

# Universitetet i Bergen

---

Institutt for sammenlignende politikk



Veien til økt kvalitet

*Internasjonalisering av norsk høyere utdanning*

**Belinda Gloppen Helle**  
**Våren 2015**

## **Abstract**

The aim of this study is to develop an understanding of which rationales Norwegian higher education institutions have to invest in internationalization. Furthermore, the study seeks to explore which challenges higher education institution experience during the internationalization process. Through a qualitative case study analysis this thesis focuses on internationalization in four Norwegian state owned colleges: *Høgskolen i Bergen*, *Høgskolen i Oslo og Akershus*, *Høgskulen i Sogn og Fjordane* og *Høgskulen i Volda*. I have conducted qualitative interviews with one respondent from each of the four colleges. In addition I have done a qualitative document analysis of the college's strategies and action plans for internationalization. I have also studied the Norwegian governments' official documents in order to get a fuller picture of which factors that direct and affect internationalization in Norwegian higher education institutions. The result of the analysis suggests that the most significant rationale for internationalization is the academic rationale, which indicates that increased quality in education and research is of highest importance. However, the academic rationale is expressed as essential by both the Norwegian government and the colleges that are examined in this study. Thus the political rationale is also of significance, which means that national level preferences and rationales affect institutional level rationales. Nevertheless, the social and cultural rationale and the economic rationale for internationalization are also of importance. There are several challenges that the colleges experience during the internationalization process and many of the respondents express similar concerns. Among these challenges are the ability to develop cooperation partners with foreign higher education institutions that contain both student exchange and research collaboration. In addition it's problematic to connect the colleges own students with international students. Another challenge is the ability to integrate an international dimension in study programs that follow a rigid Norwegian framework plan.

## **Forord**

Det har vært en lærerik prosess å skrive denne oppgaven. Jeg har vært i kontakt med mange ressursfulle personer gjennom hele året og jeg har hatt god støtte i veileder, klassekamerater, venner, familie og kjæreste. Det er derfor på sin plass å formulere flere takknemlige takk til viktige bidragsyttere.

Først og fremst ønsker jeg å takke min veileder, Kristin Strømsnes. Tusen takk for at du hadde troen på prosjektet mitt og takk for gode råd, oppmuntring og førsteklasses veiledning.

Tusen takk til informantene som tok seg tid i sine travle hverdager for å delta i studien. Erfaringene og den verdifulle kunnskapen dere har delt med meg har vært uunnværlig for det ferdige resultatet.

Avslutningen på mange års skolegang ville ikke blitt den samme uten det flotte kullet jeg har vært en del av de siste to årene. Det har vært en fornøyelse å dele masterboblen med dere. Spesielt har det vært en fornøyelse å dele boblen med deg, Amalie. Tusen takk for støttende ord og ikke minst for all korrekturlesingen du har gjort for meg. Tusen takk for at du har vært så engasjert og involvert i oppgaven min fra første stund.

Kjære mamma, pappa og Kristoffer, takk for at dere alltid er der til å berolige en fortvilt masterstudent.

Belinda Gloppen Helle

31. mai 2015

## **Innholdsfortegnelse**

1. Innledning.....	1
1.1 Internasjonalisering av høyere utdanning.....	1
1.2 Forskningsspørsmål.....	2
1.3 Hvorfor studere internasjonalisering av norske utdanningsinstitusjoner?.....	3
1.4 Oppgavens struktur.....	6
2. Teoretisk rammeverk og begrepsavklaring.....	8
2.1 Internasjonalisering av høyere utdanning.....	8
2.1.1 Tradisjonell internasjonalisering og ny internasjonalisering.....	10
2.1.2 Internasjonalisering hjemme og internasjonalisering ute.....	11
2.1.3 Globalisering og internasjonalisering.....	12
2.2 Rasjonaler for internasjonalisering.....	13
2.2.1 Rasjonaler for internasjonalisering på institusjonsnivå.....	15
2.3 Internasjonalisering av utdanningsinstitusjoner.....	18
2.4 Oppsummering.....	21
3. Metode, casevalg og datamateriale.....	22
3.1 En kvalitativ casestudie.....	22
3.1.1 Fordeler og ulemper med en kvalitativ casestudie.....	24
3.1.2 Validitet og reliabilitet.....	26
3.2 Valg av case.....	28
3.3 Datamateriale: Metodetriangulering.....	30
3.3.1. Kvalitative intervju.....	30
3.3.2 Data fra handlingsplaner, strategier og stortingsmeldinger.....	34
3.4 Analysestrategi.....	35
3.5 Oppsummering.....	36
4. Internasjonalisering av norsk høyere utdanning.....	37
4.1 Internasjonale impulser i norsk utdanningspolitikk.....	37
4.2 Norsk utdanningspolitikk – målet om økt kvalitet.....	39
4.3 Utdanningsinstitusjoners autonomi og politiske føringer.....	41
4.4 Oppsummering.....	42
5. Internasjonalisering av norske statlige høyskoler.....	43
5.1 Høgskolen i Bergen.....	43
5.1.1 Organisasjonsstruktur.....	44
5.1.2 Rasjonaler for internasjonalisering.....	45

5.1.3 Internasjonalisering hjemme .....	46
5.1.4 Internasjonalisering ute .....	47
5.1.5 Utfordringer .....	48
5.2 Høgskolen i Oslo og Akershus .....	49
5.2.1 Organisasjonsstruktur .....	49
5.2.2 Rasjoner for internasjonalisering .....	50
5.2.3 Internasjonalisering hjemme .....	52
5.2.4 Internasjonalisering ute .....	52
5.2.5 Utfordringer .....	53
5.3 Høgskulen i Sogn og Fjordane .....	54
5.3.1 Organisasjonsstruktur .....	55
5.3.2 Rasjoner for internasjonalisering .....	56
5.3.3 Internasjonalisering hjemme .....	57
5.3.4 Internasjonalisering ute .....	58
5.3.5 Utfordringer .....	59
5.4 Høgskulen i Volda .....	60
5.4.1 Organisasjonsstruktur .....	61
5.4.2 Rasjoner for internasjonalisering .....	61
5.4.3 Internasjonalisering hjemme .....	65
5.4.4 Internasjonalisering ute .....	66
5.4.5 Utfordringer .....	67
6. Rasjoner og utfordringer: Internasjonalisering av norske statlige høyskoler .....	68
6.1 Rasjoner for internasjonalisering .....	68
6.1.1 Det akademiske rasjonalet .....	69
6.1.2 Det sosiale og kulturelle rasjonalet .....	70
6.1.3 Det politiske rasjonalet .....	71
6.1.4 Det økonomiske rasjonalet .....	73
6.1.5 Oppsummering: Internasjonaliseringsrasjoner .....	74
6.2 Utfordringer .....	75
6.2.1 Oppsummering: Utfordringer .....	81
7. Konklusjon .....	82
8. Litteraturliste .....	89
9. Appendiks .....	94

## **Oversikt over tabeller**

Tabell 2.1 Internasjonaliseringsrasjonaler på institusjonsnivå	15
Tabell 2.2 Forskjeller mellom urbane og regionale utdanningsinstitusjoner	20
Tabell 3.1 Oversikt over deltagende informanter	33

## **Forkortelser**

BRIK	Brasil, Russland, India og Kina
DBH	Database for statistikk om høgere utdanning
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EHEA	European Higher Education Area
ERA	European Research Area
Erasmus	European Region Action Scheme for the Mobility of University Students
EU	Den europeiske union
EØS	Europeisk økonomisk samarbeidsområde
FoU	Forskning og utvikling
HiB	Høgskolen i Bergen
HiOA	Høgskolen i Oslo og Akershus
HiSF	Høgskulen i Sogn og Fjordane
HVO	Høgskulen i Volda
KD	Kunnskapsdepartementet
LLP	Life Long Learning Programme
NIFU	Nordisk institutt for studier av forskning og utdanning
NOKUT	Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen
SIU	Senter for internasjonalisering av utdanning
St.meld	Stortingsmelding

# Veien til økt kvalitet – Internasjonalisering av norsk høyere utdanning

«Education is the most powerful weapon we can use to change the world»

– Nelson Mandela (2003)

## 1. Innledning

### 1.1 Internasjonalisering av høyere utdanning

Kunnskap har alltid hatt fri flyt over landegrensene. Akademikere har bestandig dratt til utlandet for praksis og utdanning, for så å vende hjem med nye ideer og kunnskap i bagasjen (Duncan 2014: 1). Mellomstatlig kontakt mellom enkeltforskere og forskningsmiljø er, og har alltid vært, en sentral del av kunnskapsproduksjon. Tidligere har utdanning og undervisning i større grad enn forskning, hatt et nasjonalt standpunkt. I senere tid har det imidlertid blitt vanlig at utdanningsinstitusjoner tar et helhetlig ansvar for internasjonalisering, noe som har ført til universiteter og høyskoler har utviklet tette bånd med utenlandske samarbeidspartnere (Olsen 1999: 54).

I 1999 ble *Bolognaprosessen* innført, og med denne oppstod ideen om å skape et felles europeisk rom for høyere utdanning (EHEA). Prosessen var et samarbeid mellom flere europeiske land, men den ble opprettet utenfor EUs jurisdiksjon. Formålet med Bolognaprosessen var at høyere utdanning i Europa skulle kunne måle seg med den utdanningen som ble tilbudt i USA og i resten av verden. Et formål som har ført til samordning av studieplaner, samarbeid mellom institusjoner, økt mobilitet og integrerte studieprogram. Bolognaprosessen skulle fremme kvalitet og samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner i Europa. For å senke barrieren for samarbeid ble det gjennomført flere endringer i medlemslandenes utdanningssystem, blant annet ble det utviklet et tre-trinns gradsystem (bachelor, master og PhD) og likt poengsystem (ECTS) (Keeling 2006: 203-204, Kunnskapsdepartementet 2007).

Som en følge av Bolognaprosessen ble *Kvalitetsreformen* innført i Norge i 2003. Reformen inneholdt en nasjonal strategi for internasjonalisering av høyere utdanning, og målet var at «Kvalitet skal være det overordnede kjennetegnet ved kunnskapssystemet» (St.meld.nr. 27 (2000-2001): 8). Økt kvalitet ble ansett å være avhengig av impulser fra utlandet og det ble fastslått at mobilitet av studenter og forskningsansatte var viktig for å få til et kvalitetsløft. Derfor skulle alle utdanningsinstitusjoner i Norge tilby minst ett semester i utlandet for sine



studenter. For å kunne delta i internasjonal kunnskapsproduksjon og bidra til det internasjonale kunnskapssamfunnet, ble det erklært at Norge måtte ivareta og utvikle en egen bred kunnskapsbase (St.meld.nr. 27 (2000-2001): 14-15). I forkant av Kvalitetsreformen var det få nasjonale direktiver som regulerte internasjonal aktivitet i høyere utdanningsinstitusjoner. Reformen ga norske høyere utdanningsinstitusjoner handlingsfrihet, men med dette fulgte en forpliktelse om at norske universitet og høyskoler skulle bruke friheten strategisk (Tjomsland 2004: 12, SIU 2013a: 5).

## **1.2 Forskningsspørsmål**

Internasjonalisering av høyere utdanning er et klart politisk mål ved norsk utdanningspolitikk, noe som kommer tydelig frem gjennom en rekke stortingsmeldinger<sup>1</sup> publisert de siste tiårene<sup>2</sup>. Internasjonalisering betraktes for å være en forutsetning for økt kvalitet, kunnskapsproduksjon og kompetanseheving i norsk høyere utdanning. Dette er imidlertid forutsetninger og goder uttrykt fra nasjonalt nivå. Det er utdanningsinstitusjonene som er nøkkelaktørene i internasjonaliseringsprosessen og det er institusjonene som skal implementere internasjonalisering inn i sin virksomhet. Hvilke goder, formål og motiv driver en utdanningsinstitusjon til å implementere en internasjonal dimensjon i sin virksomhet? Er internasjonaliseringsrasjonalet akademisk, sosialt og kulturelt, politisk eller økonomisk? Rasjoner betraktes av forskere for å være en institusjons største drivkraft for å investere i internasjonalisering (Knight 2008: 25). Det er nå (2015) tolv år siden Kvalitetsreformen ble innført, en reform som gjorde det klart at internasjonalisering er, og forblir, et ubestridt mål ved norsk høyere utdanning. Dette skaper behov for å undersøke hvilke utfordringer norske utdanningsinstitusjoner opplever når de skal imøtekomme myndighetenes krav om mer intensiv internasjonalisering. Med bakgrunn i dette avsnittet utledes oppgavens forskningsspørsmål:

*Hvilke rasjoner har norske statlige høyskoler for å investere i internasjonalisering og hvilke utfordringer opplever norske statlige høyskoler i møte med internasjonalisering?*

---

<sup>1</sup> Se blant annet St.meld. nr. 27 (2000-2001), St.meld. nr. 14 (2008-2009), St. meld. 18 (2010-2011) og St.meld. 5 (2012-2013).

<sup>2</sup> Fra og med 01.10.2009 er stortingsmelding blitt et historisk begrep. Den nye betegnelsen er melding til Stortinget (meld. St.). Jeg velger å bruke det tidligere begrepet stortingsmelding konsekvent gjennom oppgaven. Årsaken til dette er at stortingsmelding er det begrepet som vanligvis blir brukt. Jeg ser det derfor som mest hensiktsmessig å holde meg til den gamle betegnelsen.

Tidligere studier av internasjonalisering av høyere utdanning retter oppmerksomhet mot et bredt mangfold av temaer. Studiene tar for seg analyser av internasjonalisering på institusjonsnivå om temaer som studentmobilitet, utdannelse, ulike former for forskningssamarbeid. Andre studier tar for seg temaer om internasjonalisering på overnasjonalt- og nasjonalt nivå, som for eksempel ulike former for internasjonalt- og mellomstatlig samarbeid (Knight og De Wit 1995, Marginson og Rhoades 2002, Kehm 2003, Bartell 2003, Vaira 2004, Stensaker, Frølich, Gornitzka og Maassen 2008). Mengden av studier på området gjør det viktig å avgrense og spesifisere hva jeg vil ta for meg og hva oppgaven kan bidra med av ny forskning. Jeg skal ta for meg internasjonalisering av høyere utdanningsinstitusjoner i Norge og avgrense studien til norske statlige høyskoler. Hensikten med oppgaven er å kartlegge hvilke rasjonaler norske høyskoler har for å investere i internasjonalisering, og avdekke hvilke utfordringer høyskolene opplever knyttet til internasjonalisering. Dette skal gjøres via en kvalitativ casestudie av fire norske statlige høyskoler. Datamaterialet består av kvalitative intervju og dokumenter fra høyskolenes handlingsplaner for internasjonalisering, øvrige strategier og stortingsmeldinger. Neste seksjon av oppgaven vil argumentere for hva oppgaven kan bidra med, og hvorfor problemstillingen er nyttig og relevant.

### **1.3 Hvorfor studere internasjonalisering av norske utdanningsinstitusjoner?**

Internasjonalisering av norske utdanningsinstitusjoner er et samfunnsnyttig og samfunnsvitenskapelig tema det er interessant å studere. King, Keohane og Verba (1994: 15) argumenterer for at studier bør oppfylle to kriterier for å ha samfunnsvitenskapelig relevans. Det første kriteriet er at studien bør stille et forskningsspørsmål som er av betydning i den virkelige verden, som kan bidra til å forklare samfunnsrelevante fenomen og som påvirker flere menneskers liv. Det andre kriteriet bygger på at studien bør gi et innovativt og nyttig bidrag til akademia innenfor den studieretningen som studeres. Jeg mener at denne oppgaven oppfyller disse to kriteriene. Videre i denne seksjonen av oppgaven vil jeg argumentere for hvorfor dette er tilfellet og samtidig komme med en avgrensning for hva oppgaven tar sikte på å studere.

Studien belyser et svært samfunnsrelevant tema, nemlig internasjonalisering av norsk høyere utdanning. Internasjonalisering av høyere utdanning er interessant og relevant fordi det er et ubestridt mål i norsk utdanningspolitikk. En målsetning som derfor påvirker alt fra studenter til ansatte og forskere innenfor det norske utdanningssystemet. I tillegg kommer det klart fram

av stortingsmeldinger at internasjonalisering av utdanning betraktes som en viktig forutsetning for kvalitetsutvikling av det norske utdanningstilbudet (St.meld.nr. 27 (2000-2001) , St.meld.nr.14 (2008-2009)). Norges tydelige prioritering av internasjonalisering innenfor utdanning tilsier at det er viktig å vite mer om utdanningsinstitusjonenes internasjonaliseringsvirke.

Forskningsspørsmålet som besvares i denne oppgaven kan bidra til ny forskning innen internasjonalisering av høyere utdanning. En av årsakene til dette er at det har vært lite oppmerksomhet rettet mot utdanningsinstitusjoner i litteratur om internasjonalisering av høyere utdanning. Studiene har i stor grad konsentrert seg om internasjonalisering på nasjonalt og internasjonalt nivå, og større overordnede prosesser knyttet til internasjonalisering. Det er utdanningsinstitusjonene som skal rette seg etter føringer fra nasjonalt nivå. Dette skaper et behov for å forstå og kartlegge hvordan nøkkelinstitusjonene i denne prosessen påvirkes av internasjonalisering og hvordan de opptrer og svarer på politikktutforming knyttet til prosessen.

Denne studien kan også bidra til ny forskning ved å avgrense oppgaven til å omhandle rasjonaler og utfordringer for norske statlige høyskoler<sup>3</sup> og ikke for universitet. Dette er fordi Senter for internasjonalisering av utdanning (SIU) har slått fast at universitet er den institusjonstypen som deltar bredest i internasjonale program- og mobilitetssamarbeid rundt i verden. Statlige høyskoler er i større grad konsentrert om institusjonelt samarbeid i Europa og mobilitet gjennom Erasmus, Nordplus og kvoteordninger (SIU 2013b: 4). Samtidig viser tall fra Database for statistikk om høgere utdanning (DBH) at norske statlige høyskoler generelt har lavere studentmobilitet enn norske universitet (DBH 2015b, DBH 2015a). Det faktum at høyskoler preges av lavere internasjonal aktivitet enn universitet, gjør det interessant å undersøke hva som er høyskolers drivkraft, og dermed rasjonaler, for å investere i internasjonalisering. I tillegg kan oppgaven belyse hvilke utfordringer som hindrer norske statlige høyskoler å delta bredere i internasjonalt samarbeid. En slik innsikt kan skape grunnlag for bedre tilrettelegging for løsninger på nasjonalt nivå, noe som bidrar til at norsk utdanningspolitikk kan forbedres og effektiviseres.

