen, 2015; Olsen & Hagen, 2015; Sjøen, 2021). Forskingen på dette feltet domineres imidlertid av selvrapporterte erfaringer fra studenter, og det er grunn til å anta at mange har en tendens til å overvurdere sin egen interkulturelle utvikling (Gregersen-Hermans, 2015). Ifølge Klein og Wikan (2019, s. 94) kan dette dilemmaet overføres til fagmiljøene da det av forskning på utenlandspraksis i lærerutdanning er utført av fagpersoner som kan ha egeninteresse av å rapportere positive utfall av mobilitetsprogram de selv administrerer.

Gjennom internasjonal forskning finner vi indikasjoner på at praksismobilitet kan føre til en transformativ utvikling gjennom å fremme kulturell forståelse, respekt, toleranse, kritisk tenkning, nysgjerrighet og selvrefleksjon med verdi for profesjonell og pedagogisk utvikling i lærerutdanning (Maynes et al., 2012; Larsen, 2016; Willard-Holt, 2001). Wilson (1982) antyder at opphold i radikalt forskjellige kulturelle omgivelser kan være nyttig for studenters interkulturelle utvikling. Det er likevel ikke nok å reise til et ukjent land, da forberedelser forankret i interkulturelle perspektiv fremstår sentralt for studentenes læring og utvikling før, under og etter sitt respektive praksisopphold (Behrnd & Porzelt, 2012).

Ser man til empirisk forskning i en norsk kontekst finnes det lignende tendenser. Bergersen et al. (2022) trekker frem at utenlandspraksis i norsk lærerutdanning kan gi studenter faglig kommunikasjonsferdigheter, empati, selvtillit og personlig vekst. Klein og Wikan (2019) beskriver at lærerstudenter som gjennomfører praksismobilitet uttrykker mer toleranse og åpenhet etter utenlandsoppholdet. Dette kan gi grunnlag for en transformativ utvikling i retning av global forståelse og interkulturell kompetanse. Forskning gjennomført av Olsen og Hagen (2015) underbygger disse slutningene som i tillegg beskriver at mobilitet i lærerutdanning kan gi grunnlag for økt bevissthet om subjektive kulturelle kontekster, inkludert ens egen, som en viktig forutsetning for interkulturell kompetanse. I praksis vil utenlandsopphold ofte innebære sterke sansetrykk og emosjonalitet. Det er derfor ingen automatikk at utenlandsopphold fører til økt global bevissthet, da kulturelle møter også kan være grunnlag for ubehagelige situasjoner, kulturelle konflikter og verdimotsetninger. Slik sett kan interkulturelle erfaringer assosieres med ulike kontekster hvor etnosentriske uttrykk kommer til overflaten (Sjøen, 2021). Tid fremstår som transformativ faktor og positive utfall av mobilitet henger ofte sammen med dybde og frekvensen av sosial interaksjon mellom studenter og vertssamfunn (Klein & Wikan, 2019). I tillegg er det nødvendig med tilrettelegging for grundig forberedelse, oppfølging og veiledning underveis, samt refleksjon etter hjemkomst fra utenlandsoppholdet (Bergersen et al., 2022).

Selv om denne korte gjennomgangen ikke kan rettferdiggjøre et komplekst, tradisjonsrikt og interessant interkulturelt forskningsfelt i Norge eller internasjonalt, uttrykkes det ofte i forskningslitteraturen et behov for å forankre praksismobilitet i et grunnsyn hvor internasjonale og interkulturelle dimensjoner integreres på en gjennomgående måte i læreplaner, faglitteratur, undervisning og praksisopplæring (Hudzik, 2015; Knight & de Wit, 2018; Maynes et al., 2012; Pence & Macgillivray, 2008; Willard-Holt, 2001; Wilson, 1982).

Forskningsdesign og metode

Denne studien baseres på en kvalitativ kartlegging av bruk av praksismobilitet i kombinasjon med en diskursanalyse av Melding til Stortinget (Meld. St. 7 (2020—2021)) om internasjonalisering i utdanning. Den kvalitative kartleggingen ble gjennomført i forkant av studieåret 2020—2021. Spørsmål ble sendt per e-post til koordinator for praksis og/eller internasjonalisering til alle landets 17 høgskoler og universitet som tilbyr lærerutdanning. Samtlige lærerutdanninger svarte på kartleggingen foruten én institusjon, men ved den var det mulig å innhente relevant informasjon fra lærerutdanningens hjemmeside. I kartleggingen ble det stilt åpne spørsmål om bruk av praksismobilitet som hvilke utdanningstyper som tilbyr praksismobilitet, varighet og destinasjon for mobiliteten, samt hvordan praksismobiliteten var forankret og gjennomført ved den enkelte institusjon.