---

<sup>3</sup> Norske statlige høyskoler ble opprettet som følge av Høgskolereformen i 1994 og er sammensatt av de tidligere regionale høyskolene. Statlige høyskoler tilbyr studier av ulik varighet som bachelorgrad, mastergrad og PhD. I tillegg tilbyr de yrkesrettet utdanning, fagstudier og videreutdanning. Andre typer av høyskoler er vitenskapelige høyskoler, kunsthøyskoler og private høyskoler.

Oppgaven kan også bidra til å supplere tidligere studier som er gjort på området og slik komme med nye bidrag til eksisterende litteratur og forskning. Tidligere studier om norske utdanningsinstitusjoners rasjonaler for internasjonalisering kan suppleres med funn fra denne studien. I 1999 gjennomførte Olsen en studie for Norsk institutt for studier av forskning og utdanning (NIFU). Her avdekket hun at kvalitetssikring og kompetanseheving i utdanning og forskning var to av de viktigste grunnene til at norske høyere utdanningsinstitusjoner investerte i internasjonalisering (Olsen 1999: 22). Siden den gang har det skjedd mye innen internasjonalisering av høyere utdanning. Eksempelvis kan en nå, i større grad enn tidligere, observere fremveksten av nye markedskrefter som ser på utdanning som et felt for økonomisk vinning (Knight 2008: 26-27). I tillegg har Bologna-prosessen og Den europeiske union (EU) satt sitt preg på utdanningspolitikk i Europa, et preg den norske Kvalitetsreformen er en konsekvens av. Disse omveltningene på området gjør det interessant å undersøke hvorvidt rasjonaler for internasjonalisering har endret seg siden Olsen studerte fenomenet i 1999. I 2013 utga SIU en rapport som slår fast det samme som Olsen, at kvalitet er det fremste rasjonale for internasjonalisering i høyere utdanningsinstitusjoner. Dette var en rapport som tok for seg de 36 statlige høyskolene og universitetene i Norge. Denne rapporten er utelukkende basert på institusjonenes strategier og handlingsplaner og er ikke supplert med kvalitative intervju (SIU 2013a: 3 og 5). Denne oppgaven vil til gjengjeld ta for seg både dokumentanalyse av strategi- og handlingsplaner, og kvalitative intervju (for mer informasjon om datamaterialet se kapittel 3, seksjon 3.3). I tillegg omfatter SIU sin rapport både høyskoler og universitet, som nevnt tidligere er det fastslått at høyskoler har en mindre utarbeidet internasjonal dimensjon enn universiteter. Dette gjør det relevant og interessant å supplere SIU sin rapport med en mer dyptgående kvalitativ casestudie av norske statlige høyskoler.

En kan stille spørsmål om hvorfor dette temaet er relevant å studere nå. Den nylig publiserte stortingsmeldingen *Konsentrasjon for kvalitet – Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren* aktualiserer oppgavens tema. Reformen skal endre strukturen for norske utdanningsinstitusjoner. Strukturreformen begrunnes blant annet ut i fra at verden er i kontinuerlig endring, nettopp på grunn av økende *globalisering* og *internasjonalisering*. Globalisering og internasjonalisering betraktes som å forsterke en rekke utfordringer for små, sårbare forskningsmiljø og regionale, mindre utdanningstilbud med lav rekruttering. For å kompensere for utfordringene skal flere norske høyskoler<sup>4</sup> slås sammen med de større

---

<sup>4</sup> Høyskolene som studeres i denne oppgaven er enda ikke blitt berørt av Strukturreformen og det er ikke blitt bestemt om disse skal slås sammen med andre utdanningsinstitusjoner eller ikke.

utdanningsinstitusjonene. Strukturreformen skal med andre ord øke kvaliteten i norsk utdanning, ved å konsentrere utdanning- og forskningsmiljø til større og færre utdanningsinstitusjoner (St.meld.nr 18 (2014-2015): 3 og 9).<sup>5</sup>

#### **1.4 Oppgavens struktur**

I dette kapitlet har jeg beskrevet forskningsspørsmålet og begrunnet hvorfor dette er et samfunnsnyttig og relevant tema å studere. I *kapittel to* presenterer jeg oppgavens teoretiske rammeverk. Jeg vil vise til ulike teorier knyttet til internasjonalisering av høyere utdanning og internasjonaliseringsrasjoner. Dette vil gjøres med utgangspunkt i teoretikere som Knight og van der Wende (1995), Knight (2008) og Stensaker, Gornitzka og Maasen (2008). Forskere som er ansett som viktige og sentrale bidragsytere på feltet. Deres funn og teorier vil suppleres med andre teoretikere. Sentrale begrep vil også bli definert som en del av oppgavens teoretiske rammeverk.

Metode, casevalg og datamateriale vil bli presentert i *kapittel tre*. Jeg har valgt en kvalitativ casestudie som forskningsmetode. Casene jeg har valgt er fire norske statlige høyskoler, henholdsvis Høgskolen i Bergen (HiB), Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), Høgskulen i Sogn og Fjordane (HiSF) og Høgskulen i Volda (HVO). Datamaterialet er basert på intervju med informanter fra de fire høyskolene og dokumentanalyse av høyskolenes handlingsplaner og strategier. I dette kapitlet vil jeg avklare og argumentere for de metodiske valgene jeg har tatt i oppgaven.

Det eksisterer også et behov for å kaste lys over den konteksten norske høyskoler opererer i. Bakgrunnen for internasjonalisering av norsk høyere utdanning utgjør derfor *kapittel 4*. Her vil stortingsmeldinger og andre offentlige dokument brukes for å belyse nasjonale rasjoner og strategier for internasjonalisering. Hvordan nasjonal utdanningspolitikk er blitt påvirket av europeiske reguleringer på området og tilslutt hvordan dette påvirker utdanningsinstitusjoners respons og opptreden i møte med internasjonalisering.

I *kapittel fem* vil funn gjort under dokumentanalyse og intervju presenteres og analyseres. Dette innebærer en strukturert gjennomgang av informantenes svar og høyskolenes handlingsplaner og strategier. I dette kapitlet vil de fire høyskolene drøftes separat, før

---

<sup>5</sup> Strukturreformen ble publisert 27. mars 2015, noe som gjør at denne stortingsmeldingen ikke vil bli videre drøftet, årsaken er at datainnsamling og analyse i forbindelse med oppgaven allerede var gjennomført i slutten av mars 2015.

høyskolenes internasjonaliseringsrasjonaler og utfordringer vil bli videre diskutert i *kapittel seks*. Oppgavens avslutning er *kapittel syv*, her vil jeg komme med en oppsummering av oppgavens gang og sentrale funn.

## **2. Teoretisk rammeverk og begrepsavklaring**

Internasjonalisering og globalisering er blitt studert av en rekke forskere over flere år. Dette er to sterke prosesser som i stor grad påvirker og styrer hvordan institusjoner, nasjonale myndigheter og overnasjonale aktører opptrer alene, men også hvordan de forholder seg til hverandre. Globalisering har ført til at nasjonale institusjoner og nasjonale myndigheter må forholde seg til institusjoner og stater i andre land. Dette gjelder blant annet innenfor økonomiske, politiske og sosiale områder. Sist, men ikke minst, innebærer dette også høyere utdanning. Det høyere utdanningstilbudet i Europa er blitt mer homogent som følge av Bologna-prosessen og EU. Utdanningsinstitusjoner i europeiske land kan enklere inngå samarbeid med hverandre og mobilitet av studenter og ansatte er blitt lettere. Hva innebærer internasjonalisering av høyere utdanning? Dette kapitlet vil besvare dette spørsmålet og skape et teoretisk bakteppe som er nyttig for å kunne besvare oppgavens forskningsspørsmål.

Det teoretiske rammeverket vil benyttes aktivt gjennom oppgaven og danne utgangspunkt for gjennomgang av kvalitative intervju og handlingsplaner, og analyse i kapittel fem og kapittel seks. Internasjonalisering vil gjennom oppgaven omtales som den internasjonale dimensjonen ved høyere utdanning. Dette innebærer flere områder, fra student- og ansattmobilitet, utvikling av akademisk internasjonale standarder, strategiske partnerskap på tvers av landegrensene, felles gradsstrukturer og forskningssamarbeid og internasjonalisering hjemme. Oppgavens problemstilling gjør det naturlig å kartlegge hva forskere antar er bakenforliggende rasjonaler for internasjonalisering i høyere utdanningsinstitusjoner. Kapitlet skal også avklare likheter og ulikheter mellom begrepene internasjonalisering og globalisering. Det faktum at disse begrepene er nært beslektet, men likevel forskjellig, gjør at særtrekkene mellom dem bør forklares. Samtidig vil ulike antagelser angående hvilke kontekstuelle faktorer som skiller forskjellige typer utdanningsinstitusjoner utdypes. Dette er kontekstuelle faktorer som kan påvirke og brukes til å forklare en utdanningsinstitusjons internasjonaliseringsvirksomhet, samt utfordringer.

### **2.1 Internasjonalisering av høyere utdanning**

Internasjonalisering er en prosess i stadig utvikling og det finnes flere definisjoner knyttet til dens omfang. Flere av disse tar imidlertid bare for seg en liten del av internasjonalisering (De Wit 2010: 8). Definisjonen som vil bli brukt her antas å være mest formålstjenlig for denne oppgaven. Definisjonen er hensiktsmessig for studien fordi den omfavner flere dimensjoner

ved internasjonalisering som samsvarer med forskningsspørsmålet. I tillegg blir denne begrepsforståelsen brukt av KD og andre norske offentlige instanser (St.meld.nr.14 (2008-2009): 6). Dette gjør det naturlig å bruke denne definisjonen, siden utdanningsinstitusjonene som undersøkes opptrer i en norsk kontekst. Definisjonen er utarbeidet av SIU (2008: 2) og lyder som følger:

*«Internasjonalisering er utveksling av ideer, kunnskap, varer og tjenester mellom nasjoner over etablerte landegrensener og har følgelig enkeltlandet som ståsted og perspektiv. Innen høyere utdanning vil internasjonalisering være prosessen med å integrere en internasjonal, interkulturell og global dimensjon i mål, organisasjon og handling».*

Definisjonen tar utgangspunkt i internasjonal litteratur og er utviklet over lengre tid av Jane Knight (2008: 21), se også Knight (1999: 16 og 2004: 11):

*«Internationalization at the national/sector/institutional levels is the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of higher education at the institutional and national levels».*

Internasjonalisering av høyere utdanning er et konsept som benyttes ofte gjennom oppgaven, derfor trengs ytterligere konseptualisering av hva Knight legger i de ulike begrepene hun bruker i sin definisjon. Konseptet *prosess* skal understreke at internasjonalisering er dynamisk. *Internasjonal, interkulturell og global dimensjon* brukes sammen og komplementerende for å gjenspeile definisjonens dybde og bredde (Knight 2004: 11). Knight og De Wit (1995: 15) definerer den internasjonale dimensjonen som: *«a perspective, activity or programme which introduces or integrates an international/intercultural/global outlook into the major functions of a university or college».*

*Internasjonal* hentyder til forholdet mellom nasjoner, kulturer eller land. Internasjonalisering benyttes også ofte for å uttrykke ulikhet mellom kulturer innenfor forskjellige land, samfunn og institusjoner. Derfor brukes begrepet *interkulturell* som betegnelse på internasjonalisering hjemme. *Global* er inkludert for å gi definisjonen et verdensomspennende omfang. Begrepet *integrerende* skal gjenspeile hvordan internasjonalisering bør gjennomsyre den internasjonale eller interkulturelle dimensjonen ved en institusjon eller stat. Dette er for å sikre at internasjonalisering er en sentral og ikke en marginalisert del av en stat eller institusjons



virksomhet. *Mål*<sup>6</sup> skal referere til en stat, region eller institusjons overordnede målsetninger og mandat til internasjonalisering. *Organisasjon* skal reflektere oppgavene til den enkelte institusjon, enten det innebærer forskning, utdanning, praksis eller tjenester til samfunnet som helhet. *Handling* innebærer tilbud av emner og program som tradisjonelt leveres av høyere utdanningsinstitusjoner (Knight 2004: 11-12).

Internasjonalisering av høyere utdanning omhandler hvordan nasjonale myndigheter og utdanningsinstitusjoner imøtekommer de utfordringene og mulighetene som er knyttet til globalisering (St.meld.nr.14 (2008-2009): 6, Knight 1999: 16). Som Trondal, Stensaker, Gornitzka og Maassen (2001: 7) drøfter, betyr internasjonalisering at landegrenser krysses og blir vagere, både politisk, økonomisk og kulturelt. Samtidig presiserer Trondal og hans kollegaer (2001: 7-8) at dette ikke betyr at nasjonalstaten, eller nasjonale universiteter og høyskoler marginaliseres, men internasjonalisering bidrar til en endring av utdanningsinstitusjonenes struktur og handling.

### **2.1.1 Tradisjonell internasjonalisering og ny internasjonalisering**

Internasjonalisering av høyere utdanningsinstitusjoner er ikke et nytt fenomen. Interaksjon på tvers av landegrenser er, og har alltid vært, en fundamental del av akademisk aktivitet. Derimot er det oppstått nye måter å forstå internasjonalisering på, sammenlignet med hvordan internasjonalisering ble oppfattet tidligere. Nye måter å oppfatte internasjonalisering på er sterkt knyttet til, og har oppstått som følge av, europeiske og nasjonale føringer og endringer på området. Dette er føringer som har funnet sted siden slutten av 1990-tallet (Tjomsland 2004: 10). Eksempler er Bolognaprosessen og Lisboa-traktaten<sup>7</sup> på mellomstatlig nivå og overnasjonalt nivå, og innføringen av Kvalitetsreformen på nasjonalt nivå i Norge.

*Tradisjonell internasjonalisering* forstås som internasjonal kontakt mellom forskere, studenter, utdanningsinstitusjoner og stater. Dette er internasjonalisering som bunner i initiativ og engasjement tatt av den enkelte forsker, student eller institusjon. Sånn sett har den tidligere formen for internasjonalisering ikke vært institusjonalisert eller organisert av selve utdanningsinstitusjonen. Tradisjonell internasjonalisering har vært basert på den enkelte

---

<sup>6</sup> *Purpose, function* og *delivery* har jeg valgt å oversette til henholdsvis *mål, organisasjon* og *handling*. Dette er fordi det er disse tre begrepene som blir benyttet i KD og SIUs offisielt uttalte definisjon og dette er en definisjon som er basert på den utviklet av Jane Knight (1999, 2004 og 2008).

<sup>7</sup> Lisboa-traktaten ble vedtatt i 2000. Målet ved traktaten var at EU skulle «bli den mest dynamiske og konkurransedyktige kunnskapsbaserte økonomien i verden». Se mer i delkapittel 4.1 Internasjonale impulser i norsk utdanningspolitikk, se også Frølich (2005: 14) og St.meld.nr. 14 (2008-2009: 17).

aktørs ønske om å få nye erfaringer og ny kunnskap ved å krysse landegrenser. Som en konsekvens av globalisering har utdanningsinstitusjoner blitt en konkurransebasert industri. I *nye former for internasjonalisering* konkurrerer derfor høyere utdanningsinstitusjoner med hverandre i et felles globalt utdanningsmarked. Dette innebærer konkurranse om rekruttering av studenter, ansatte og forskere. Med nye former for internasjonalisering har utdanning blitt en handelsvare som kan skape økonomisk gevinst for markedsaktører. Dette fører til økt press for standardisering. Målet med internasjonalisering er ikke i like stor grad ny kunnskap og nye erfaringer, slik målet var med tradisjonell internasjonalisering. Målet er i stedet lik internasjonal standard og høyere kvalitet i forskning og utdanning. Nyere former for internasjonalisering har dermed en mer formell og institusjonell karakter, enn tradisjonell internasjonalisering (Tjomsland 2004: 10, Trondal et al. 2001: 8-9).

### **2.1.2 Internasjonalisering hjemme og internasjonalisering ute**

Knight (2008: 22-23) har identifisert to komponenter ved internasjonalisering av høyere utdanning: Internasjonalisering hjemme og internasjonalisering ute. Forskjellen mellom internasjonalisering hjemme og ute er viktig å utdype, fordi internasjonalisering ofte blir assosiert med det som skjer utad, men ikke de prosessene eller endringene som påvirker og skjer i selve utdanningsinstitusjonen. Dette skillet er viktig å avklare i denne oppgaven, fordi dens formål er å studere både internasjonalisering hjemme og ute. Ved å undersøke begge komponentene vil det bli lettere å avdekke utfordringer knyttet til ulike deler av utdanningsinstitusjonenes internasjonaliseringsvirksomhet.

*Internasjonalisering hjemme* tar utgangspunkt i de aspektene ved internasjonalisering som foregår ved selve utdanningsinstitusjonen og inkluderer aktiviteter som fremmer studenter og ansattes internasjonale forståelse og interkulturelle egenskaper. Internasjonalisering hjemme er for eksempel tilrettelegging for at utenlandske studenter og forskere skal kunne studere og arbeide ved institusjonen. Internasjonalisering hjemme kan også være innføring av engelskspråklig pensum og forelesninger, muligheter for bolig for utvekslingsstudenter og opprettelse av internasjonaliseringskontor ved en utdanningsinstitusjon (Knight 2008: 22-23).

Med *internasjonalisering ute* menes den delen av høyere utdanning som foregår på tvers av landegrenser. Dette innebærer mobilitet av personer, eksempelvis at studenter tilbringer et semester eller et år i utlandet som supplement til en grad i hjemlandet, praktikantstillinger eller forskningsprogram. Det kan i tillegg inkludere mobilitet av professorer eller andre

ansatte med formål å forelese, assistere eller konsultere i andre land. Internasjonalisering ute omfatter også de programmene som flytter studenter og professorer til et annet lærested (Knight 2008: 24). Eksempler på dette kan være EUs Erasmus-program og det nordiske, baltiske samarbeidet Nordplus. Internasjonalisering ute innebærer også mellomstatlige prosjekter, som for eksempel Bologna-prosessen som har som formål å skape et felles europeisk utdanningsområde. Knight (2008: 24) understreker at til tross for ulikhetene mellom internasjonalisering hjemme og ute, er det viktig å merke seg at de to komponentene er sterkt knyttet til og gjensidig avhengig av hverandre.

### 2.1.3 Globalisering og internasjonalisering

*«Internationalization is changing the world of higher education, and globalization is changing the world of internationalization»*

- Jane Knight (2004)

Globalisering er en dyptgående og omfattende prosess som påvirker en rekke samfunnsområder. Internasjonalisering på sin side kan tolkes som en forlengelse, konsekvens eller respons på globalisering. Fordi globalisering favner et bredt område finnes det en rekke definisjoner knyttet til globaliserings omfang. Giddens (1990: 64) definerer globalisering slik:

*«Globalization can thus be defined as the intensification of worldwide social relations which link distant localities in such a way that local happenings are shaped by events occurring many miles away».*

Al-Rodhan og Stoudmann (2006: 3) mener at globalisering ikke kan defineres innen en satt tidsramme eller forklares med presisjon. Dette er fordi konseptet kan anvendes på de fleste områder. Al-Rodhan og Stoudmann (2006: 3) argumenter i likhet med Foskett og Maringe (2010: 2), for at globalisering innebærer følgende:

*«Globalization involves economic integration; the transfer of policies across borders; the transmission of knowledge; cultural stability; the reproduction, relations, and discourses of power; it is a global process, a concept, a revolution, and an establishment of the global market free from sociopolitical control».*

Så hva er forskjellen mellom globalisering og internasjonalisering? Begrepene deler flere av de samme karakteristikken. Det er derfor vanskelig å avgrense og forstå hvordan de skal brukes i forhold til hverandre. Globalisering og internasjonalisering må likevel ikke forveksles. Sett i perspektiv av høyere utdanningsinstitusjoner kan man si at globalisering har

stor påvirkning på universiteter og høyskolars virksomhet, mens utdanningsinstitusjoners nøkkelstrategi for å respondere på globalisering er *via* internasjonalisering. Internasjonalisering av høyere utdanning er dermed en respons på de mulighetene og utfordringene som følger globalisering (Foskett og Maringe 2010: 24). St. meld nr. 14 (2008-2009: 6) definerer ulikheten mellom globalisering og internasjonalisering slik:

*«(..) globalisering blir brukt som en samlebetegnelse for en rekke prosesser og krefter som reduserer betydningen av avstander og landegrenser. Globalisering blir gjerne oppfattet som et videre begrep enn internasjonalisering i den forstand at det omfatter interaksjon mellom mange ulike kulturer over større geografisk områder».*

Til tross for at globalisering og internasjonalisering betyr forskjellige ting er prosessenes gjensidighet viktig å anerkjenne. Globalisering har ført til internasjonalisering av høyere utdanning. Samtidig vil internasjonalisering av høyere utdanning forsterke globaliseringen (Foskett og Maringe 2010: 1-2). Eksempelvis kan en utdanningsinstitusjon ha som mål å rekruttere flere internasjonale studenter, noe som vil øke intensiviteten av globalisering.

## **2.2 Rasjonaler for internasjonalisering**

Internasjonalisering er en kompleks prosess og mulighetene knyttet til internasjonalisering er uendelige. Dette krever at stater, institusjoner og andre aktører er klare på hva som er deres rasjonaler når de investerer i internasjonalisering. Mangel på tydelige internasjonaliseringsrasjonaler kan føre til en fragmentert internasjonaliseringsprosess som virker mot sin hensikt (Knight 2008: 23-24). Knight (2008: 24-25) er svært klar i sin tale om betydningen av klare internasjonaliseringsrasjonaler:

*«The necessity of having clear, articulated rationales for internationalization cannot be overstated. Rationales are the driving force why a country, sector, or institution wants to address and invest in internationalization».*

Rasjonaler innebærer følgende: *«Rationales dictate the kind of benefits or expected outcomes those involved expect from internationalization efforts»* (Knight 2008: 25). Rasjonaler er derfor selve drivkraften for internasjonalisering. Akkurat som det finnes flere måter å definere internasjonalisering på, finnes det flere rasjonaler for å investere i internasjonalisering (Qiang 2003: 251). Litteratur som omhandler internasjonalisering av høyere utdanning er ganske samstemt på hva som blir antatt å være de vanligste rasjonalene for internasjonalisering.

Knight og De Wit (1995: 10-13) har delt disse i fire: Det akademiske, det sosiale og kulturelle, det politiske og det økonomiske rasjonalet. Det akademiske rasjonalet betrakter internasjonalisering som et middel for å øke utdannings- og forskningskvalitet. Det sosiale og kulturelle rasjonalet er knyttet til promotering av økt fellesforståelse og kunnskap om ulike språk og kulturer. Det politiske rasjonalet omhandler internasjonalt samarbeid mellom ulike stater og utdanningsinstitusjoner. Gjennom internasjonalt samarbeid, kapasitetsbygging og kunnskapsdeling vil en stat ha mulighet til å oppnå en moderne og internasjonal standard for sin utdanningssektor. Det økonomiske rasjonalet relateres til en stats, en regions, et utdanningssystem eller en spesifikk utdanningsinstitusjons konkurransevne og/eller posisjon i det internasjonale utdanningsmiljøet. I tillegg kan det økonomiske rasjonalet være målet om økt finansiering (Frølich 2005: 12-13, Knight og De Wit 1995: 10-13).

Det akademiske og det sosiale/kulturelle rasjonalet er interne av natur og blir omtalt som *tradisjonelle* rasjonaler. Det politiske og det økonomiske rasjonalet er *moderne* rasjonaler og krever i større grad at institusjonene tilpasser seg eksterne aktører. USA, Australia, New Zealand og Storbritannia er eksempel på stater som vektlegger moderne internasjonaliseringsrasjonaler, mens andre stater ofte viser til de tradisjonelle (Trondal et al. 2001: 8, Deem 2001: 11). Dette betyr imidlertid ikke at moderne rasjonaler overtar for tradisjonelle rasjonaler, i mange tilfeller bygger rasjonalene på hverandre. Utviklingen av moderne internasjonaliseringsrasjonaler indikerer at internasjonalisering er i ferd med å spre seg til nye arenaer og politikkområder innen høyere utdanning (Trondal et al. 2001: 8).

En kritikk av de fire etablerte internasjonaliseringsrasjonalene er at de er overlappende og vage. De fire rasjonalene tar ikke hensyn til ulike interesseaktørers insentiv for å investere i internasjonalisering. Ulike aktører vil ha ulike rasjonaler og man kan skille mellom internasjonaliseringsrasjonaler fra myndigheter, private aktører og utdanningsinstitusjoner. Derfor har Knight (2008) ytterligere presisert og operasjonalisert særtrekkene mellom stater og institusjoners internasjonaliseringsrasjonaler. Denne oppgaven har som hensikt å analysere hvilke rasjonaler som driver utdanningsinstitusjoner og vil derfor vie oppmerksomhet til disse fremfor rasjonaler knyttet til statlig nivå.

## 2.2.1 Rasjonaler for internasjonalisering på institusjonsnivå

Internasjonalisering er høyt prioritert på dagsordenen til nasjonale myndigheter, internasjonale aktører og høyere utdanningsinstitusjoner. Det er ikke lenger slik at det utelukkende er nasjonale myndigheter og internasjonale aktører som vektlegger internasjonalt samarbeid og handel. Institusjonene har også egne mål, begrunnelser og drivkrefter for å investere i internasjonalisering av utdanning og forskning (De Wit 1999: 2). I følge Yang (2002: 85-86) må man anerkjenne kunnskap og akademias dynamiske natur for å forstå utdanningsinstitusjoners rasjonaler for internasjonalisering. Kunnskap er en vare som flyter over landegrensene, derfor er høyere utdanningsinstitusjoner internasjonale av natur, på grunn av deres grunnleggende forpliktelse til å fremme kunnskap.

Innenfor de fire internasjonaliseringsrasjonalene kan en observere enkelte kjennetegn som er spesielt knyttet til internasjonalisering på institusjonsnivå (Knight 2008: 28). Tabell 2.1 gir en oversikt over de fire etablerte internasjonaliseringsrasjonalene, med en utdypning av hvilke karakteristikk som beskriver utdanningsinstitusjonenes rasjonaler.

**Tabell 2.1.** Internasjonaliseringsrasjonaler på institusjonsnivå.

	Tradisjonelle rasjonaler		Moderne rasjonaler	
Etablerte internasjonaliseringsrasjonaler	Det akademiske rasjonalet	Det sosiale og kulturelle rasjonalet	Det politiske rasjonalet	Det økonomiske rasjonalet
<b>Kjennetegn på institusjonsnivå</b>	Økt utdannings- og forsknings kvalitet	Aksept for andre kulturer, religioner og etniske grupperinger	Samarbeidspartnere i andre land	Godt internasjonalt omdømme
	Økt utdannings- og forskningsrelevans	Interkulturell forståelse	Påvirkning av føringer på nasjonalt nivå	Konkurransedyktighet
	Økt forskningsproduksjon gjennom internasjonalt samarbeid	Økte språkferdigheter		Økonomisk støtte fra myndigheter, EU o.l.

(Knight og De Wit 1995: 10-13, Knight 2008: 29-30, Maringe og Gibbs 2009: 91-93)

## **Det akademiske rasjonalet**

Det akademiske internasjonaliseringsrasjonalet kan relateres til en utdanningsinstitusjons fundamentale mål og oppgaver (Maringe og Gibbs 2009: 91). Det finnes flere forhold knyttet til det akademiske rasjonalet. Blant disse forholdene finner en økt akademisk kvalitet og relevans i utdanning og forskning, i tillegg til økt internasjonalt og tverrfaglig samarbeid. Internasjonalisering er for mange utdanningsinstitusjoner ikke et mål i seg selv, det er heller de godene internasjonalisering bringer med seg som er et sentralt rasjonale. Et mål er å forbedre kvalitet i utdanning og forskning. Det eksisterer en allmenn enighet om at investering i internasjonalisering fremmer kvalitet og relevans i høyere utdanningsinstitusjoner (Knight 1999: 20).

Internasjonalt og tverrfaglig samarbeid er også viktig innen det akademiske rasjonalet. Dette er fordi samarbeid på tvers av landegrenser kan bidra til å løse globale utfordringer relatert til for eksempel klima, helse eller internasjonal kriminalitet. Med dette som bakgrunn blir den internasjonale dimensjonen av forskning og kunnskapsproduksjon et viktig rasjonale og motiv for internasjonalisering (Knight 2008: 30).

## **Det sosiale og kulturelle rasjonalet**

Stater verden over er preget av ulike nasjonaliteter og etniske grupper som lever og jobber sammen. Utdanningsinstitusjoner kjennetegnes av det samme. Samtidens klasserom, forelesning- og lesesaler er preget av ulike grupper av mennesker. Ulike studentgrupper bringer derfor med seg en myriade av forskjellige språk og kulturelle standpunkt. Derfor er det svært viktig å fremme studenter og ansattes sosiokulturelle kapital. Sosiokulturell kapital forstås som noe som kan brukes til å utvikle en dypere og personlig forståelse av og refleksjon rundt ulike kulturer, samfunn og etniske grupper i verden. Tidligere forskning viser at studenter utvikler større respekt og, toleranse for, og bevissthet om betydningen av ulike menneskers bakgrunn hvis de eksponeres for en internasjonal dimensjon under sitt utdanningsløp (Maringe og Gibbs 2009: 92-93).

Internasjonalisering antas altså å fremme internasjonale egenskaper og interkulturell forståelse blant studenter og ansatte. Dette skjer ved at studenter eller ansatte eksponeres for en internasjonal dimensjon ved sin utdanningsinstitusjon, enten via internasjonalisering hjemme eller ute. Dette er egenskaper som blir stadig viktigere med tanke på økt arbeidsmobilitet på tvers av landegrenser, og derav økende flerkulturelle samfunn og arbeidsplasser. Samtidig er

dette viktig i en tid hvor økende kulturelle, regionale, nasjonale og globale konflikter oppstår. Konflikter og samfunnsdiversitet skaper et behov for økt forståelse og verdsettelse av verdens ulikheter, en forståelse som kan fremmes i enkeltindividet via internasjonalisering av høyere utdanning (Knight 2008: 29, Teichler 2004: 11).

### **Det politiske rasjonalet**

Det politiske internasjonaliseringsrasjonalet handler om opprettelse av strategiske allianser, samarbeidspartnere og nettverk med institusjoner i andre land. Det politiske rasjonalet har endret seg over tid. På nasjonalt nivå under kolonitiden ble utdanning ansett som et verktøy for politisk og økonomisk dominering. Via høyere utdanning kunne det utdannes en elite som skulle styre kolonistaten, og gjøre politisk og økonomisk ekspansjon lettere for kolonimakten. I etterkant av kolonitiden har internasjonalisering av utdanning blitt viktig for studentmigrasjon av utenlandske studenter fra mindre utviklede stater, til mer utviklede stater. I denne konteksten har høyere utdanningsinstitusjoner hatt en sentral rolle for mottak av slike studentgrupper. Derfor har rekruttering av internasjonale studenter, både fra land i sør og fra resten av verden, blitt et viktig mål for utdanningsinstitusjoner i vesten (Foskett og Maringe 2010: 26-27, Maringe og Gibbs 2009: 89-90).

Opprettelse av strategiske allianser er et rasjonale og et mål ved internasjonalisering. Godt utarbeidede samarbeidsavtaler med institusjoner i utlandet kan beskytte utdanningsinstitusjoner mot økende nasjonal og internasjonal konkurranse (Knight 2008: 30). Tidlig i en internasjonaliseringsprosess vil institusjoner ofte etablere internasjonale institusjonelle bånd med utenlandske institusjoner. Disse båndene kan ha ulike formål, fra ansatt- og studentmobilitet, referansemåling, lik programutvikling og undervisningsplan, seminarer, konferanser og felles forskningsinitiativ. Et stort antall institusjoner mangler kapasitet til å opprettholde et stort antall avtaler, derav vil mange av dem utelukkende være på papiret. Dess bedre institusjonene blir på internasjonalisering, dess mer har de en tendens til å vektlegge utviklingen av strategiske allianser hvor utfall og motiv for alliansene er klart uttrykt. Utvikling av nettverk er også en viktig del av internasjonalisering. Nettverk har en tendens til å ha klarere og mer strategiske mål. Ofte er likevel tendensen at nettverk blir vanskeligere å opprettholde enn bilaterale avtaler, grunnet kompleksiteten av å arbeide med ulike utdanningssystemer og kulturer (Knight 2008: 30, Stensaker et al. 2008: 8).

I denne oppgaven vil det politiske internasjonaliseringsrasjonalet ytterligere utvides til å inneholde den påvirkningen nasjonale myndigheter har på en utdanningsinstitusjons



internasjonaliseringsvirksomhet og rasjonaler. Det politiske rasjonalet vil dermed innebære hvorvidt en utdanningsinstitusjon adapterer de rasjonalene som uttrykkes på statlig nivå til sine egne rasjonaler. Hvor like rasjonalene er på institusjons- og statlig nivå vil avhenge av hvorvidt internasjonaliseringsprosessen starter fra «bunnen» ved institusjonen eller fra «toppen» ved myndighetene. I stater hvor internasjonalisering får lite oppmerksomhet nasjonalt, kan man anta at institusjonenes rasjonaler har større betydning og at rasjonalene kan variere fra institusjon til institusjon i det gitte landet (Knight 2008: 27-28).

### **Det økonomiske rasjonalet**

Høyere utdanningsinstitusjoner blir i økende grad drevet av økonomiske rasjonaler for internasjonalisering. Wagner (2004: 17) er blant dem som argumenterer for at økonomiske interesser påvirker høyere utdanningsinstitusjoner til å ekspandere sine aktiviteter forbi nasjonale landegrenser. Andre akademikere har identifisert ulike årsaker til dette. Flere utdanningsinstitusjoner i utlandet krever eksempelvis studieavgift for innreisende studenter. Dette gjør at internasjonalisering kan bli en alternativ inntektsform for flere utdanningsinstitusjoner. Samtidig har globalisering gjort at utdanningsinstitusjoner må forholde seg til internasjonalisering for å kunne konkurrere på det globale markedet om studenter og forskere. Videre, hvis en utdanningsinstitusjon har ambisjoner om å konkurrere om de *beste* studentene og forskerne, er det nødvendig at institusjonene utvikler et godt internasjonalt omdømme og en internasjonal profil (Huisman og van der Wende 2005: 11, Knight 2008: 28-29, Stensaker et al. 2008: 7, Olsen 1999: 22-23). Dette er målsetninger som kan oppnås ved å arbeide målrettet med å internasjonalisere en utdanningsinstitusjon.

### **2.3 Internasjonalisering av utdanningsinstitusjoner**

Litteratur om internasjonalisering av utdanningsinstitusjoner har avklart at kontekstuelle faktorer påvirker høyere utdanningsinstitusjoners metoder for internasjonalisering og ambisjoner knyttet til internasjonaliseringsprosessen. Kontekstuelle faktorer er overordnet ambisjon, studentpopulasjon, fakultetsprofil, geografisk plassering, finansiering, ressurstilgjengelighet, institusjonenes autonomi og orientering til lokale, nasjonale og internasjonale interesser (Kälvemark og van der Wende 1997: 18-19, Knight 2008: 28). Tham og Kam (2008: 356) drøfter også hvordan ulike typer utdanningsinstitusjoner vil ha ulike utfordringer knyttet til internasjonaliseringsprosessen, fordi de vil ha varierende kapasitet til å rekruttere studenter og til å engasjere seg i internasjonalisering.