Gjennom kontakten med utdanningsinstitusjonene utviklet det seg i flere tilfeller dialog med fag- og

administrativt ansatte som ga mer inngående beskrivelser enn hva kartleggingen hadde som formål å undersøke. Om lag halvparten av institusjonene ga utfyllende svar som inkluderte oversikt over hvor mange studenter og ansatte som har deltatt, finansieringskilder, internasjonale samarbeidspartnere og kontaktpersoner som kunne utdype de respektive mobilitetsprogrammene. Selv om disse tilleggsopplysningene gir et interessant bakteppe, er de ikke prioritert i forskningsfremstillingen.

Ved siden av kartleggingen ble det hentet ut informasjon fra institusjonenes hjemmesider ved å søke på innhold knyttet til «lærerutdanning», «praksisopplæring» og «internasjonalisering». Selv om tidspunktet for kartleggingen og søket var preget av både Covid-19 pandemien og strukturendringene som utfolder seg innenfor norsk høyere utdanning, var fokuset betimelig med tanke på aktualiseringen av studiemobilitet i utdanningspolitikk samt eksisterende kunnskapshull om praksismobilitet i lærerutdanning.

I tillegg til den kvalitative kartleggingen baseres studien på kritisk diskursanalyse av Melding til Stortinget (Meld. St. 7 (2020—2021)) om internasjonalisering i utdanning. Diskursanalysen forankres i antakelsen at man kan studere og forklare endringer i sosiale praksiser, her praksismobilitet i lærerutdanning, ved å identifisere hvordan diskurser påvirker hverandre. Denne delen av arbeidet er inspirert av Norman Fairclough (2003) som utdyper diskursanalyse som studiet av språkets funksjoner og konstituerende effekt på sosiale praksiser. I studien er diskursanalysen benyttet for å kombinere diskursteoretisk analyse av et styringsdokument sammen med den kvalitative kartleggingen av praksismobilitet i norsk lærerutdanning. Det må igjen bemerkes at diskursanalysen trekker inspirasjon fra Faircloughs teori mer enn teorien anvendes på en rigid måte. Formålet med diskursanalysen er å sammenligne og kontrastere utdanningspolitiske diskurser med beskrivelser fra utdanningsinstitusjoner. Diskursanalysen har dermed en fortolkende karakter hvor noen forskningsspørsmål prioriteres over andre.

Diskursanalysen er orientert mot å studere hvordan stortingsmeldingen eksplisitt og implisitt trekker på ulike diskurser innenfor internasjonalisering som fenomen, noe Fairclough (2003) kaller å analysere familiære bånd, altså hvordan tekster kan knyttes til andre yringer om samme emne. Gjennom tekstlige bånd kan man overføre hele eller deler av forståelsesrammer mellom ulike domener som antas å være en drivkraft bak sosial endring. Den kvalitative undersøkelsen følger en abduktiv tilnærming for å utlede konklusjoner som startet med å identifisere temaer fra den undersøkelsen av norske lærerutdanninger. Temaene dannet deretter analysekategorier som ble anvendt i diskursanalysen av stortingsmeldingen. Det ble identifisert tre diskurser som henholdsvis beskriver internasjonalisering som: 1) et interkulturelt grunnsyn, 2) en pedagogisk mulighet og 3) som en konkurransestrategi i et markedsøkonomisk perspektiv. Formålet med diskursanalysen av stortingsmeldingen er dermed å identifisere hvilke diskurser som er hegemoniske og hvorvidt de utøver ideologisk innflytelse.

Kartlegging av praksismobilitet i norske lærerutdanninger

Denne delen vies til den kvalitative kartleggingen av praksismobilitet som forankres i artikkelens to første forskningsspørsmål, her gjengitt som:

- 1) Hvilke praksismobilitetstilbud finnes ved norske lærerutdanninger?
- 2) Hvordan praktiseres praksismobilitet ved norske lærerutdanninger?

En presisering er nødvendig da kartleggingen ikke er ment å gi en uttømmende oversikt over bruk av praksismobilitet i norsk lærerutdanning. Det antas at utdanningsinstitusjoner kan ha egne avtaler som åpner for ulike former praksismobilitet og ved enkelte institusjoner og studieprogram kan praksisopplæring være integrert i den ordinære semesterutvekslingen. Den globale pandemisituasjon og strukturendringene i universitets- og høyskolesektoren har som nevnt også satt sitt preg på studiemobilitet og det er ventet at disse forholdene vil ha innvirkning på ramme- og styringsbetingelsene for internasjonalisering i årene fremover. Fra fagfellene for denne artikkelen poengteres det at flere av institusjonene trolig ikke har oppgitt all bruk av praksismobilitet i sine lærerutdanningsprogram. Dette poenget virker sannsynlig da kartleggingen ble gjennomført i en periode hvor flere utdanningsinstitusjoner ble sammenslått noe som medførte uoversiktlige organisasjoner.

Tabell 1 viser at nært sagt alle lærerutdanninger i Norge tilbyr praksismobilitet. Flere utdanningsinstitusjoner nevner at nasjonale rammeplaner vanskeliggjør praksismobilitet, noe norske myndigheter selv gjør et poeng av i stortingsmeldingen (Meld. St. 7 (2020—2021) s. 55).