Musselin (2000: 296) argumenterer imidlertid for at nasjonal politikk i stor grad påvirker høyere utdanningsinstitusjoners respons på internasjonalisering og globalisering. Dette er fordi høyere utdanningssystem best kan forstås hvis man ser på dem som en sammensetning av nasjonale myndigheter. Slik er utdanningsinstitusjoner satt sammen av ulike kombinasjoner og interaksjoner av forskjellige aktørers logikk. Dette varierer mellom utdanningsinstitusjonens logikk, akademiske ansattes logikk og den logikken politiske aktører har. Et høyere utdanningssystem er et produkt av interessene til institusjonene det tilhører. I tillegg er et høyere utdanningssystem sammensatt av interessene til akademisk ansatte i utdanningsinstitusjonene, og interessene til nasjonale politiske og administrative aktører som utdanningssystemet er underlagt.

Stensaker et al. (2008: 7) har gjennom en studie av de nordiske statene avdekket to tydelige trender blant høyere utdanningsinstitusjoner. Den første er basert på hvorvidt utdanningsinstitusjonen har en regional eller urban plassering. Det vil si om institusjonen er plassert i et tettsted eller mindre by, eller i en urban storby. Den andre trenden handler om forskjellene mellom høyskole og universitet. Stensaker et al. (2008: 7-8) sin studie resulterte i en firedelt kategorisering av utdanningsinstitusjoner etter geografisk plassering og institusjonell status. I denne kategoriseringen har Stensaker og kollegaer identifisert karakteristiske trekk ved institusjonenes internasjonaliseringsarbeid. Trekkene er internasjonaliseringsambisjoner, hvordan utdanningsinstitusjonen som organisasjon arbeider med internasjonalisering og hvor i verden utdanningsinstitusjoner har samarbeid, se Tabell 2.2. Geografisk plassering er en viktig faktor for alle utdanningsinstitusjoner som forsøker å internasjonalisere sin virksomhet. Studiene til Stensaker et al. (2008: 7) indikerer at dess mer urban en utdanningsinstitusjon er, jo mer ambisiøse strategier for internasjonalisering vil utdanningsinstitusjonen ha. En annen indikasjon Stensaker og hans kollegaer trekker frem er at det eksisterer en ulikhet mellom universiteter og høyskoler i deres strategiske tenking om internasjonalisering og i deres ambisjoner for internasjonalisering. Urbane universitet vil sådan ha sterke ambisjoner for internasjonalisering, både innenfor utdanning og forskning, til gjengjeld vil urbane høyskoler ha sterke internasjonaliseringsambisjoner utelukkende for utdanning. Regionale universitet vil ha moderate til høye internasjonaliseringsambisjoner knyttet til utdanning og læring, mens regionale høyskoler vil ha lave til moderate internasjonaliseringsambisjoner for utdanning (Stensaker et al. 2008: 7-8).

**Tabell 2.2.** Forskjeller mellom urbane og regionale utdanningsinstitusjoner

	<b>Urbane universitet</b>	<b>Urbane høyskoler</b>	<b>Regionale universitet</b>	<b>Regionale høyskoler</b>
<b>Internasjonaliseringsambisjoner</b>	Høye ambisjoner knyttet til forskning og utdanning	Høye ambisjoner knyttet til utdanning	Moderate til høye ambisjoner knyttet til utdanning og læring	Lave til moderate ambisjoner knyttet til utdanning
<b>Organisasjonsstruktur knyttet til internasjonalisering</b>	Svært sentralisert organisering	Moderat sentralisert organisering	Moderat sentralisert	Svak til moderat sentralisert organisering
<b>Partnerskap og samarbeidsavtaler</b>	Formelle partnerskap over hele verden	Formelle partnerskap med land i Europa og land i sør	Formelle samarbeidspartnere i Europa og land i sør	Formelle samarbeidspartnere i regionen og med land i sør

(Stensaker et al. 2008: 8)

Internasjonaliseringsambisjoner reflekteres også i hvordan en utdanningsinstitusjon organiserer sin internasjonaliseringsvirksomhet. Organisasjonsstruktur er hvordan utdanningsinstitusjonen organiserer sitt arbeid med internasjonalisering. Urbane universitet vil ha svært sentralisert organisasjonsstruktur, hvor ansvar for internasjonalisering er plassert i administrasjonen. Urbane høyskoler og regionale universitet vil på den annen side ha en moderat sentralisert organisasjonsstruktur, hvor administrasjonen og fagavdelinger deler ansvar for internasjonalisering. Regionale høyskoler vil ha svak til moderat organisasjonsstruktur, noe som betyr at mye ansvar er plassert i høyskolenes fagavdelinger (Stensaker et al. 2008: 8). Olsen (1999: 35) drøfter at en måte å belyse hvorvidt internasjonalisering er høyt på dagsorden ved en utdanningsinstitusjon, er å se hvordan internasjonaliseringsarbeid er organisert på sentralt nivå. Etablering av internasjonalt kontor kan bety at internasjonalisering har høy prioritet. Likevel er det ikke gitt at alle utdanningsinstitusjoner har behov for å opprette eget internasjonalt kontor. Som De Wit (1995: 87) understreker har hver utdanningsinstitusjon egne tradisjoner og egen kultur, noe som vil reflekteres i hvordan internasjonal aktivitet styres.

Stensaker et al. (2008: 8) argumenterer også for at urbane universitet vil ha formelle partnerskap med utdanningsinstitusjoner over hele verden, mens urbane høyskoler og regionale universitet vil ha formelle partnerskap og samarbeidspartnere med land i Europa og

i sør<sup>8</sup>. Regionale høyskoler vil ha formelle samarbeidspartnere konsentrert rundt sin region og med land i sør.

Man kan anta at internasjonalisering kan påvirke en institusjons geografiske og institusjonelle utfordringer i en positiv retning, eksempelvis ved å skape nye muligheter for utdanningsinstitusjoner med regional plassering i forhold til urbane institusjoner. Derimot argumenterer Stensaker et al. (2008: 7) for at internasjonalisering heller bidrar til å styrke eksisterende geografiske forskjeller og utfordringer mellom universitet og høyskoler.

Studien utført av Stensaker et al. (2008) vil kontinuerlig bli brukt gjennom oppgavens analysekapittel. Denne studien har delvis vært et utgangspunkt for valg av case (se 3.2 for mer informasjon om casevalg), fordi den slår fast at det er store forskjeller mellom universitet og høyskoler, og at det er ulikheter mellom regionale og urbane utdanningsinstitusjoner. Samtidig har studien gitt en god pekepinn på hva som kan forventes når det gjelder de ulike høyskolene som undersøkes i oppgaven og dermed vært viktig under utarbeidelse av intervjuguiden i forkant av intervjuene.

## **2.4 Oppsummering**

Med utgangspunkt i tidligere litteratur og teoretiske tilnærminger har det i dette kapittelet blitt presentert viktige faktorer knyttet til internasjonalisering av høyere utdanning. Kapittelet har dermed skapt et teoretisk utgangspunkt for hva som skal anvendes i oppgavens analysekapitler. Teorikapittelet har vektlagt to hovedstudier, med sine respektive forskere, Knight og Stensaker med kolleger. Disse forskerne er viktige bidragsytere innenfor litteratur om internasjonalisering av høyere utdanning og danner derfor bakteppe for tolkning av datamaterialene. I neste kapittel følger en presentasjon av nettopp datamateriale, metode og casevalg. Kapittel tre vil sådan forklare hvilken metodisk fremgangsmåte som er benyttet for å besvare forskningsspørsmålet.

---

<sup>8</sup> Jeg velger å bruke betegnelsen land i sør, om det som også betegnes som utviklingsland eller u-land. I begrepet land i sør legger jeg stater med lavere økonomi og lavere sosial, politisk og økonomisk utvikling enn såkalte i-land.

### 3. Metode, casevalg og datamateriale

Det er viktig å være åpen om hvilke verktøy som benyttes for å besvare en problemstilling. Dette er sterkt knyttet til en studies overordnede kvalitet, og derunder validitet og reliabilitet. Kapittel tre vil derfor forklare og argumentere for hvilke metodiske verktøy som benyttes i oppgaven. Jeg har valgt en kvalitativ casestudie og derfor vil denne metodiske tilnærmingen først defineres. Deretter vil svakheter og styrker med en kvalitativ casestudie diskuteres. Casene i oppgaven er fire norske statlige høyskoler. Jeg vil derfor brukes neste del av kapittelet på å drøfte valg av case. Videre vil jeg gjennomgå fordeler og ulemper ved det valgte datamaterialet, som er kvalitative intervju, høyskolenes strategi- og handlingsplaner og stortingsmeldinger. Til slutt vil jeg forklare hvilken prosedyre for analyse som er benyttet for bearbeidelse av datamaterialet i kapittel fem og seks.

#### 3.1 En kvalitativ casestudie

Valg av metode styres av forskningsspørsmålet. Jeg stiller følgende spørsmål: *Hvilke rasjonaler har norske statlige høyskoler for å investere i internasjonalisering og hvilke utfordringer opplever norske statlige høyskoler i møte med internasjonalisering?* Forskningsspørsmålet vil besvares ved bruk av case som forskningsmetode, med en kvalitativ tilnærming. Dette gjør det naturlig først å definere hva som kjennetegner en kvalitativ studie. Creswell (2012: 43) foreslår følgende definisjon:

*« (...) qualitative researchers use an emerging qualitative approach to inquiry, the collection of data in a natural setting sensitive to the people and places under study, and data analysis that is both inductive and deductive and establishes patterns. The final written report or presentation includes the voices of participants, the reflexivity of the researcher; a complex description and interpretation of the problem, and its contribution to the literature or call of change».*

En kvalitativ studie ansees å være hensiktsmessig for denne oppgaven av flere grunner. For det første er det passende å bruke en kvalitativ tilnærming når et problem eller en sak trengs og utforskes i dybden. For det andre er en kvalitativ studie egnet når det er behov for å identifisere variabler som ikke kan avdekkes gjennom litteratur eller tallmateriale. Disse kjennetegnene gjør at en kvalitativ studie passer for å besvare forskningsspørsmålet, da personlig interaksjon med nøkkelinformanter er essensielt for å avdekke

internasjonaliseringsrasjonaler og utfordringer. For det tredje gir en kvalitativ studie anledning til å studere høyskolenes kontekstuelle faktorer for å avdekke hvorfor de aktuelle internasjonaliseringsrasjonalene er fremtredende og hvorfor enkelte utfordringer er vanskelige (Creswell 2012: 47-48).

I følge Yin (2014: 4 og 10-11) er en casestudie nyttig når man ønsker å forklare *hvordan* eller *hvorfor* noen sosiale fenomener oppstår eller utarter seg. Dette er ikke direkte relevant for min problemstilling som spør om *hvilke*. Likevel ønsker jeg å avdekke *hvorfor* noen rasjonaler har større betydning enn andre og *hvorfor* noen utfordringer er fremtredende. Casestudie er et godt og relevant forskningsverktøy når problemstillingen krever at man går i dybden på de forholdene som studeres. Dette er tilfellet for denne oppgaven, hvor nøye gjennomgang av ulike elementer ved casene er nødvendig for å besvare forskningsspørsmålet. Yin (2014: 16-17) foreslår en tosidig definisjon av casestudie. Den første delen tar for seg casestudiens rekkevidde:

*«A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon (the “case”) in depth and within its real-world context, especially when the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident».*

Med andre ord er en casestudie hensiktsmessig som forskningsmetode når man ønsker å forstå en case som tar plass i den virkelige verden og hvis man har en antagelse om at kontekstuelle faktorer er viktig for å forstå en case sin natur (Yin 2014: 16). Man kan for eksempel med bakgrunn i oppgavens teoretiske rammeverk anta at høyskolers utfordringer vil påvirkes av geografisk plassering. Dette illustrerer at en casestudie er essensiell for å undersøke problemstillingen. Den andre delen av definisjonen til Yin (2014: 17) tar for seg en casestudies kjennetegn:

*«A case study inquiry copes with the technically distinctive situation in which there will be many more variables of interest than data points, and as one result relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulating fashion, and as another result benefits from the prior development of theoretical propositions to guide data collection and analysis».*

Altså kan casestudien bygge på ulike former for datainnsamling. I denne oppgaven bruker jeg både kvalitative intervju og dokumenter som en del av datamaterialet (se mer i seksjon 3.3). Casestudier bruker også tidligere litteratur og teoretiske tilnærminger som assistanse ved datainnsamling og analyse, noe som har vært relevant for datainnsamlingen i denne oppgaven. Det teoretiske rammeverket var for eksempel til stor hjelp når intervjuguiden ble utarbeidet i forkant av intervjuene og når casene skulle velges. Gerring (2007: 19) vektlegger følgende definisjon av casestudien:

*«Case connotes a spatially delimited phenomenon (a unit) observed at a single point in time or over some period of time. It comprises the type of phenomenon that an inference attempts to explain».*

Gerring (2007: 19) argumenterer videre for at case kan være studie av nasjonalstater, organisasjoner, samfunn, institusjoner og individer. I denne oppgaven er casene utdanningsinstitusjoner. Creswell (2012: 97) mener at en casestudie er en form for metode eller en forskningsdesign:

*«Case study research is a qualitative approach in which the investigator explores a real-life, contemporary bounded system (a case) or multiple bounded system (cases) over time, through detailed, in-depth data collection involving multiple sources of information (e.g. observations, interviews, audiovisual material, and documents and reports), and reports a case description and case themes. The units of analysis in the case study might be multiple cases (a multisite study) or a single case (a within study)».*

Denne studien samsvarer med både Creswells og Gerrings definisjon av casestudie. Forskningsdesignet i oppgaven samstemmer med Creswell fordi det er en flercasestudie, da fire norske høyskoler er valgt som oppgavens case og Gerrings definisjon er relevant fordi høyskolene studeres *«at a single point in time»*.

### **3.1.1 Fordeler og ulemper med en kvalitativ casestudie**

Det finnes fordeler og ulemper knyttet til en kvalitativ casestudie. Det er spesielt viktig å avdekke studiens svakheter og skape bevissthet om hvordan disse utfordringene skal håndteres gjennom oppgaven. I tillegg er det viktig å være oppmerksom på hvilke fordeler casestudien har, noe som ytterligere kan understreke hvorfor en kvalitativ casestudie er den

riktige tilnærmingen for denne studien. Jeg vil imidlertid starte med å belyse svakheter. Kvalitative casestudier blir ofte drøftet opp mot cross-casestudier<sup>9</sup> og kritikk mot en kvalitativ casestudie er ofte knyttet til hva forskningsmetoden *ikke er* sammenlignet med cross-casestudien. Derimot har de to metodiske tilnæringsmåtene ulike forskningsmål.

Kvalitative casestudier blir kritisert for manglende generaliseringspotensiale. Cross-casestudier vil alltid ha større potensiale til å gjelde en større populasjon eller et større univers. Kvalitative casestudier vil ha problemer med representativitet grunnet et lite antall case. Forskningsmålet med kvalitative casestudier er til gjengjeld ikke å oppnå statistisk generalisering som gjelder for en populasjon eller et univers, men formålet er å oppnå teoretisk generalisering. Målet er å kunne generalisere og utvide *teorier*, oppnå analytiske generaliseringer eller generere hypoteser (Yin 2014: 20-21, Gerring 2007: 38 og 43, Grønmo 2007).

Grønmo (2007: 88) identifiserer denne formen for generalisering som teoretisk generalisering, som ofte blir benyttet i kvalitative studier. Teoretisk generalisering har tre formål i denne oppgaven. Det ene formålet er å bidra til eksisterende litteratur om internasjonalisering av høyere utdanning, ved å ta utgangspunkt i det teoretiske rammeverket presentert i kapittel to. Det andre formålet er å generere hypoteser om hvilke internasjonaliseringsrasjonaler som er mest betydningsfulle hos norske statlige høyskoler, i tillegg til hvilke utfordringer som er mest fremtredende. Det tredje formålet handler om å studere de utvalgte høyskolene (HiB, HiOA, HiSF og HVO), med den hensikt å kunne utvikle en helhetlig forståelse av norske statlige høyskoler. Til tross for at oppgaven ikke har som formål å gi en statistisk generalisering som kan gjelde alle høyskoler i Norge, kan oppgaven formidle erfaringer og utfordringer som kan gjelde utover de respektive høyskolene.

I tillegg blir kvalitative casestudier kritisert for mangel på presisjon og nøyaktighet. Kvalitative casestudier er svært avhengig av forskeren og den som utfører casestudien. I enkelte tilfeller har analyseresultatene blitt unøyaktige fordi forskeren ikke har fulgt en systematisk og nøyaktig fremgangsmåte i sitt forskningsarbeid. I andre tilfeller har forskere valgt å vektlegge noen uttalelser fremfor andre, for å fremheve enkelte poeng (Yin 2014: 9-20). Presisjon, nøyaktighet og åpenhet om fremgangsmåte vil derfor ha høy prioritet gjennom denne oppgaven.

---

<sup>9</sup> En cross-casestudie er kontrasten til en casestudie: «*a large-sample study where the sample consists of multiple cases (representing the same units that comprise the central inference), analyzed statistically*» (Gerring 2007: 213).



Andre svakheter som er blitt trukket frem relatert til casestudier er at det er tidsmessig krevende og utfordrende å analysere store mengder datamateriale. Yin (2014: 21) mener at dette ikke er tilfellet nå, da det i senere tid er utviklet flere forskningsstrategier og metoder for å analysere datamateriale og begrense tidsbruk. Da jeg startet å arbeide med denne oppgaven utviklet jeg tidlig en fremdriftsplan som gikk over ett år og ved å jobbe systematisk og holde meg til tidsplanen har jeg klart å holde meg innenfor den gitte tidsrammen.

Det finnes flere fordeler ved en kvalitativ casestudie som gjør metoden til den mest aktuelle for denne oppgaven. Når man gjennomfører en kvalitativ casestudie kan man samle flere typer datamateriale. Jeg har blant annet samlet data ved å oppsøke norske høyskoler selv og intervjuet relevante informanter. I tillegg har jeg analysert strategiske planer og dokumenter i søken etter høyskolars internasjonaliseringsrasjoner. Slik gir datainnsamlingsprosedyren meg anledning til å lære fra informantene og fra dokumenter hva som er hovedrasjonen for internasjonalisering og hvilke utfordringer høyskolene møter. En annen fordel er at casestudie gir meg anledning til å opparbeide en dypere forståelse for casene som skal studeres, for bedre og grundigere å kunne besvare forskningsspørsmålet (Creswell 2012: 45-47 og 100).

### **3.1.2 Validitet og reliabilitet**

Det er viktig å sikre at en casestudie har høy kvalitet, noe som kan motvirke eventuell unøyaktighet og mangel på presisjon. Dette kan oppnås ved hjelp av begrepsvaliditet, internvaliditet, eksterntvaliditet og reliabilitet. *Begrepsvaliditet* handler om at man korrekt og presist operasjonaliserer de begrepene man ønsker å identifisere, i tillegg til å presentere relevante mål til disse begrepene. Med andre ord at man måler det man ønsker å måle (Yin 2014: 45-46). Kapittel to beskriver ulike forskeres perspektiv, definisjoner og begrep som blir brukt i oppgaven. Dette sikrer korrekt operasjonalisering. Det er likevel vanskelig å være sikker på at det informantene uttrykker er sant. Det er viktig å være oppmerksom på at informantene representerer sin arbeidsplass og sin respektive høyskole. Dette kan føre til at informantene fremhever sin høyskole som bedre enn det den er. Det samme gjelder for høyskolenes internasjonaliseringsstrategier og handlingsplaner, som også representerer de respektive høyskolene. I tillegg er det ikke sikkert at informantene har samme oppfatning av ulike begrep som det jeg har. Dette er svært viktig å være oppmerksom på under oppgavens analyse slik at begrepsvaliditet opprettholdes. Dette ble også tatt hensyn til under intervjuene, hvor jeg forklarte for informantene hva jeg mente med ulike begrep, i tillegg til at jeg kom med oppfølgings spørsmål for å avklare hva informantene mente. Slik Yin (2014: 46) forslår,

har informantene fått tilsendt ferdig utarbeidede utkast av sine intervju. Dette er for å sikre oppgavens validitet ved at informantene er sitert korrekt. Når det kommer til mål av variabler gjelder dette hvilke rasjonaler og utfordringer som er mest fremtredende. Dette er i stor grad basert på hvordan jeg tolker dokumenter og intervju. Likevel vil informasjon presentert i analysen baseres direkte på informantenes utsagn og det som kommer frem i høyskolenes strategier. Ved å bruke ulike former for datamateriale og relatere begrepene til det teoretiske rammeverket, mener jeg at begrepsvaliditet er opprettholdt i oppgaven.

*Intern validitet* er i hvilken grad en har mulighet til å fastslå at det ikke finnes andre variabler, bortsett fra dem en studerer, som er årsaken til resultatet. Dette er særs viktig i studier hvor man undersøker kausalitet eller i forklarende studier for å unngå en spuriøs effekt. En spuriøs effekt er at en bakenforliggende variabel z er den egentlige årsaken til at y forekommer, ikke at x har ført til y (Yin 2014: 45-47, Gerring 2007: 151). I denne studien blir dette relevant når høyskolenes kontekstuelle faktorer undersøkes. Yin (2014: 45) mener at dette kan sikres ved blant annet å undersøke ulike former for mønster, bruke logiske modeller og vurdere rivaliserende forklaringer og dette er blitt benyttet i kapittel fem og seks.

*Ekstern validitet* er hvorvidt studien kan generaliseres utover det enkelte casen/casene som blir studert. Med andre ord om funn fra denne oppgaven kan generaliseres til å gjelde flere eller alle høyskoler i Norge (Yin 2014: 48). Som forsker er det viktig ikke å trekke bombastiske generaliserende konklusjoner, uten å ha grunn for å kunne konkludere. Det er i tillegg viktig å vise ydmykhet ovenfor sitt arbeid. Til tross for at denne studien ikke har som formål å komme med en statistisk generalisering, mener jeg at oppgaven kan gi innsikt og kunnskap som peker utover høyskolene i oppgaven. Målet med oppgaven er å bruke kunnskapen til å si noe om internasjonaliseringsrasjonaler og utfordringer som kan være relevant også for andre aktører.

*Reliabilitet* er viktig for studiens legitimitet. Hvis en forsker på et senere tidspunkt ønsker å repetere casestudien som jeg gjør i denne oppgaven, skal forskeren kunne komme frem til samme resultat og konklusjon som jeg har gjort (Yin 2014: 45-49). For å øke denne studiens reliabilitet vil jeg dokumentere forskningsprosessen og ha åpenhet om de valgene jeg tar. Intervjuguiden er tilgjengelig i oppgavens appendiks og de transkriberte intervjuene kan gjøres tilgjengelig etter forespørsel. Dette er også viktig for å sikre at analysen ikke får en skjev fremstilling som påvirkes av min subjektive mening. Jeg har gjort mitt ytterste for å sikre at subjektive meninger ikke gjenspeiles i oppgaven. Det er derimot vanskelig å garantere

at studien er helt objektivt fremstilt. Årsaken til dette er valg av informanter og handlingsplaner som datamateriale. Oppgaven fremstiller internasjonalisering utelukkende fra de valgte høyskolenes perspektiv. Til tross for at informanter og handlingsplaner representerer ulike høyskoler, kan dette føre til en skjev fremstilling av internasjonaliseringsvirksomhet ved norske høyskoler. Eksempelvis gjennom at informantene gjerne vil fremstille den internasjonale aktiviteten som mer omfattende enn det den er. En skjev fremstilling kan påvirke oppgavens eksterne validitet. Jeg mener likevel at reliabilitet er sikret fordi jeg har vært åpen og reflektert rundt ulike valg jeg har tatt i oppgaven.

### **3.2 Valg av case**

Jeg har valgt fire høyskoler som oppgavens caser. Dette er Høgskolen i Bergen (HiB), Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), Høgskulen i Sogn og Fjordane (HiSF) og Høgskulen i Volda (HVO). Dette krever to forklaringer. For det første, hvorfor jeg har valgt norske høyskoler og ikke norske universitet. For det andre, hva som var bakgrunnen for valg av akkurat disse fire høyskolene.

Universitet er generelt eldre enn høyskoler. Samtidig har universitet størst oppmerksomhet rettet mot utdanning og forskning innenfor teoretiske disipliner. Høyskoler fokuserer på en annen side ofte på et bredt spekter av praktisk orienterte fagretninger. I tillegg eksisterer det ti ganger så mange høyskoler som det er universitet i Norge. Universitet er ofte lokalisert i store byer, mens høyskoler ofte har en mer perifer plassering. Derfor er disse to typene av utdanningsinstitusjoner svært ulike med tanke på historie, lokalisering og ansvarsområder. Særtrekk som også kan påvirke hvordan høyskoler responderer på internasjonalisering og hvilke utfordringer som følger denne institusjonstypen (Tjomsland 2004: 10-11).

Dagens statlige høyskoler er et produkt av Høgskolereformen som ble gjennomført i 1994 under utdanningsminister Gudmund Hernes (St.meld.nr 40 (1990-1991)). Høgskolereformen førte til en sammenslåing av 200 norske høyskoler. Alle høyskolene i denne oppgaven, bortsett fra HiOA, ble derfor opprettet som et resultat av reformen i 1994. HiOA ble opprettet i 2011 etter en sammenslåing av Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Akershus. Før Kvalitetsreformen ble innført i 2003, har internasjonale aktiviteter ved norske utdanningsinstitusjoner hatt få offisielle direktiver å rette seg etter. Som en konsekvens av mangel på sentralisert regulering av internasjonalisering, har ulike utdanningsinstitusjoner vært fri til selv å definere hva internasjonalisering skal innebære hos sin institusjon. Norske universitet har tradisjonelt hatt en mer innarbeidet internasjonal dimensjon enn norske

høyskoler. Universitetene har vært engasjert i samarbeidsprosjekt i utlandet av teoretisk natur og av lengre varighet lenge før Kvalitetsreformen ble innført. Dette har derimot ikke vært tradisjon ved norske høyskoler, hvor mobilitet har vært knyttet til kortere praksisopphold i et annet land. I tillegg har fagansatte ved norske høyskoler i stor grad vært i utlandet for å undervise, mens forskningsbasert samarbeid har vært lite vektlagt (Tjomsland 2004: 12-13, Halvorsen 2002: 215-217). Dette gjør det spennende å undersøke hvordan internasjonaliseringsvirksomhet har utviklet seg i norske høyskoler, spesielt fordi det nå (2015) er tolv år siden Kvalitetsreformen ble innført. I tillegg gjør oppgavens omfang det naturlig å velge enten høyskole eller universitet.

King, Keohane og Verba (1994: 191) mener at målet med forskning burde være å maksimere antall observasjoner, altså antall case, for å kunne belyse en større populasjon. Imidlertid kan en forskningsdesign som inneholder et lite antall case også produsere interessante og relevante resultat. Slik Gerring og Seawright (2007: 88) utdyper er målet det samme, uansett antall case: *«identify cases that reproduce the relevant causal features of a larger universe (representativeness) and provide variation along the dimensions of theoretical interests (causal leverage)»*. Derfor burde casene en velger kunne representere noe mer enn bare seg selv, hvis man skal kunne bruke analyseresultatene utover de valgte casene. George og Bennett (2005: 31-32) diskuterer at man bør velge case basert på den teorien man ønsker å undersøke og dermed foreta casevalg som kan gi slutning til en bestemt teori. Som drøftet i oppgavens teorikapittel vektlegger flere teoretikere at en utdanningsinstitusjons kontekstuelle faktorer vil påvirke dens internasjonaliseringsvirksomhet (Källemark og van der Wende 1997, Stensaker et al. 2008, Knight 2008). Valg av høyskoler er i stor grad basert på disse kontekstuelle faktorene, spesielt størrelse og geografisk plassering. HiB og HiOA er to av Norges største statlige høyskoler, plassert i Norges to største byer. De to urbane høyskolene representerer sådan andre urbane statlige høyskoler i Norge. HiSF og HVO er to mindre og regionale høyskoler, plassert i to norske tettsted og representerer andre norske, regionale statlige høyskoler. Disse fire høyskolene er valgt fordi de antas å være gode representanter for alle statlige høyskoler i Norge. Høyskolene varierer eksempelvis på hvilke utdanningstilbud de tilbyr, noe som også er tilfellet for norske statlige høyskoler generelt. Samtidig er alle høyskolene sentrale utdanningsinstitusjoner i de fire norske fylkene de er lokalisert i. Intensjonen med oppgaven er ikke å sammenligne urbane og regionale høyskolars internasjonaliseringsvirksomhet, men det er valgt urbane og regionale høyskoler for å skape

diversitet i casene. Ved å velge ulike statlige høyskoler, kan en lettere trekke ut rasjonaler og utfordringer som kan si noe om flere norske statlige høyskoler.

I utgangspunktet var Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT) valgt ut som en av oppgavens regionale høyskoler. Imidlertid var det utfordrende å få til et intervju med en informant fra denne høyskolen. Dette førte til at HiSF ble valgt som den andre regionale høyskolen i oppgaven. HiSF var en god erstatning for HiNT, fordi høyskolen på en rekke karakteristikk som var viktig i utvelgelsen av case, minnet om HiNT. Disse karakteristikkene var størrelse, studentpopulasjon og geografisk plassering (regional/urban).

### **3.3 Datamateriale: Metodetriangulering**

King, Keohane og Verba (1994: 24) mener at datainnsamling og analyse så godt som mulig bør kunne reproduseres, slik at en annen forsker kan replisere datamaterialet presentert i studien og følge logikken som fører til studiens konklusjon. Dette vil styrke det Yin (2014: 45-47) kaller for studiens reliabilitet. I denne seksjonen av oppgaven vil jeg derfor presentere et detaljert overblikk over hvilke kilder som er blitt brukt til å besvare oppgavens problemstilling og hvilke implikasjoner valg av kilder kan ha.

En casestudie karakteriseres av datamateriale fra flere kilder og muligheten til å benytte seg av flere former for datamateriale en av casestudiens styrker (Creswell 2012: 45, Yin 2014: 114). Dette er fordi flere kilder styrker oppgavens validitet og reliabilitet. Samtidig kan dette føre til utvikling av det Yin (2014: 120) mener er den største styrken ved bruk av flere former for datamateriale: «*converging lines of inquiry*». Dette oppstår når flere kilder for bevis peker i samme retning. Slik vil datatriangulering styrke en studies analyse og resultat. Relevant datamateriale i denne studien vil innsamles på to måter. Den største delen vil samles inn ved semistrukturerte kvalitative intervju med informanter fra de fire høyskolene. I tillegg til å gjennomføre intervju, har jeg benyttet høyskolenes strategi- og handlingsplaner, og relevante stortingsmeldinger som supplerende kilder. Datatriangulering vil sådan gi meg bedre og dypere innsikt som grunnlag for å kunne besvare forskningsspørsmålet.

#### **3.3.1. Kvalitative intervju**

I følge DiCicco-Bloom og Crabtree (2006: 314) er intervju en av de vanligste strategiene for å samle data til en kvalitativ studie. Videre argumenterer Yin (2014: 110) for at intervju er en av de viktigste kildene for datamateriale i en casestudie. Kvalitative intervju har som formål å

forstå individuelle perspektiv og erfaringer på et spesielt felt. Jeg har valgt å bruke semistrukturerte intervju (halvstrukturerte intervju) i denne oppgaven. Semistrukturerte intervju karakteriseres ved at de er organisert rundt en intervjuguide bestående av spørsmål med åpen endelse. Samtidig vil oppfølgingsspørsmål oppstå i dialog mellom intervjuer og informant (DiCicco-Bloom og Crabtree 2006: 315). Dette gir informantene mulighet til å reflektere over og formulere egne svar (Creswell 2012: 163-164), men er også noe som stiller en del krav til meg som intervjuer. For det første er det svært viktig at jeg er godt forberedt før intervjuet. Som Leech (2002: 665) uttaler: «(...) *what you already know is as important as what you want to know*». Kunnskap i forkant av intervjuet styrer hvilke spørsmål en stiller, men også hvordan man stiller dem. I forkant av intervjuene gjennomgikk jeg høyskolenes strategier og norske myndigheters stortingsmeldinger. Dette gjorde at jeg hadde god kunnskap om høyskolenes internasjonaliseringsarbeid og overordnet virksomhet og norske myndigheters prioriteringer for utdanningssektoren, noe som var til stor hjelp da jeg utarbeidet intervjuguiden og forberedte meg til intervju. For det andre er det viktig at informantene er komfortable under intervjuet og at man viser interesse for det de forteller. Slik unngår man å gå glipp av viktig informasjon fordi informantene blir distraheret eller er nervøse (Leech 2002: 665-666). Jeg la derfor vekt på å starte hvert intervju med enkle spørsmål. For det tredje når man gjennomfører semistrukturerte intervju er det svært viktig at dialogen ikke mister utgangspunkt i forskningsspørsmålet. Derfor er det viktig at forskeren styrer samtalen tilbake til tema, uten å forstyrre informanten (Leech 2002: 668). Til dette formålet var intervjuguiden et svært nyttig verktøy, spesielt fordi spørsmålene ikke nødvendigvis fulgte intervjuguidens rekkefølge, men ble styrt av dialogen mellom meg og informant.

Aberbach og Rockman (2002: 673) mener at man skal velge informanter basert på hva de har av kunnskap som kan belyse forskningsspørsmålet. Jeg har valgt informanter som jobber med ved Internasjonalt kontor/seksjon i høyskolenes administrasjon for å belyse min problemstilling. Informantene er valgt fordi de har overblikk over internasjonalisering ved hele høyskolen. De som jobber ved Internasjonalt kontor eller seksjon har kunnskap som går direkte på mitt forskningsspørsmål. I tillegg til kompetanse på mobilitet og samarbeidsavtaler, kan de ha kunnskap om internasjonaliseringsrasjonaler og utfordringer ved sin utdanningsinstitusjon som helhet. Et alternativ kunne vært å intervju fagansatte og internasjonale koordinatører på høyskolenes fagavdelinger. Deres oppgaver er imidlertid ofte knyttet til å veilede studentene i forkant av utveksling og derfor vil disse ofte ha informasjon

utelukkende knyttet til studentmobilitet og samarbeidsavtaler ved sine respektive fagavdelinger, noe som ikke er direkte relevant for forskningsspørsmålet.

Intervju er en essensiell kilde til datamateriale i denne oppgaven. Derfor er det viktig å være oppmerksom på svakheter med denne formen for datainnsamling. Yin (2014: 113) mener at man bør anse intervju som verbale rapporter. Til tross for at informantene har svært god kunnskap om internasjonalisering ved sine respektive høyskoler, kan man ikke utelukke at noe informasjon blir skjevt fremstilt. Som nevnt tidligere i kapittelet kan det hende at informantene ønsker å fremstille internasjonalisering ved sin høyskole som bedre enn den er. Når det kommer til utfordringene er det lite trolig at informantene ønsker å pynte på ulike utfordrende forhold. Det kan imidlertid være at enkelte utfordringer ikke blir avdekket i denne studien, fordi informantene ikke ønsker å nevne dem eller fordi enkelte samtaleemner ikke ble berørt i samtalen mellom meg og informantene. Et annet vanlig problem med intervju er at informantene ikke husker hvorfor enkelte hendelser har oppstått og uttrykker seg dårlig. Jeg mener at feilsitering fra min side er blitt rettet opp, ettersom alle informantene har fått tilsendt et utkast av sine intervju og tre av fire informanter kom med tilbakemeldinger som førte til endringer i det opprinnelige utkastet. Tilbakemeldingene jeg fikk fra informantene gikk på oppklaring av misforståelser og en informant ønsket å utdype enkelte utsagn informantene var blitt sitert på. Det er også svært viktig at jeg som intervjuer ikke påvirker informantenes svar og derfor ikke stille ledende spørsmål. Jeg mener at dette ikke skal være et problem, da jeg brukte lang tid på å utarbeide intervjuguiden og fikk assistanse fra veileder og en medstudent til å gjennomgå intervjuguiden i forkant av intervjuene.