Utdanningsinstitusjonene utdyper dette ved å beskrive at lærerutdanninger er underlagt strenge føringer for innhold, og særlig gjelder dette en relativt utstrakt bruk av obligatoriske undervisnings- og praksisaktiviteter. Her kan det videre tenkes at kravet om veiledet praksis i norsk lærerutdanning vanskeliggjør bruken av praksismobilitet.

Tabell 1. Oversikt over praksismobilitet i norske lærerutdanninger

Institusjon	Studieprogram	Praksisland	Varighet
Høgskolen i Innlandet	Grunnskolelærerutdanning Faglærerutdanning i musikk Lektorutdanning i språk Barnehagelærerutdanning	Italia, Namibia, Polen, Sverige, Tanzania, Zambia	4—5 uker
Høgskolen på Vestlandet	Grunnskolelærerutdanning Barnehagelærerutdanning	Danmark, Island, USA, Tanzania, Sør- Afrika, Zambia	4 uker 4 uker

Institusjon	Studieprogram	Praksisland	Varighet
Høgskolen i Volda	Grunnskolelærerutdanning	USA, Tsjekkia, Spania, Storbritannia, Nederland	10—28 dager
	Praktisk-pedagogisk utdanning	Østerrike	3 uker
Høgskolen i Østfold	Grunnskolelærerutdanning	Malawi	5 uker
	Grunnskolelærerutdanning	Alicante, Kenya, Zanzibar	3 uker
MF vitenskapelig høgskole	Lektorutdanning	England, Spania, Belgia	6 uker
NLA høgskolen	Grunnskolelærerutdanning Barnehagelærerutdanning	Madagaskar, Kenya, Nepal, Etiopia, Hong Kong	3 uker
Norges Miljø- og biovitenskapelige universitet	Lektorutdanning	Tanzania	4 uker
	Praktisk-pedagogisk utdanning		4 uker
Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet	Grunnskolelærerutdanning	Australia, Canada, Island, Spania, Zambia	5 uker
	Lektorutdanning	Canada, Sveits, Zambia, Spania	5 uker
Nord universitet	Grunnskolelærerutdanning	England	4 uker
	Barnehagelærerutdanning	Spania	4 uker
	Faglærerutdanning i musikk	Madagaskar	4 uker
OsloMet	Grunnskolelærerutdanning	Uganda, Sør-Afrika, Nepal	3 måneder
	Faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag	Zambia	4 uker
	Barnehagelærerutdanning	Uganda, England, Danmark, Ghana	3 måneder
	Yrkesfaglærerutdanning, praktisk-pedagogisk utdanning yrkesfag	Uganda	2—3 måneder
Samisk høgskole	Grunnskolelærerutdanning	Sverige, Finland	Ikke oppgitt
Universitetet i Agder	Grunnskolelærerutdanning	USA	4 uker
	Lektorutdanning, praktisk-pedagogisk utdanning	Kambodsja, Tanzania, USA	6 uker

Institusjon	Studieprogram	Praksisland	Varighet
Universitetet i Bergen	Lektorutdanning i realfag	Sør-Afrika	41 dager
Universitetet i Oslo	Tilbyr ikke praksismobilitet i sine lærerutdanninger		
Universitetet i Stavanger	Grunnskolelærerutdanning	Danmark, Sverige, England, Spania, Madagaskar, Malawi	4 uker
Universitetet i Tromsø	Grunnskolelærerutdanning	New Zealand, Sør-Afrika, Finland, Sverige	4 uker
	Barnehagelærerutdanning	Zambia, Danmark	5 uker
Universitetet i Sørøst-Norge	Grunnskolelærerutdanning	Norden, India, Libanon, Spania, Tanzania	4 uker

Det er ikke bare rammeplaner som rapporteres å begrense praksismobilitet. Flere utdanningsinstitusjoner hevder at finansieringssystem er et stort hinder. Lånekassen gir vanligvis studenter økonomisk støtte til utenlandsopphold i høyere utdanning dersom oppholdet har varighet på fire uker eller mer. Fra enkelte institusjoner meldes det at de utover denne støtten må forankre praksismobilitet i ulike prosjekter for å sikre tilstrekkelige rammer for sine studenter og ansatte. Manglende finansiering fremstår som en sektoriell problemstilling, og kartleggingen viser at praksismobiliteten er personavhengig ofte basert på en frivillighetskultur ved enkelte institusjoner. Ved én lærerutdanning er det forventet at tilbudet om praksismobilitet vil avvikes når en fagperson pensjoneres, noe som illustrerer en sårbarhet for denne formen for mobilitet i utdanning.

Det er usikkert hvor mange studenter som benytter seg av praksismobilitet ved mange lærerutdanninger, men flertallet av institusjonene beskriver at utenlandspraksis er et populært tilbud som har blitt bygget opp over tid. For mange lærerstudenter representerer praksismobilitet en av få muligheter for utenlandsopphold i sin utdanning. Her ser vi konturene av den viktige pedagogiske og profesjonsrettede muligheten praksismobilitet kan utgjøre i lærerutdanning. Det er ellers variasjoner i innhold på tvers av institusjonene og mellom studieprogram. Ved noen institusjoner baseres gjennomføringen på at lærerstudenter underviser på norsk ved norske skoler i utlandet (avgrenset mobilitet), mens andre institusjoner tar sikte på at lærerstudenter underviser på et fremmedspråk på lokale skoler i utlandet (fordypende mobilitet). En utdanningsinstitusjon forklarer at de vurderer studentenes karaktersnitt som forutsetning for å tilby praksismobilitet, og enkelte institusjoner tilbyr utstrakt grad av blandet mobilitet, som inkluderer bruk av praksisopplæring i kombinasjon med studier i utlandet.

Tabell 1 gir en generell oversikt over bruken av praksismobilitet i norsk lærerutdanning, og trolig finner vi tilsvarende trekk i andre profesjonsutdanninger som ingeniørfag-, helsefag- og sosialfagutdanninger. Selv om denne oversikten ikke gir informasjon om omfanget i enkeltutdanninger eller antallet studenter som gjennomfører praksismobilitet ved den enkelte institusjon, er det grunnlag for å hevde ustrakt bruk av praksismobilitet i norsk lærerutdanning. For eksempel rapporterer en av landets minste lærerutdanninger at mer enn 1000 lærerstudenter har gjennomført praksismobilitet som del av sin utdanning. Dette kan illustrere det uforløste potensialet til praksismobilitet som internasjonaliseringsstrategi i lærerutdanning.

Det er som nevnt likevel variasjoner mellom institusjoner og studieprogram, og en forklaring på dette finner vi både i kartleggingen og i høringsvar til stortingsmeldingen som begge viser at mange utdanningsinstitusjoner problematiserer manglende økonomisk og politisk støtte av praksismobilitet (Kunnskapsdepartementet, 2018). I et mål- og intensivstyrt utdanningslandskap vil det å rapportere statistikk over praksismobilitet ha begrenset verdi for institusjonene. Underrapportering av bruk av praksismobilitet i Norge bekreftes langt på vei av HK-dir som gjennom sin kontakt med norske institusjoner konkluderer med at praksismobilitet er mer utbredt enn hva offisiell statistikk tilsier (Meld. St. 7 (2020—2021) s. 54).

Praksismobilitet i norsk utdanningspolitikk

I denne delen presenteres diskursanalysen av stortingsmeldingen om studiemobilitet i norsk utdanning som er forankret i artikkelens tredje forskningsspørsmål, her gjengitt som:

- 3) Hvilke diskurser identifiseres i Melding til Stortinget om studiemobilitet (Meld. St. 7 (2020—2021)), og hvordan kan disse påvirke praktiseringen av praksismobilitet ved norske lærerutdanninger?

Internasjonalisering i utdanning har stått høyt på den norske politiske agendaen i over to tiår, og det er naturlig at internasjonaliseringens innhold, form og formål utvikles i takt med sosiale, økonomiske og politiske endringer som preger samfunnet. I *Kvalitetsreformen* som ble iverksatt i 2003 skrev det daværende Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet om internasjonalisering at man må «motarbeide en situasjon der markedskreftene blir styrende [da det] kan gå utover de andre viktige samfunnsmessige og kulturelle oppgavene som institusjonene skal fylle» (Meld. St. 27 (2000—2001) s. 5). Global bevissthet og interkulturell kompetanse var ifølge Bergersen et al. (2022) viktige begrunnelser for internasjonalisering i slike tidligere norske styringsdokumenter. Mye tyder på at denne holdningen er noe dempet i dagens utdanningspolitikk, da markedskrefter beskrives å være sentrale for internasjonaliserings innhold, form og formål. Et søk i stortingsmeldingen viser at begrepet «næringsliv» benyttes 45 ganger i meldingen, mens begrepet «interkulturell kompetanse» begrenses til 15 benevnelser (Meld. St. 7 (2020—2021)), et utviklingstrekk som indikerer sterkere familiære bånd (Fairclough, 2003) mellom studiemobilitet

og markedsøkonomi enn mellom studiemobilitet og interkulturell kompetanse.

Andre begrep brukes også i dokumentet, deriblant «flerkultur» (2), «multikultur» (2), «kulturelle mangfold» (2) og «mangfoldige samfunn» (1), som kan ses i forlengelse av «interkulturell kompetanse», men selv her blir interkulturell kompetanse i flere tilfeller knyttet til et behov i arbeids- og næringsliv. Dette kan være en artikkel på sosial endring innen høyere utdanning basert på identifikasjon av hvordan diskursive praksiser påvirker hverandre, noe som tidligere nevnt innebærer å overføre deler av logikken mellom domener. Slik rekontekstualisering er ifølge Fairclough (2003) en effektiv måte å skjule konsekvenser av endringsprosesser på ved å naturalisere visse antakelser slik at de fremstår logiske. Andre steder i dokumentet er denne antakelsen langt mer eksplisitt, for eksempel gjennom påstanden «Målet med praksisopphold er å koble utdanning og arbeidsliv» (Meld. St. 7 (2020—2021) s. 59). Profesjonsfaglig kompetanse er et viktig formål med praksismobilitet, men behovet for internasjonalisering bør ifølge Hudzik (2015) begrunnes ut fra mer grunnleggende utdannings og danningsidealer som personlig og sosial utvikling, internasjonalt samarbeid og interkulturell forståelse.