Informantene ble kontaktet via e-post, denne ble sendt til høyskolenes respektive internasjonale kontor/seksjon. I e-posten ba jeg om å få intervju en av deres ansatte og la ved en beskrivelse over hvilke områder jeg ønsket informasjon om. Jeg fikk etter kort tid positive svar fra alle informantene. De fire informantene er enten leder ved Internasjonalt kontor/seksjon eller har øverste administrative ansvar for internasjonalisering ved sin høyskole. Informantene i oppgaven er mulig å identifisere og har godkjent bruk av navn, derfor gir Tabell 3.1 en oversikt over navn og stillingsbeskrivelse. Informantene uttaler seg på vegne av sin høyskole og ikke som privatperson og for å understreke dette vil ikke informantene bli referert til med navn gjennom oppgaven.

**Tabell 3.1.** Oversikt over deltagende informanter

Navn	Tittel	Utdanningsinstitusjon	Referering	Varighet
<b>Elin Kvale</b>	Leder for internasjonalt kontor	Høgskolen i Bergen	Informant 1	48 minutter
<b>Benedicte Solheim</b>	Seksjonssjef	Høgskolen i Oslo og Akershus	Informant 2	1 time og 10 minutter
<b>Turid Hillestad Nel</b>	Rådgiver	Høgskulen i Sogn og Fjordane	Informant 3	58 minutter
<b>Arne Humperset</b>	Leder for internasjonalt kontor	Høgskulen i Volda	Informant 4	1 time og 20 minutter

I forkant av intervjuene ble det satt av en time til samtalen, to av intervjuene holdt seg innenfor tidsrammen, mens to av intervjuene strakk seg over en time. Dette resulterte i at transkriberingen av de lengste intervjuene var på rundt 15 sider, de kortere intervjuene var på rundt 10 sider. Tre av intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass. Intervjuet med informanten fra HiOA ble gjennomført i Bergen, ettersom hun var i Bergen kort tid etter at hun ble kontaktet. Informanten fra HiB ønsket å få tilsendt intervjuguiden i forkant av intervjuet. Dette kan ha påvirket de svarene jeg fikk, fordi hun fikk mulighet til å forberede seg bedre enn de øvrige informantene. Informanten fra HiSF ønsket at en kollega under opplæring skulle være tilstede under intervjuet. Det kan tenkes at tilstedeværelsen av en tredjepart i rommet, bevisst eller ubevisst, kan ha ført til at hun ble ukomfortabel, og dermed svarte annerledes enn hva hun hadde gjort hvis vi var alene. Under intervjuet med informanten fra HiSF ble høyskolens brannalarm utløst, noe som førte til at vi må ta pause i intervjuet og forlate bygningen. Dette er et forhold som kan ha påvirket dialogen vi hadde i en negativ retning, ettersom intervjueskvensen ble brått avbrutt midt i et samtaleemne. Alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd. Dette kan være en ulempe da det gjør informantene ukomfortable. Det virket imidlertid som om de fleste glemte dette etter få minutter og fordelen ved å bruke lydbånd er til gjengjeld stor, siden informasjon fra intervjuet blir mer korrekt gjengitt (Yin 2014: 110).



### 3.3.2 Data fra handlingsplaner, strategier og stortingsmeldinger

For å kontrollere datamaterialets reliabilitet er det viktig å sammenligne funn fra en kilde med funn fra andre kilder. Dette er spesielt viktig når man gjennomfører semistrukturerte intervju, fordi informantenes utsagn nødvendigvis ikke gjenspeiler hele sannheten og personlige meninger ofte vil farge informantenes svar (Yin 2014: 113). I følge Yin (2014: 105) er informasjon fra dokument relevant for de fleste casestudier. Derfor vil data fra kvalitative intervju suppleres med høyskolenes handlingsplaner og strategier. I tillegg vil jeg sammenligne utdanningsinstitusjonenes rasjonaler med det som er uttrykt på nasjonalt nivå, i norske stortingsmeldinger. Jeg mener det er naturlig å supplere datamaterialet med myndighetenes føringer på utdanningspolitikk, fordi statlige høyskoler er eid og styrt av Kunnskapsdepartementet (KD).

Fordelen med mitt valg av skriftlige kilder er at de er lett tilgjengelig og inneholder mye relevant informasjon. I tillegg er dokumenter stabile, slik at de kan studeres flere ganger. Videre er dokumenter til hjelp når det trengs å verifisere uklar informasjon, uklar staving, navn på organisasjoner eller andre faktaopplysninger som kan ha blitt nevnt under intervjuene (Yin 2014: 107-108). Det eksisterer imidlertid en del ulemper ved å bruke dokumenter som datamateriale. Grønmo (2007: 188) og Yin (2014: 106) presiserer at når forsker velger ut dokumenter for analyse kan dette føre til skjevt utvalg av datamateriale. Jeg har forsøkt å unngå skjevt utvalg ved å gjennomgå alle høyskolenes handlingsplaner og strategier, ikke bare dem som direkte omhandler internasjonalisering. Deretter har jeg valgt ut de dokumentene som er relevant for oppgaven. Det er stor variasjon i hvor mange strategi- og handlingsplaner høyskolene har som referer til internasjonalisering og som er relevante for å belyse problemstillingen.

Når det kommer til stortingsmeldinger har jeg valgt å vektlegge St.meld. nr. 27 (2000-2001) og St.meld. nr. 14 (2008-2009). Dette er to sentrale stortingsmeldinger som omtaler hvilke mål Norge har knyttet til internasjonalisering av høyere utdanning. Grønmo (2007: 192) oppgir at et bredt utvalg av dokumenter vil motvirke en eventuell ensidig utvelgelse av kilder. Derfor bruker jeg både nasjonale stortingsmeldinger og utdanningsinstitusjonenes egne strategier, noe som gjør at jeg får innsikt i ulike syn fra ulike nivå på internasjonaliserings av høyere utdanning.

En kvalitativ dokumentanalyse er systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på å kategorisere innholdet i lys av oppgavens problemstilling. Innsamling av dokumenter foregår delvis parallelt med dataanalysen og valg av strategier og handlingsplaner foregår under datainnsamlingen (Grønmo 2007: 187). Dokumentanalyse er svært avhengig av forskeren som gjennomfører den. Derfor står analysen i fare for å bli skjevt fremstilt (Yin 2014: 106). Til gjengjeld er kildene jeg bruker svært konkrete i sin formulering, noe som gir lite rom for feiltolkning. Jeg har etter beste evne sikret meg mot ensidig utvelgelse av dokumenter og skjev fremstilling av data. Til tross for dette kan jeg ikke være sikker på at dokumentene jeg har valgt, fremstiller sannheten. Yin (2014: 108) vektlegger at man ikke bør ta alt som presenteres skriftlig som fakta. Han understreker også nødvendigheten av å være oppmerksom på at dokumenter kan være påvirket av partiskhet og ufullstendig dokumentasjon. Dette er spesielt gjeldende for høyskolenes strategier og handlingsplaner. Disse inneholder mål, strategier og tiltak høyskolene skal gjennomføre. Hvorvidt disse elementene blir gjennomført slik det er beskrevet i de ulike dokumentene er vanskelig å forutse. I tillegg kan det tenkes at strategier først og fremst utarbeides for å vise KD og andre offentlige organer, som for eksempel SIU og NOKUT, at internasjonalisering tas på alvor og jobbes målrettet med.

### **3.4 Analysestrategi**

Av de fire analysestrategiene Yin (2014: 136-142) foreslår, er det «the theory guided approach» den mest fruktbare for min analyse. Slik kan teorien jeg presenterte i kapittel to veilede meg til hvilken type informasjon jeg skal vektlegge og prioritere gjennom analysen, samtidig som informasjon av mindre betydning lettere kan velges bort. Som Creswell (2012: 184-185) foreslår, kategoriserte jeg datamaterialet inn i ulike midlertidige kategorier. Sitater fra intervju og viktige setninger ble understreket og markert for å illustrere viktige funn i studien. Dette gjorde at jeg fikk et systematisk overblikk over relevant informasjon og gjorde det mulig å utelate mindre relevant informasjon. I søken etter relasjoner mellom variablene benyttet jeg meg av «pattern matching» (Yin 2014: 143). Denne teknikken beskrives av Yin (2014: 143) som den mest formålstjenlige fremgangsmåten i casestudie analyser. Når jeg bruker *pattern matching* sammenligner jeg det innsamlede datamaterialet fra intervju og dokumenter, med de antagelsene jeg hadde basert på det teoretiske rammeverket. Hvis datamaterialet og antagelsene fra det teoretiske rammeverket stemmer overens vil det styrke studiens interne validitet (Yin 2014: 143). Jeg har også valgt å gi en nøye overordnet beskrivelse av casene i kapittel fem. Dette er basert på de teoretiske antagelsene presentert i

kapittel to, som tilsier at kontekstuelle faktorer rundt høyskolene vil ha mye å si for hvordan den internasjonale dimensjonen implementeres.

### **3.5 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg diskutert og drøftet de metodiske verktøyene som benyttes for å besvare oppgavens problemstilling. Jeg har argumentert for hvorfor en kvalitativ casestudie er den beste fremgangsmåten, men også tatt opp forskningsmetodens svakheter. Samtidig er valg av case blitt forklart og drøftet. Videre har jeg gjort rede for datamaterialet og ulike fallgruver jeg må unngå for å øke studiens kvalitet. Til slutt har jeg forklart hvilken analysestrategi som er benyttet i analysekapitlene. Før funn fra kvalitative intervju og strategi- og handlingsplaner presenteres i kapittel fem, ønsker jeg å sette temaet i en større kontekst. Kapittel fire vil derfor ta for seg Norges utdanningspolitikk og hvordan denne politikken er preget av impulser fra utlandet.

#### **4. Internasjonalisering av norsk høyere utdanning**

Denne oppgaven skal avdekke rasjoner og utfordringer ved internasjonalisering i norske statlige høyskoler. Dette er høyskoler som opererer ut i fra og svarer på politikktutforming fra norske myndigheter. Derfor er det naturlig å avklare hva som er mål, formål og rasjoner for internasjonalisering i norsk utdanningspolitikk. Dette vil øke forståelsen for hvilken kontekst det er norske høyskoler må forholde seg til. Jeg vil starte kapitlet med å forklare hvordan internasjonale retningslinjer innenfor utdanningssektoren har påvirket Norges prioriteringer i sektoren. Deretter vil jeg tar for meg hvordan norsk utdanningspolitikk legger føringer på norske utdanningsinstitusjoner.

##### **4.1 Internasjonale impulser i norsk utdanningspolitikk**

Bolognaprosessen ble opprettet i 1999 som et mellomstatlig samarbeid mellom 29 europeiske myndigheter. Prosessen ble etablert utenfor EUs myndighetsområde. Nå strekker samarbeidet seg utenfor Europas grenser og inkluderer 45 medlemsland, samt EU-kommisjonen og sentrale europeiske interesseorganisasjoner. Formålet med Bolognaprosessen var å opprette et felles europeisk rom for høyere utdanning (EHEA) innen 2010. Dette var et forsøk på å fremme mobilitet på tvers av landegrenser, samt fremme kvalitetssikring og samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner. Dette ble gjort ved å innføre et tre-trinns gradssystem, bachelor, mastergrad og PhD, og likt poengsystem (ECTS)<sup>10</sup> (Keeling 2006: 206-207, Kunnskapsdepartementet 2007).

EU er en drivende kraft for internasjonalisering av utdanning i Europa. Blant EUs målsetninger er at kunnskap skal deles uten barrierer og at utdanningsnivået i den europeiske befolkningen skal heves. Internasjonalt utdannings- og forskningssamarbeid ansees som essensielt for å utvikle unionens økonomi og konkurransefortrinn i verden. EU har derfor investert store summer i europeisk utdanningssamarbeid. Eksempelvis ble Erasmus-programmet for utveksling opprettet allerede sent på 1980-tallet. Erasmus-programmet består fortsatt, og innebærer samarbeid mellom høyere utdanningsinstitusjoner i Europa. Fra 2007 til 2013 var EUs *Lifelong Learning Program* (LLP) vesentlig. LLP skulle gjøre det mulig for alle personer, uavhengig av alder, å kunne delta i stimulerende læringsprogram. Samtidig skulle LLP utvikle utdanning og arbeidspraksis over hele Europa. I 2014 fortsatte aktivitetene fra LLP under det nye Erasmus+, et program som ble opprettet som et svar på den europeiske

---

<sup>10</sup> European Credit Transfer System (ECTS).

monetære krisen. Erasmus+ har oppmerksomhet rettet mot formell og uformell læring på tvers av europeiske landegrensener med formål om å forbedre studenter, ansatte og forskeres kompetanse og jobbmuligheter (Duncan 2014: 3, EACEA 2015, European Commission 2015).

I EU er organisering og utvikling av utdanningssystemet underlagt medlemsstatenes ansvarsområde. Utvikling av skole- og utdanningssektoren foregår ved bruk av den åpne koordinasjonsmetoden<sup>11</sup> og ble brukt da Lisboa-traktaten ble vedtatt i 2000. Her var målsettingen at EU skulle «*bli den mest dynamiske og konkurransedyktige, kunnskapsbaserte økonomien i verden*» (St.meld.nr.14 (2008-2009): 8). Hvorvidt dette skjer avhenger av medlemsstatenes kapasitet og vilje til å koordinere sin politikk etter EUs anbefalinger. Til tross for at utdanningspolitikk er underlagt nasjonalt område og Norge ikke er medlem i EU, blir norsk utdanningspolitikk i økende grad påvirket av europeiske forhold. Dette ser man eksempler på gjennom norsk deltagelse i Bologna-prosessen og den norske forpliktelsen til Lisboa-traktaten og EØS-avtalen. Dette er samarbeid som har sikret norsk deltagelse i EUs forsknings-, utdannings- og læringsprogram, som Sokrates, Erasmus, Leonardo da Vinci og *European Research Area* (ERA) (St.meld.nr.14 (2008-2009): 17, Frølich 2005: 14). ERA er et system av vitenskapelige forskningsprogram underlagt EU og er et viktig verktøy for integrasjon av europeisk forskning. Et grunnleggende rasjonale for Bologna-prosessen og ERA er å sikre, samt å videreutvikle europeisk konkurransefortrinn i en globalisert verden. Dette skal gjøres gjennom utvikling av europeiske nettverk og konsentrasjon av ressurser. Dermed er *det økonomiske rasjonale* for internasjonalisering viktig for både EU og Bologna-prosessen (Reichert 2009: 81-82, SIU 2013a: 7).

Da Norge tiltrådte Lisboa-konvensjonen forpliktet myndighetene seg til å følge gitte retningslinjer for akademisk godkjenning. Bologna-prosessen har også prinsipper medlemslandene må forplikte seg til for at en skal kunne oppnå prosessens mål. Det ene prinsippet er nasjonale kvalifikasjonsrammeverk som bindes sammen av et overordnet europeisk rammeverk. Det andre er etablering av ett felles prinsipp rettet mot å beskrive kvalifikasjonene i form av læringsutbytte (St.meld.nr.14 (2008-2009): 19). I 2003 ble Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) opprettet. Dette er et uavhengig nasjonalt organ for kvalitetssikring i høyere utdanning og fagskoleutdanning, som blant annet

---

<sup>11</sup> «*Open method of coordination is an approach to EU policy making which is an alternative to regulation and which involves more informal means of encouraging compliance than hard legislation*» (Cini og Borroán 2010: 449).

skal oppfylle de pliktene Norge har overfor Lisboa-traktaten og Bologna-prosessen (St.meld.nr.14 (2008-2009): 19, NOKUT 2015).

#### **4.2 Norsk utdanningspolitikk – målet om økt kvalitet**

Samarbeid med EU og andre aktører i Europa er et stadig viktigere aspekt ved internasjonalisering av høyere utdanning i Norge. Dette skyldes deltagelse i Bologna-prosessen, EUs utdannelses-, lærings- og forskningsprogram, den norske forpliktelsen til Lisboa-traktaten og ERA (Frølich 2005: 14). Samarbeid med utenlandske aktører er en forutsetning for en internasjonal retning på norsk utdanning, og viktig hvis Norge skal oppnå sine målsetninger ved internasjonalisering av utdanning. Målsetninger som vil bli presentert i dette delkapittelet.

Kvalitetsreformen er sådan en følge av målet om å kunne delta i internasjonalt utdanningssamarbeid. Reformen ble innført ved studiestart i 2003 og inneholdt en nasjonal strategi for internasjonalisering. Det ble understreket at studentutveksling, ansattmobilitet og utvikling av kompetanse var viktige ledd i utvikling av kvalitet innenfor det norske utdanningssystemet. Med andre ord vektla myndighetene med Kvalitetsreformen at *kvalitet* var det fremste internasjonaliseringsrasjonalet for norsk høyere utdanning (St.meld.nr. 27 (2000-2001)). Betydningen av kvalitet i norsk utdanningspolitikk er blitt understreket av en studie gjennomført av Luijten Lub og kollegaer. De avdekket at internasjonalisering ansees av norske myndigheter som et svært viktig verktøy for å sikre kvalitet i høyere utdanning (Luijten Lub, Van der Wende og Husiman 2005: 152). Dette er en kontrast til de rasjonalene som drøftes på overnasjonalt og mellomstatlig nivå, hvor internasjonalisering i stor grad begrunnes ut i fra det økonomiske rasjonalet.

Kvalitet i høyere utdanning skulle måles etter internasjonal standard, ikke nasjonal. I tillegg var det et mål at alle høyere utdanningsinstitusjoner skal tilby studenter et studieopphold i utlandet som en del av sitt gradsstudium. Reformen ga norske høyskoler og universiteter handlingsfrihet, men med frihet fulgte en forpliktelse om at institusjonene måtte integrere internasjonaliseringspolitikk i form av egne handlingsplaner og strategier. Formalisering av fag- og utdanningssamarbeid mellom norske og utenlandske læresteder ble understreket som svært viktig i Kvalitetsreformen. Dette var for å sikre at studieopphold norske studenter hadde i utlandet var relevant for studieprogrammet hjemme og hadde høy faglig kvalitet.

(St.meld.nr. 27 (2000-2001): 42 og 46, SIU 2013a: 5, Frølich 2005: 14, Frølich og Stensaker 2005: 39).

I St. meld. nr. 14 (2008-2009: 5-7) *Internasjonalisering av utdanning* understreket KD at internasjonalisering av utdanning ikke lenger var et mål i seg selv, men et verktøy for å fremme økt kvalitet og relevans i norsk utdanning. Måltrettet internasjonalisering av norsk høyere utdanning skulle gjøre Norge til en attraktiv kunnskapsnasjon og samarbeidspartner. KD trakk frem to overordnede mål som særs viktige knyttet til universiteter og høyskoleers internasjonaliseringsarbeid:

1. «*Universitet og høyskolar skal tilby utdanning av høg internasjonal kvalitet som er basert på det fremste innafor forskning, fagleg og kunstnarleg utviklingsarbeid*».
2. «*Universitet og høyskolar skal nå resultat av høg internasjonal kvalitet i forskning, fagleg og kunstnarleg utviklingsarbeid*» (St.meld.nr.14 (2008-2009): 45).

Norsk høyere utdanning skulle tilrettelegge for at individer og institusjoner skulle kunne møte utfordringer og muligheter som følger globalisering og internasjonalisering. I tillegg til økt internasjonalisering ute, skulle institusjonene internasjonaliseres hjemme. Dette skulle føre til at de som ikke reiser ut, også er rustet for å imøtekomme globaliseringen og internasjonaliseringens mange muligheter, samt utfordringer. Som en del av internasjonalisering hjemme skulle studenter og ansatte som ikke drar ut også oppleve internasjonale impulser. Derfor skulle utdanning bli mer internasjonalt rettet og tiltrekke seg flere internasjonale studenter gjennom utvekslingsprogram, men også *free movers*<sup>12</sup>. Den internasjonale og flerkulturelle delen av utdanningsinstitusjonen skulle derfor utvikles, sammen med flere engelskfaglige tilbud. Siden Kvalitetsreformen har flere institusjoner utviklet egne strategier og planer for internasjonalisering og flere har opprettet egne internasjonaliseringskontor som hjelper og veileder studenter som skal på utvesking. Dette er forhold som indikerer at flere norske utdanningsinstitusjoner gjør en innsats for å utvikle en internasjonal dimensjon ved sin virksomhet. Likevel er det få som kan vise til at internasjonalisering er innarbeidet på alle nivå i institusjonen, fra det administrative til det faglige (St.meld.nr.14 (2008-2009): 5-7,11 og 50-51).

---

<sup>12</sup> Free mover er en «*student på studieopphold i utlandet som ikke reiser ut på bakgrunn av en samarbeidsavtale mellom institusjoner eller et utvekslingsprogram*» (St. meld. Nr 14 (2008-2009: 9).

St. meld nr. 14 (2009-2009: 6) oppga også *det sosiale og kulturelle rasjonalet* for internasjonalisering av høyere utdanning. Dette innebar blant annet økte språkferdigheter, internasjonal orientering og interkulturell forståelse. Samtidig ble det understreket at norske utdanningsinstitusjoner skal ha en viktig rolle for utvikling av solidaritet med mennesker i land med dårligere framtidsutsikter og livsvilkår enn Norge.

Tidligere har det vært stor oppmerksomhet knyttet til at høy student- og forskermobilitet er et verktøy for økt internasjonalisering. Denne stortingsmeldingen vektla at høy grad av mobilitet er viktig, men nødvendigvis ikke synonymt med god internasjonalisering. KD presiserte derfor økt kvalitet og relevans i det enkelte individs mobilitet. Dette skulle gjennomføres ved at en students utvekslingsopphold legges ved en utenlandsk utdanningsinstitusjon, hvor studentens hjemmeinstitusjon har forskningssamarbeid (St.meld.nr.14 (2008-2009): 10).

Norsk deltagelse i internasjonale utdannings- og mobilitetsprogram, støtte fra Lånekassen og andre finansieringsordninger er viktige hjelpemidler for internasjonalisering av utdanning. I tillegg er opprettelsen av *Senter for internasjonalisering av utdanning* (SIU) av stor betydning. SIU forvalter utdannings- og mobilitetsprogram og bistår norske utdanningsinstitusjoner og myndigheter i internasjonale samarbeid (St.meld.nr.14 (2008-2009): 10, SIU 2015b).

### **4.3 Utdanningsinstitusjoners autonomi og politiske føringer**

Norske utdanningsinstitusjoner har stor grad av autonomi på de fleste områder. Høyskoler og universitet kan selv etablere samarbeid med nasjonale og internasjonale aktører. Norske utdanningsinstitusjoner kan sende egne studenter hvor de måtte ønske i verden og rekruttere nasjonale og internasjonale studenter fra hvor de vil. Institusjonene bestemmer selv hvilke utdannelser i utlandet de ønsker å godkjenne for studentutveksling. Studentene har sådan tilgang til finansiering for de delstudiene deres utdanningsinstitusjon godkjenner. En begrensning er imidlertid at norske statlige studiesteder ikke har lov til å kreve studieavgift fra nasjonale og internasjonale studenter<sup>13</sup> (SIU 2013a: 7).

Universitets- og høyskoleloven oppgir at norske utdanningsinstitusjoner skal «*tilby høyere utdanning på høyt internasjonalt nivå*», «*utføre forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid på høyt internasjonalt nivå*» og «*bidra til at norsk høyere utdanning og forskning følger den internasjonale forskningsfronten og utviklingen av høyere*

---

<sup>13</sup> Med unntak av enkelte videreutdanninger.



*utdanningsstilbud*» (Kunnskapsdepartementet 2005). Kombinert med Kvalitetsreformen og St.meld.nr. 14 (2008-2009) legger universitets- og høyskoleloven føringer på norske utdanningsinstitusjoners internasjonaliseringsvirksomhet. Derav kan man anta at internasjonalisering i norsk utdanning er en prosess som skjer ovenfra og ned. På den annen side har utdanning av natur alltid hatt en internasjonal dimensjon. I tillegg har utdanningsinstitusjoner tradisjon for å være internasjonalt rettet, til tross for at det ikke har vært ytret så tydelig i tidligere strategier fra myndighetene. Samtidig var det med innførelsen av Kvalitetsreformen at internasjonalisering i norsk høyere utdanning for alvor fikk høy prioritet. Det var med St.meld. nr. 14 (2008-2009) det ble oppgitt at internasjonalisering skal integreres i en utdanningsinstitusjons totale virksomhet. Dette vil muligens føre til at institusjonenes internasjonaliseringsrasjonaler samsvarer med de rasjonalene som er oppgitt av myndighetene. Likevel vil dette mest sannsynlig variere fra institusjon til institusjon, blant annet som følge av ulike tradisjoner for internasjonalisering, studentpopulasjon, studieretninger og geografisk plassering (urban eller regional). Tjomsland (2004: 10-11) understreker at det er store forskjeller mellom norske universitet og norske høyskoler. Dette er viktig å ha i tankene når man diskuterer hvordan norske høyskoler opplever internasjonalisering av sin virksomhet.

#### **4.4 Oppsummering**

Dette kapittelet har skapt et bakteppe for å forstå hvilken utdanningspolitikk som legger føringer på norske utdanningsinstitusjoner. Dette er blitt gjort ved å forklare hvordan Bologna-prosessen og retningslinjer fra EU påvirker Norges prioriteringer i utdanningssektoren. Det er blitt avdekket at det økonomiske rasjonale er viktig på mellomstatlig og overnasjonalt nivå, både for Bologna-prosessen og EU. To sentrale stortingsmeldinger, Kvalitetsreformen og Internasjonalisering av utdanning er blitt gjennomgått, med spesielt fokus på internasjonalisering. Dette har vist at økt kvalitet og relevans i høyere utdanning og forskning er det viktigste rasjonale for internasjonalisering på nasjonalt nivå. Altså viser stortingsmeldingene til det akademiske rasjonale. Økt kvalitet og relevans i utdanning skal fremmes gjennom kobling mellom student- og forskningsmobilitet. Siste del av kapittelet har tatt for seg utdanningsinstitusjonenes autonomi innenfor internasjonalisering og hvilke føringer KD og lovverk legger på utdanningsinstitusjonene. Dette skaper et godt utgangspunkt for analyse og diskusjon i de to neste kapitlene.

## **5. Internasjonalisering av norske statlige høyskoler**

I dette kapittelet vil oppgavens funn presenteres i form av en gjennomgang av institusjonenes strategi- og handlingsplaner for internasjonalisering og en gjennomgang av relevant informasjon fra intervju med informantene. Kapittelet vil ta for seg flere element innenfor høyskolenes internasjonaliseringsvirksomhet. Hvordan arbeid med internasjonalisering er organisert ved høyskolene er viktig for å avdekke hvordan institusjonen svarer på og tilpasser seg krav fra norske myndigheter om internasjonalisering. Rasjonaler for internasjonalisering er en del av oppgavens problemstilling og denne delen vil vise hva som er høyskolenes drivkraft for å investere i internasjonalisering. Internasjonalisering hjemme og internasjonalisering ute er essensielt å ha med for å kunne avdekke utfordringer institusjonene opplever innenfor disse to dimensjonene. Til slutt vil øvrige utfordringer høyskolene har bli presentert.

Dette kapittelet vil vise at det er store likheter, men også forskjeller mellom høyskolene. HiB, HiOA og HVO er høyskoler med høye ambisjoner knyttet til internasjonalisering, innenfor både utdanning og forskning. Disse tre har i lengre tid jobbet målrettet mot flere aspekt knyttet til internasjonalisering. HiSF skiller seg på en annen side fra de tre andre høyskolene, fordi den internasjonale dimensjonen ved HiSF er mindre utarbeidet enn ved de tre andre. I dette kapittelet vil høyskolene presenteres og drøftes hver for seg, noe som skaper et godt utgangspunkt for videre analyse i kapittel seks, hvor høyskolenes rasjonaler og utfordringer drøftes i et bredere perspektiv.

### **5.1 Høgskolen i Bergen**

HiB er en av to urbane høyskoler i oppgaven og er plassert i Norges nest største by. Høgskolen har rundt 7 300 studenter og 750 ansatte. I oppgavens teoretiske rammeverk finner man en rekke karakteristikk ved urbane høyskoler som skaper en del forventinger for HiBs internasjonaliseringsvirksomhet. Det forventes at urbane høyskoler har høye internasjonaliseringsambisjoner knyttet til utdanning, en moderat sentralisert organisasjonsstruktur knyttet til internasjonaliseringsarbeid og har formelle samarbeidspartnere med utdanningsinstitusjoner i land i Europa og i sør (Stensaker et al. 2008: 8).

I følge SIU (2013a: 10-11) har HiB en supplerende handlingsplan for internasjonalisering. En supplerende handlingsplan betyr at internasjonalisering omtales i overordnet *Strategisk plan*

2011-2015, i tillegg til at høyskolen har *Handlingsplan for internasjonalisering 2012-2016* som delvis definerer andre mål enn de som finnes i overordnet strategi. HiB har også en handlingsplan for Erasmus+ som strekker seg fra 2014-2021.

Høyskolen skal via utdanning og forskning dekke kunnskapsbehov i samfunnet og møte lokale og globale utfordringer knyttet klima, energi, velferd, fattigdom, utdanning og demografiske endringer. I Strategisk plan 2011- 2015 fremlegges at HiB skal utdanne høyt kvalifiserte, selvstendige, reflekterte og etisk bevisste studenter. Høyskolen ønsker å være en attraktiv og anerkjent utdannings- og forskningsinstitusjon som vektlegger kvalitet i utdanning og tett samarbeid mellom studenter og ansatte. I tillegg skal et internasjonalt perspektiv være integrert i hele høyskolens virke. På sikt har HiB ambisjoner om å oppnå tilstrekkelig kompetanse til å bli et universitet med forskning, utviklingsarbeid og formidling innenfor de utdanningene institusjonen tilbyr (HiB 2014, HiB 2011: 4).

Den overordnede målsettingen i *Handlingsplan for internasjonalisering 2012-2016* er at HiB innen utgangen av 2016 skal være «*en institusjon med en tydelig internasjonal profil innen utdanning og forskning som tar hensyn til globale utfordringer og har fokus på internasjonal solidaritet*» (HiB 2012: 3). Internasjonalisering omtales som et verktøy som skal bidra til å nå institusjonens målsetninger (HiB 2012: 2).

### **5.1.1 Organisasjonsstruktur**

HiBs organisasjonsstruktur gjenspeiler den antagelsen Stensaker et al. (2008: 8) har om urbane høyskoler, som tilsier at noe ansvar er fordelt sentralt i administrasjon og noe er plassert ut i organisasjonen. I HiBs tilfelle er det Internasjonalt kontor som har det administrative ansvaret for internasjonalisering, i tillegg har alle institutt og seksjoner en egen kontaktperson for internasjonalisering. Denne kontaktpersonen har et spesielt ansvar for faglig forhåndsgodkjenning av utvekslingsopphold. Lokale og sentrale forskningskoordinatorer har ansvar for internasjonalt forskningssamarbeid (HiB 2012: 3). Informant 1 utdyper at instituttens og seksjonens kontaktperson er Internasjonalt kontors bindeledd ut mot høyskolens avdelinger.

Informant 1 forteller at Internasjonalt kontor er en sentralisert enhet med ansvar for internasjonalisering av hele høyskolen, noe som innebærer inngåelse og forvaltning av internasjonale avtaler. Internasjonalt kontor har ansvar for inngående og utgående

studentmobilitet og skal bidra til søknader om og oppfølging av eksterne prosjekter. Internasjonalt kontor er også med på å utarbeide handlingsplanen for internasjonalisering.

### 5.1.2 Rasjonaler for internasjonalisering

Internasjonal kvalitet er et begrep som gjentas i HiBs Handlingsplan for internasjonalisering 2012-2016 og skal utvikles gjennom internasjonalt samarbeid innenfor forskning og utdanning. Målet med internasjonalt samarbeid er at det skal føre til studietilbud av høy internasjonal kvalitet, og studietilbud som er attraktive for studenter og ansatte (HiB 2012: 2 og 5). HiB har i tillegg et mål om å tilby relevante utdanninger på et høyt faglig nivå, og å utdanne kvalifiserte kandidater som er forberedt til å delta i et nasjonalt og internasjonalt arbeidsmarked (HiB 2011: 7). Med andre ord er kvalitetssikring og faglig relevans viktig for HiB og inngår i det Knight (2008: 28-29) omtaler som det akademiske rasjonalet.

Hvis internasjonalisering skal føre til høyere kvalitet må internasjonalisering ha en faglig og en administrativ forankring, mener informanten fra HiB. Høyskolen lager ingen samarbeidsavtaler med institusjoner i utlandet uten at det er faglig forankret. Dette innebærer at fagmiljøene må definere hva avtalen skal innebære, inneholde og hvordan den skal knyttes til det faglige. Samtidig drøfter hun at et samarbeid må være målrettet om det skal fremme kvalitet. «*Det hjelper ikke at du lager noen avtaler for å tilfredsstille internasjonalt kontor*» (Informant 1). Til gjengjeld er den administrative forankringen også viktig.

*«Fordi at den administrative forankringen er den som ofte ivaretar koblingen til institusjonen, strategier, nasjonale prioriteringer sånn at vi på en måte drar lasset i en retning som både institusjonen vil og nasjonen vil»* (Informant 1).

Dette er en del av utdanningsinstitusjoners jobb, utdyper informanten. Universiteter og høyskoler er eid av KD, derfor skal høyskolen bevege seg i den retningen departementet vil, en retning som ved den enkelte institusjon styres av det administrative.

I tråd med føringer fra KD har HiB et mål om at studentutveksling skal legges ved institusjoner hvor høyskolen allerede har forskningssamarbeid (HiB 2012: 2). Dette trekker HiBs representant frem som viktig. Skal høyskolen heve kvalitet i utdanning, må utdanning kobles til forskning og man må skape bevissthet rundt hvordan forskningssamarbeid kan knyttes til studentmobilitet. Hun drøfter at studentene ved HiB må forholde seg til og eksponeres for den internasjonale utviklingen som skjer innen sitt fagområde. «*Sånn dagens*

*verden er så kan jeg ikke se for meg den utdanning, det studieprogrammet, som ikke må ha en eller annen internasjonal dimensjon» (Informant 1).*

En klar motivasjon for å drive med internasjonalisering er at KD etterspør rapporter om hvordan internasjonaliseringsstrategier bidrar til økt kvalitet i utdanning, forteller informanten fra HiB. Det politiske internasjonaliseringsrasjonalet er sådan et rasjonale Informant 1 trekker frem. Internasjonalisering er pålagt av myndighetene og derfor ikke noe en institusjon kan velge om de ønsker å drive med og etterspørsel av rapporter vil motivere institusjonene til å arbeide målrettet og konkret mot internasjonalisering.

HiB har en målsetning om å tilby utdanninger og et FoU-miljø (forskning og utvikling) som er anerkjent og konkurransedyktig nasjonalt og internasjonalt (HiB 2011: 4). Dette er en drivkraft som stemmer overens med det Knight (2008: 28) presenterer som det økonomiske rasjonalet. Et rasjonale som Informant 1 også trekker frem når hun forteller at HiBs fagavdelinger er svært opptatt av insentivmidler<sup>14</sup> som føler mobilitet og at dette driver internasjonalisering i den retningen norske myndighetene ønsker. Hun forteller imidlertid at det økonomiske rasjonalet kun er et motiv for faginstuttene, ikke for institusjonen som helhet.