Analysen av stortingsmeldingen antyder at utdanningens internasjonale oppdrag i stor grad knyttes til å fremme økt «samfunnsøkonomisk gevinst» (Meld. St. 7 (2020—2021) s. 36). Dette ligger tett på det økonomiske konkurranseformålet som er nedfelt i *Lisboastrategien* (de Wit et al., 2015a). Her fremstår interkulturelle og pedagogiske diskurser underordnet diskursen om studiemobilitet som ledd i en markedsøkonomisk logikk, noe som illustreres i følgende utdrag:

Vår tid kjennetegnes av store samfunnsutfordringer som krever internasjonale løsninger, og et arbeidsmarked som blir stadig mer internasjonalt. Kunnskapen, ferdighetene og kompetansen studenter får gjennom internasjonale utvekslingsopphold generelt og praksismobilitet spesielt, er av særlig betydning når vi utdanner studenter for å møte morgendagens utfordringer og et arbeidsmarked i endring (Meld. St. 7 (2020—2021) s. 36).

Ved å posisjonere internasjonale og interkulturelle kompetanser som noe som primært skal tjene samfunnets ukjente fremtid og endringer i arbeidsmarkedet, antydes det at personlig utvikling som studenter opplever i disse prosessene har en underordnet verdi. Stortingsmeldingen vier ellers begrenset oppmerksomhet mot pedagogiske muligheter gjennom internasjonalisering av eksempelvis læreplaner og pensum. Her identifiseres en mulig rekontekstualisering hvor det skapes et hierarki mellom konkurranseøkonomiske, interkulturelle og pedagogiske diskurser. En tidligere analyse viser at pedagogiske dimensjoner sjelden gjøres eksplisitt i norske styringsdokument hvor tendensen heller er at markedsøkonomiske begrunnelser som omdømme og synlighet aktualiseres i spørsmål om internasjonaliseringen (Flobakk-Sitter & Hybertsen, 2021). Det er uklart hvordan slike begrunnelser vil slå ut på praksismobilitet, men en nedprioritering av pedagogiske dimensjoner kan vanskelig sees på som et ledd i økt praksisrelevans i norsk lærerutdanning.

Det fremgår at formålet med den nye stortingsmeldingen først og fremst er å «bidra til en kulturendring i universitets- og høgskolesektoren slik at internasjonal mobilitet blir en integrert del av alle studieprogrammer» (Meld. St. 7 (2020—2021) s. 12). Myndighetene plasserer deler av ansvaret for utfordringer med praksismobilitet på institusjonene selv, da det «spørres om fagmiljøene selv har utviklet en for streng praksis når de vurderer om og eventuelt hvordan obligatoriske emner i profesjonsutdanningene kan erstattes av emner og/eller praksis tatt i utlandet» (s. 56). Dette er et betimelig spørsmål. Samtidig fremstår ansvars plasseringen paradoksal i et styringsdokument som poengterer at utdanningsinstitusjoner underrapporterer bruken av praksismobilitet (s. 54). Kartleggingen i denne studien indikerer at praksismobilitet er en utbredt internasjonaliseringsstrategi i norsk lærerutdanning. Med utgangspunkt i tilbakemeldinger fra institusjonene kan underrapportering av praksismobilitet leses i retning av at fagmiljø erkjenner den pedagogiske og interkulturelle verdien av denne mobilitetstypen, men grunnet manglende anerkjennelse har nedprioritert mer kontrollerende styringsmidler som omfatter rapportering og evaluering av denne slik mobilitet. Spørsmålet handler derfor ikke bare om å skape en kulturendring, men å synliggjøre det som gjennomføres i praksis. Her er det verdt å minne om at lærerutdanning har lang historisk forankring i globale perspektiv eksemplifisert gjennom foreninger som global lærerutdanning (Wilson, 1982), flerkulturell pedagogikk (Willard-Holt, 2001) og interkulturell pedagogikk (Børhaug & Helleve, 2016).

I Melding til Storting (Meld. St. 7 (2020—2021) s. 38, 59) beskrives det at praksismobilitet trolig er den mobilitetstypen som har størst effekt på faglig utbytte og jobbmuligheter, samt at lærerstudenter generelt sett gir gode tilbakemeldinger på det å ha praksisopplæring i utlandet. I stortingsmeldingen skrives det ellers at «Utveksling i form av praksisopphold i utlandet kan ha en tilleggsverdi utover verdien av praksiserfaringen i seg selv» (Meld. St. 7 (2020—2021) s. 87). Videre forklares det at kortere praksisopphold kan motivere studenter for lengre utenlandsopphold på et senere tidspunkt i utdanningsløpet (s. 54), en påstand som også uttrykkes i faglitteraturen (Willard-Holt, 2001). På tross av verdien som tilskrives praksismobilitet ønsker norske myndigheter ikke å inkludere kortere mobilitetstyper som praksismobilitet i hverken finansieringssystem eller i offisiell statistikk, da dette kan gå på bekostning av konvensjonell semesterutveksling (Meld. St. 7 (2020—2021) s. 55). Det er med andre ord uklart hvorvidt anerkjennelsen av praksismobilitet, slik den tidvis uttrykkes i stortingsmeldingen, innebære politisk støtte av den praksismobiliteten som gjennomføres ved de fleste norske høgskoler og universitet. Mye tyder på at praksismobilitet fortsatt vil forbli en politisk marginalisert, men i realiteten utbredt, internasjonaliseringsstrategi i norsk lærerutdanning.

Gjennom analyse av stortingsmeldingen ser man myndighetene erkjenne at det finnes få holdepunkt i forskningslitteraturen at tradisjonell inn- og utveksling påvirker arbeidsledighet eller relevans i fremtidig arbeid (Meld. St. 7 (2020—2021) s. 34). Riktignok fremheves det at mobilitet kan styrke personlig utvikling,

kulturell bevissthet og språkkunnskaper, men disse betegnes som midler til mål som arbeidslivrelevans og omstilling mot en ukjent fremtid. I faglitteraturen har denne kunnskapen vært kjent «lenge» ettersom mobilitet først og fremst antas å påvirke studenter innenfor domener som personlig, sosial og kulturell utvikling (Willard-Holt, 2001). Vekst i personlig, sosial og kulturell retning kan ha positive ringvirkninger for fremtidig arbeidsliv, noe myndighetene selv gjør et poeng av. En svak sammenheng mellom tradisjonell inn- og utveksling og arbeidslivsrelevans blir lite problematisert av myndighetene. Delvis forklares denne diskrepansen ut fra manglende bevisstgjøring i arbeidsliv og fagmiljø omkring studiemobilitetens arbeidslivsverdi (Meld. St. 7 (2020—2021) s. 34). Relevans er en tilbakevendende utfordring i profesjonsutdanninger. Slik sett kan det være problematisk at praksismobilitet nedprioriteres til fordel for tradisjonell inn- og utveksling, da myndighetene i økende grad begrunner behovet for internasjonalisering ut fra sterkere arbeidslivsrelevans.

Det er også problematisk dersom utdanningsmyndighetene setter til side kunnskap som står i konflikt med politiske prioriteringer. Her er det betimelig å stille spørsmål hvorvidt samfunnet får tilfredsstillende uttelling for sin økonomiske investering dersom arbeidslivrelevans skal være styrende for internasjonalisering av utdanning. Tross alt er det uklart hvorvidt tradisjonell semesterutveksling påvirker arbeidsledighet eller relevans i arbeid. En konsekvens av denne prioriteringen kan være at myndighetene nedprioriterer andre mobilitetsformer i høyere utdanning på mangefult kunnskapsgrunnlag. Flere forskere trekker frem at interkulturelle og pedagogiske hensyn nedtones til fordel for økonomisk vekst og markedskonkurranse noe som kan gå på bekostning av deler av utdanningens globale virksomhet og innhold (Bergersen et al., 2022; Flobakk-Sitter & Hybertsen, 2021). Riktignok kan det samtidig identifiseres økt politisk anerkjennelse av praksismobilitet, men noe paradoksalt ønsker ikke norske utdanningsmyndigheter å formalisere denne anerkjennelsen gjennom økonomiske insentiver. Dermed bidrar muligens myndighetene med å nedprioritere betydelige deler av det internasjonaliseringsarbeidet som i praksis utføres ved alle landets lærerutdanninger.

Noen betraktninger om praksismobilitet for fremtiden

Det kan være grunnlag for noe optimisme for profesjonsfelt som lærerutdanning som lenge har benyttet seg av et rikere utvalg mobilitetsformer enn tradisjonell inn- og utveksling. Et av tiltakene i stortingsmeldingen er at myndighetene ønsker å innføre uttelling for utenlandsopphold på mellom én og tre måneder i dagens finansieringssystem, «så snart det lar seg gjennomføre» (Meld. St. 7 (2020—2021) s. 55). Funn fra kartleggingen viser at lærerutdanninger etterspør økonomiske insentiver og her sammenfaller utdanningspolitikk som beskrevet i stortingsmeldingen og utdanningspraksis som beskrevet av norske institusjoner. Tanken om økonomiske insentiver er likevel ikke ny. I 2009 lanserte Kunnskapsdepartementet Melding til Stortinget (Meld. St. 14 (2008—2009) s. 64) med tittelen: *Internasjonalisering av utdanning*,

hvor studiemobilitet ikke bare ble forbeholdt tradisjonell inn- og utveksling, men hvor profesjonsfelt inkludert lærer/sykepleier/ingeniør ble ansett som viktige bidrag til internasjonalisering. Den gang ble det som i dag beskrevet at praksismobilitet var et komplisert anliggende, men at myndighetene mente det var aktuelt å prøve et praksisorientert pilotprosjekt (Meld. St. 14 (2008—2008)) s. 14). Mer enn ti år senere fremstår det uklart hvordan et slikt pilotprosjekt vil bli realisert.

Tatt i betraktning diskurser i et spenningsforhold hvor praksismobilitet på en side anerkjennes og på en annen settes i konflikt med tradisjonell inn- og utveksling, kan det trekkes en slutning at førstnevnte mobilitetsform anses som en mindre viktig internasjonaliseringsstrategi. Her avdekkes et nytt nivå i internasjonaliseringens orientering mot konkurranse. Konkurranse har alltid hatt en viktig rolle for utdanningens kamp om kloke hoder, nyskapende ideer og finansieringsmuligheter på tvers av landegrensler. I denne konteksten får konkurranse tilført en ny dimensjon i det norske myndigheter velger å karakterisere internasjonaliseringsstrategier som konkurrerende mot hverandre som er i strid med kunnskapsgrunnet rundt studiemobilitet (Willard-Holt, 2001). Denne politiske prioritering risikerer å underminere forståelsen av internasjonaliseringsaktiviteter som komplementære knyttet til et akademisk og interkulturelt grunnsyn (Hudzik, 2015).

Internasjonalisering tar som nevnt mange former, og en oppmyking av rammeplaner innenfor norsk lærerutdanning vil kunne underbygge praksismobilitet som en viktig pedagogisk og profesjonsrettet mulighet. Internasjonalisering kan likevel ikke begrenses til et pedagogisk eller profesjonsrettet spørsmål, ettersom lærerutdanning bør forankres i et globalt grunnsyn hvor interkulturelle dimensjoner gjennomsyrrer hele utdanningsløpet (Hudzik, 2015). Analysen av stortingsmeldingen om studiemobilitet identifiserer en tvetydig anerkjennelse av den interkulturelle og pedagogiske verdien av praksismobilitet, noe som vil være begrensende for internasjonalisering av utdanning og for den interkulturelle utviklingen hos studenter. Mye taler for at praksismobilitet fremdeles vil være personavhengig ved utdanningsinstitusjoner som beskrevet i denne studien, hvor enkelte fagpersoner fremstår som «ildsjeler» og utgjør bindeleddet mellom institusjon, lærerstudent og globale samarbeidspartnere.

Den sårbarheten som følger personavhengige mobilitetsprogrammer, vil trolig begrense muligheten for å integrere interkulturelle dimensjoner på en gjennomgående måte i utdanningssystemet. Ifølge Flobakk-Sitter og Hybertsen (2021) burde erfaringen og ekspertisen som fagpersoner representerer trekkes inn i det overordnede arbeidet med internasjonalisering av høyere utdanning. Tross alt er det gjennom arbeidet til fagpersoner at internasjonalisering manifesteres. Like fullt videreføres differensieringen mellom fullverdige og mindreverdige mobilitetsstrategier innenfor utdanning. Her er det et behov for mer systematisk kunnskap på hvordan dette påvirker internasjonaliseringspraksiser i norsk lærerutdanning.

Stortingsmeldingen om studiemobilitet reiser nok like mange spørsmål som den gir svar. Det vil også være delte meninger hvorvidt konkurranselogikken som preger denne politiske strategimeldingen speiler den virkeligheten og de behovene som utdanningssektoren selv gir uttrykk for i denne kartleggingen. Et underliggende poeng blant utdanningsinstitusjonene er å løfte anseelsen av praksismobilitet i Norge, og her identifiseres en type motstandskraft mot økt konkurranselogikk i høyere utdanning. Dermed er det fristende å nevne at kulturendringen som etterspørres i stortingsmeldingen bør inkludere en kulturendring i det utdanningspolitiske landskapet. Denne kulturendringen bør følges opp med en anerkjennelse av praksismobilitet som en fullverdig internasjonaliseringsstrategi i høyere utdanning. Inntil dette realiseres vil det forbli relativt uavklart hvorvidt internasjonalisering i lærerutdanning skal representere et interkulturelt grunnsyn, en konkurransestrategi i en markedsøkonomi, en pedagogisk mulighet, eller en uklar sammenblanding av disse forholdene.

Referanser

- Beck, K. (2012). Globalization's reproduction and resistance in the internationalization of higher education. *Canadian Journal of Education*, 35(3), 133—148. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1077>
- Behrnd, V. & Porzelt, S. (2012). Intercultural competence and training outcomes of students with experiences abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(2), 213—222. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.04.005>
- Bergersen, A. (2013). Praksis i utlandet – Den nye dannelsesreisen? I: I. Pæliussen, B. B. Moen, A., Reinersten & T. Solhaug (Red.), *FoU i praksis 2012*. Conference Proceedings (s. 11—19). Akademika forlag.
- Bergersen, A., Klein, J. & Larsen, A. S. (2022). Introduksjon: global bevissthet og interkulturell kompetanse gjennom studentmobilitet og praksis. I: J. Klein, A. Bergersen & Larsen, A. S. (Red.), *Utenlandspraksis for lærerstudenter Global og interkulturell kompetanse* (s. 9—22). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215056180-2022-01>
- Børhaug, F. B. & Helleve I. (2016). *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*. Fagbokforlaget.
- Coulby, D. (2011). Intercultural education and the crisis of globalisation: Some reflections. *Intercultural Education*, 22(4), 253—261. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.617418>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241—266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- de Wit, H., Deca, L. & Hunter, F. (2015a). Internationalisation of higher education – What can research add to the policy debate? I: A. M. Curaj, L. Pricopie, R. J. Salmi & P. Scott, P. (Red.), *The European higher education area. Between critical reflections and future policies* (s. 3—12). Springer.
- de Wit, H., Yemini, M. & Martin, R. (2015b). Internationalization strategies and policies in second-tier higher education institutions. I: A. M. Curaj, L. Pricopie, R. J. Salmi & P. Scott, P. (Red.), *The European higher education area. Between critical reflections and future policies* (s. 127—134). Springer.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Flobakk-Sitter, F. & Hybertsen, I. D. (2021). Internasjonalisering av høyere utdanning – Hvordan imøtekommer den politiske agendaen den pedagogiske dimensjonen? *Uniped*, 44(3), 190—200. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-03-05>

- Gregersen-Hermans, J. (2015). The impact of exposure to diversity in the international university environment and the development of intercultural competence in students. I: A. M. Curaj, L. Pricopie, R. J. Salmi & P. Scott, P. (Red.), *The European higher education area. Between critical reflections and future policies* (s. 73–92). Springer.
- HK-dir (u/å). *Praksismobilitet. Om praksismobilitet*. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. <https://diku.no/erasmus-haandbok-for-erasmus-koordinatorer/mobilitet-i-hoeyere-utdanning-for-studenter-og-ansatte/praksismobilitet>
- Hudzik, J. (2015). *Comprehensive internationalization: Institutional pathways to success. Internationalization in higher education*. Routledge.
- Klein, J. & Wikan, G. (2019). Teacher education and international practice programmes: Reflections on transformative learning and global citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 79(1), 93–100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.003>
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Knight, J. & de Wit, H. (2018). Internationalization of higher education: Past and future. *International Higher Education*, 95, 2–4. <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10715>
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Invitasjon til å komme med innspill til stortingsmeldingen om internasjonal studentmobilitet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/invitasjon-til-a-komme-med-innspill-til-stortingsmeldingen-om-internasjonalt-studentmobilitet/id2611424/>
- Larsen, M. A. (2016). Globalisation and the internationalisation of teacher education: A comparative case study of Canada and Greater China. *Teaching Education*, 27(4), 396–409. <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1163331>
- Maynes, N., Allison J. & Julien-Schultz, L. (2012). International practica experiences as events of influence in a teacher candidates' development. *McGill Journal of Education*, 47(1), 5–141. <https://doi.org/10.7202/1011667ar>
- Meld. St. 27 (2000–2001). *Gjør din plikt - Krev din rett Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Meld. St. 14 (2008–2009). *Internasjonalisering av utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 7 (2020–2021). *En verden av muligheter. Internasjonal studentmobilitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- Nilssen, V. (2015). Praksis i utlandet - en stimulans til kraftfull refleksjon? *UNIPED*, 2(38), 112–126.
- Olsen, S.T. & Hagen, A. (2015). How can exposure to practice in a foreign context enhance the professional development of teacher students? Case study from South Africa. *Journal of the European Teacher Education Network*, 10, 154–164.
- Pence, H. M. & Macgillivray, I. K. (2008). The impact of an international field experience on preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 14–25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.003>
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social theory and global culture*. Sage.
- Sjøen, M. M. (2021). From global competition to intercultural competence: What teacher-training students with cross-cultural teaching experience should be learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1990121>
- Willard-Holt, C. (2001). The impact of a short-term international experience for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 505–517. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00009-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00009-9)
- Wilson, A. H. (1982). Cross-cultural experiential learning for teachers. *Theory Into Practice*, 21(3), 184–192. <https://doi.org/10.1080/00405848209543004>

19 Fra internasjonal konkurranse til interkulturell kompetanse

Zezeza, P. T. (2012). Internationalization in higher education: Opportunities and challenges for the knowledge project in the Global South. Internationalisation of higher education: Perspectives from the South. *SARURA Leadership Dialogue Series*, 2(2), 6—18.