*«Men jeg tror jeg kan si at fra at det kanskje var mer en ytre motivasjon, for det var noe som alle skulle gjøre, så har en blitt mer og mer obs på og bevisst på at det ligger mer en indre motivasjon i det» (Informant 1).*

Informanten utdyper at indre motivasjon for eksempel er at HiB har universitetsambisjoner. Dette er en ambisjon hun hevder ikke kan bli en realitet, hvis ikke høyskolen har gode nasjonale og internasjonale samarbeidspartnere. Derfor kan en finne motivasjon i høyskolens målsetninger, slik er utdanningsinstitusjonens mål også en drivkraft for internasjonalisering.

### **5.1.3 Internasjonalisering hjemme**

I HiBs Handlingsplan for internasjonalisering 2012-2016 er en målsetning at alle studenter skal bli «eksponert for en internasjonal komponent i faglig sammenheng og i studentaktiviteter på campus» (HiB 2012: 3). Innen utgangen av handlingsplanens planperiode skal HiB ha et integrert internasjonalt perspektiv, som skal gjenspeiles i alle sider

---

<sup>14</sup> Utdanningsinstitusjoner mottar 7 500 kr i støtte fra KD per antall innreisende- og utreisende-utvekslingsstudent, som er borte fra eller ved institusjonen i minst tre måneder (Kunnskapsdepartementet 2013: 6 og 38).

av høyskolens virksomhet (HiB 2012: 2, HiB 2011: 4). Dette understreker Informant 1 ved å fortelle at nytt fra Handlingsplan for internasjonalisering 2012-2016 er at internasjonalisering er tatt bort som et eget område, et virkemiddel som understreker at internasjonalisering skal omfavne alle aspekt ved høyskolen.

Informant 1 viser til at internasjonalisering hjemme er et område HiB ikke er gode nok på, ettersom HiB ikke har definert hva internasjonalisering hjemme skal bety. Hun forteller at det var tilstedeværende da handlingsplanen ble utarbeidet, men er ikke blitt jobbet systematisk med enda. Videre har ikke Internasjonalt kontor oversikt over den internasjonale dimensjonen ved de ulike fagmiljøene. Likevel kjenner informanten til eksempler på fagområder som har gjort spennende samarbeid med utenlandske institusjoner. Internasjonalisering hjemme er i utgangspunktet et ansvarsområde som er plassert hos fagmiljøene, men som et tiltak for å få mer oversikt har Internasjonalt kontor nylig opprettet en stilling som blant annet skal ha internasjonalisering hjemme som sitt ansvarsområde.

HiB har et krav om at alle studieprogram skal tilby minst 15 studiepoeng på engelsk, noe som gjør at HiB er godt rustet for mottak av utenlandske studenter. Det HiB er gode på, som informanten trekker frem, er at høyskolen nesten ikke har noen rene studietilbud til innkommende studenter. Resultatet av dette er at utenlandske studenter blir koblet sammen med høyskolens egne studenter på forelesning og i klasserommet. Internasjonalt kontor har også ansatt en studentassistent med ansvar for sosiale arrangement for innkommende studenter, studentassistenten har også ansvar for fadderordninger og henting på flyplassen.

#### **5.1.4 Internasjonalisering ute**

KD ønsker at norske utdanningsinstitusjoner skal fremme samarbeid med land og områder i Europa, BRIK-landene, Nord-Amerika og Afrika. På bakgrunn av disse prioriteringene ønsker HiB å ta hensyn til nasjonale føringer, men med utgangspunkt i egne samarbeidsområder (HiB 2012: 2). Følgende ambisjon er gjort rede for i høyskolens Strategisk plan 2011-2015: «Høgskulen skal ha sterke og dynamiske miljø innanfor utdanning, FoU og formidling, som samarbeider med anerkjende nasjonale og internasjonale institusjonar» (HiB 2011: 4).

I Handlingsplan for internasjonalisering 2012-2016 har HiB en målsetting om å bli: «(..) en institusjon med en tydelig internasjonal profil innen utdanning og forskning som tar hensyn til globale utfordringer og har fokus på internasjonal solidaritet» HiB (2012: 3). Dette aspektet gjentas i Strategisk plan 2011-2015 som et hovedmål: «Høgskulen skal delta i

samarbeidsprosjekt, kunnskapsutvikling og kompetanseoppbygging som kan gi menneske bedre livsvilkår, regionalt, nasjonalt og internasjonalt» (HiB 2011: 9). Dette indikerer at HiB har et sterkt solidarisk aspekt knyttet til sin internasjonaliseringsvirksomhet og at land i sør er et prioritert samarbeidsområde.

I følge Informant 1 har høyskolen høye ambisjoner for Erasmus-mobilitet. «(...) vi jobber med å få flere studenter inn fra Europa og vi jobber med å få studenter til å velge Europa» (Informant 1). Prioriteringen overfor Erasmus+-programmet gjenspeiles i det faktum at høyskolen har utviklet en egen handlingsplan for å fremme dette arbeidet. Informanten forklarer at årsaken til dette er delvis at HiB ønsker å delta mer aktivt i Erasmus+-programmet, en annen årsak er at dette er en prioritering fagmiljøene har. Informant 1 utdyper at dette handler om å koble kvalitet til utveksling, samtidig som at utdanningen og den virkeligheten studenter møter i Europa er likere den norske enn andre steder i verden.

Stensaker et al. (2008: 7-8) argumenterer for at urbane høyskoler vil ha formelle partnerskap i land i Europa og i sør. HiBs handlingsplan og informantens utsagn støtter opp under dette. Høyskolen har uttalt at de har et spesielt ansvar overfor land i sør og Tanzania er et av skolens mest populære reisemål. Høyskolen har også en målsetning om å øke mobilitet til Europa, men har på en annen side utvekslingsavtaler med land i hele verden og informanten forteller at svært mange studenter velger for eksempel å dra til Australia.

### **5.1.5 utfordringer**

HiBs informant påpeker at det kan være utfordrende å overføre det synet Internasjonalt kontor har på internasjonalisering ut i hele institusjonen. Også trekker hun frem at internasjonalisering er i stadig konkurranse om oppmerksomhet med andre tiltak fagavdelingene pålegges å gjennomføre. Derfor er det svært viktig at fagavdelingsledelsen føler eierskap til den internasjonale aktiviteten deres fagmiljø driver med, fordi det er disse som skal bruke tid og ressurser på arbeidet. «Jeg tror ikke du vil finne noen som jobber på et Internasjonalt kontor i hele Norge som er helt fornøyd med hvordan resten av institusjonen vil jobbe med det» (Informant 1). Videre, sier HiBs informant at internasjonalisering ikke er noe fagmiljøene skal drive med for å ganne Internasjonalt kontor. Avdelingene må selv se og oppleve hva de kan få igjen for internasjonalisering, men det må være en faglig dimensjon knyttet til internasjonalisering og denne er det fagavdelingene som må kartlegge og definere.

## 5.2 Høgskolen i Oslo og Akershus

HiOA er den andre urbane høyskolen i oppgaven, som hos HiB legger dette forventninger til hvordan høyskolen opptrer med tanke på internasjonalisering. Internasjonaliseringsambisjoner for utdanning antas å være høye, organisering av internasjonaliseringsarbeidet vil være moderat sentralisert og samarbeidspartnere vil være konsentrert rundt utdanningsinstitusjoner i Europa og i sør (Stensaker et al. 2008: 8). HiOA er landets største høyskole, plassert i landets største by og høyskolen gir klart uttrykk for sine universitetsambisjoner. HiOA har over 1700 ansatte og rundt 16 500 studenter (HiOA 2014). HiOAs *Handlingsplan for internasjonalisering 2013- 2015* betegnes av SIU (2013a: 10) som en integrert handlingsplan. Høyskolen har en separat handlingsplan for internasjonalisering som utdyper mål og konkretiserer tiltak, i tillegg omtales internasjonalisering i flere av høyskolens overordnede strategier.

HiOA har i likhet med HiB, et mål om å oppnå universitetsstatus. I den forbindelse ønsker høyskolen å ha en sterk internasjonal orientering, nasjonale ambisjoner og regional forankring. Når universitetsstatus er et faktum skal institusjonen kjennetegnes av at studenter og ansatte besitter en kompetanse som gjør dem aktuelle i et flerkulturelt og internasjonalt arbeidsmarked. Som universitet skal institusjonen ha en tydelig profilering overfor storbyregionen, noe som innebærer tydelig samhandling med et flerkulturelt og internasjonalt samfunn (HiOA 2011: 4). Et mål for høyskolen er at «HiOA skal være internasjonalt ledende på profesjonsutdanninger» (HiOA 2012b: 11). For å nå dette målet skal høyskolen ha et internasjonalt utdanningssamarbeid på alle nivå og tilby et utdanningsløp av høy kvalitet.

### 5.2.1 Organisasjonsstruktur

Informant 2 forteller at Seksjon for internasjonalisering ved HiOA er en enhet under Avdeling for studier, utdanningskvalitet og internasjonalisering, som er en del av Fellesadministrasjonen ved høyskolen. Ved Seksjon for internasjonalisering er det 10 ansatte med ulike oppgaver, deriblant å veilede studenter som ønsker å reise på utveksling i løpet av studieløpet. Studenter som ønsker å reise til Europa får veiledning hos sine respektive fagmiljø, mens Seksjon for internasjonalisering veileder studenter som drar utenfor Europa.

*«Noe jeg ofte sier, det er at hvis man skal bli god på internasjonalisering så er det ikke vi 10 som kan gjøre jobben. Vi er helt avhengige av at det settes av ressurser til*



*internasjonaliseringsarbeid generelt og tilrettelegging for utveksling spesielt. (...) det er godt rigget i alle deler av organisasjonen» (Informant 2).*

I likhet med HiB har HiOA en moderat sentralisert organisasjonsstruktur, hvor ansvaret er fordelt mellom administrasjonen og fagavdelingene, noe som bekrefter eksisterende teori om urbane høyskolars organisasjonsstruktur (Stensaker et al. 2008: 8).

### **5.2.2 Rasjonaler for internasjonalisering**

Det akademiske rasjonalet identifisert av Knight (1999: 20 og 2008: 30), er viktig for internasjonalisering ved HiOA, derunder økt kvalitet i utdanning og forskning. Det akademiske rasjonalet kommer tydelig frem gjennom ulike strategier. Eksempelvis innen FoU-arbeid ser HiOA internasjonalisering og deltagelse i internasjonalt forskningssamarbeid som svært viktig for utvikling av høy kvalitet. Tildeling av eksterne forskningsmidler er ansett som viktig for å gi HiOA et kvalitetsstempel og muligheten til å kunne være konkurransedyktig om nasjonale og internasjonale forskningsmidler vil vise at HiOA er en skole av høy kvalitet (HiOA 2012b: 11 og 17).

Informant 2 forklarer at det er en klar sammenheng mellom internasjonalisering og økt kvalitet. For å kunne selge inn behovet for økt internasjonalisering til faglærere må det vektlegges at internasjonalisering fører til bedre kvalitet. Hun viser for eksempel til at en nyutdannet sykepleier som har vært på utveksling og selv opplevd utfordringer med en annen kultur og et annet språk, vil være bedre rustet til å møte pasienter med ulik kulturell bakgrunn, enn en sykepleier som ikke har denne type erfaring.

Seksjon for internasjonalisering arbeider med å få de faglige ansatte til å sende sine studenter på utveksling til institusjoner hvor de selv har et faglig nettverk. Dette, forklarer Informant 2, er for å imøtekomme KDs føringer om tett kobling mellom forskning og utdanning. Hun mener at en god kobling mellom forsknings- og utdanningsamarbeid vil bidra til økt kvalitet på mange nivå. For eksempel vil fagpersonalet være bedre rustet til å gi god faglig veiledning i forkant av utvekslingsoppholdet når de selv kjenner institusjonene de sender studenter til.

*«Man må jobbe innad der også med de små tingene for å få det til å gå. Få til en økt grad av internasjonalisering ved høyskolen. Og hvor viktige de faglærerne er, det er de som må ha den internasjonale dimensjonen i seg og se viktigheten i det. (...) da får man til det kvalitative løftet. En ledelse som er opptatt av internasjonalisering og*

*handlingsplaner er viktig, men for å få den store bevegelsen så må man jobbe med faglærerne for å få de til å se det» (Informant 2).*

Informanten fra HiOA drøfter også det Knight (2008: 29) omtaler som det sosiale og kulturelle rasjonalet og trekker frem det Maringe og Gibbs (2009: 92-93) definerer som sosiokulturell kapital. Hun viser til betydningen av sosiokulturell kapital studenter tilegner seg når de drar på utveksling. I tillegg til at internasjonal erfaring øker kvalitet i utdanning, mener hun at sosiokulturell kapital vil være egenskaper som er en drivkraft for internasjonalisering. Informant 2 diskuterer hvor viktig interkulturell forståelse vil være i et flerkulturelt arbeidsmarked, enten studentene blir utdannet som lærer eller sykepleier kommer de inn i et arbeidsmiljø hvor de møter kollegaer, pasienter, elever eller pårørende med en annen bakgrunn enn norsk.

Det økonomiske internasjonaliseringsrasjonalet er også noe informanten trekker frem: «*Forskning og utdanning i sin natur er internasjonalt*» (Informant 2). Hun mener at man ikke kan bli best i sitt fag hvis man utelukkende konsentrerer seg om Norge og at sett fra et faglig perspektiv kan en ikke unngå å tenke globalt i utdanning og forskning. En global tankegang er en forutsetning hvis utdanningsinstitusjoner skal opprettholde internasjonale standarder og være konkurransedyktig. Det økonomiske rasjonalet identifisert av Knight (2008: 28-29) er med andre ord også viktig for HiOA og internasjonalisering er unngåelig skal man «henge med» på utviklingen og opprettholde en høy akademisk standard.

Gjennomgang av høyskolens handlings- og strategiplaner viser at HiOAs universitetsambisjoner setter preg på høyskolens internasjonaliseringsstrategi. Motivasjon for internasjonalisering ser ut til delvis å begrunnes ut i fra målet om universitetsstatus, ettersom internasjonalisering ansees som nødvendig for at høyskolen skal nå målet om å bli universitet. Samtidig oppgir overordnet strategi at økt internasjonalisering er noe av årsaken til at skolen ønsker å bli et universitet. Grunnen til dette er at internasjonalisering har ført til økt konkurranse om studenter og forskere og konkurranse om knappe forskningsmidler, i tillegg til økt student- og ansattmobilitet. I følge overordnet strategi *Ny viten, Ny praksis* vil status som universitet bedre kunne dekke behovet for en mer dynamisk kunnskapsformidling og kunnskapsutvikling i en stadig mer global og mobil verden (HiOA 2012b).

### **5.2.3 Internasjonalisering hjemme**

Når det kommer til internasjonalisering hjemme skal alle studieprogram tilby fag på engelsk, både for egne studenter og for utvekslingsstudenter. HiOA har et mål om at antall fag på engelsk skal øke i perioden 2013 til 2015. Sommerskolen som holdes ved HiOA skal gjenspeile høyskolens profesjonsprofil og dermed virke som et redskap for rekruttering og partnersamarbeid til høyskolens engelskspråklige utdanningstilbud. I tillegg skal all relevant studieinformasjon og HiOAs nettside gjøres tilgjengelig på engelsk (HiOA 2012a: 2).

En annen del av internasjonalisering hjemme er at campus skal tilrettelegges for utenlandske studenter og ansatte. Dette skal gjøres gjennom interninformasjon på engelsk og andre tiltak som gjør miljøet på skolen enklere for tilreisende studenter og ansatte (HiOA 2012a: 2). Informanten fra HiOA forteller at Seksjon for internasjonalisering jobber med at innreisende studenter skal bli godt ivaretatt. Hun beretter at internasjonale studenter forteller at det er vanskelig å komme i kontakt med høyskolens egne studenter. Nytt fra i år er at det arrangeres ukentlig språkkafe på Samfunnet i Oslo, hvor norske og utenlandske studenter kobles i par for å lære hverandres respektive språk. I følge informanten sørger Seksjon for internasjonalisering for å finne bolig for innreisende studenter og sørger for at innreisende studenter opplever et godt læringsmiljø i Norge. Det er viktig for HiOA å ivareta sine innreisende studenter fordi de er høyskolens ambassadører når de reiser tilbake til sine hjemmeinstitusjoner.

Informanten forteller at Seksjon for internasjonalisering ønsker å motivere fagmiljøene til å tilby høyskolens egne studenter, de som aldri drar på utveksling, et internasjonalt perspektiv på sin utdanning. På dette feltet mener hun at faglærerne er svært sentrale, de må blant annet bruke sitt nettverk for å få inn internasjonale forelesere og de må bruke studenter som har vært på utveksling sine erfaringer i undervisning.

### **5.2.4 Internasjonalisering ute**

Innenfor utdanning og forskning skal HiOA styrke samarbeid med et avgrenset antall profesjonsuniversitet. Høyskolen skal prioritere program for utveksling, forskning og studiesamarbeid i Norge, Norden og EU. Partnerskap hvor det eksisterer nasjonale avtaler som USA, Russland, Kina, India, Afrika og enkelte land i Latin-Amerika skal vedvare (HiOA 2012a: 1).

Stensaker et al. (2008: 7-8) har en antagelse om at urbane høyskoler vil ha partnerskap med land i Europa og i sør. Land i sør ser ikke ut til å ha en spesiell prioritering ved HiOA, men land i Norden og Europa har høyest prioritet. Likevel har HiOA formelle samarbeidspartnere rundt i hele verden. Dette kan ha sammenheng med at HiOA ønsker å oppnå universitetsstatus, noe som fører til bredere omfang av partnerskap enn hva som er tilfellet for andre urbane høyskoler.

### 5.2.5 utfordringer

Informant 2 trekker frem at en utfordring knyttet til internasjonalisering er at profesjonsutdanninger ved høyskoler ikke har tradisjon for å tenke internasjonalt innen utdannings- og forskningssamarbeid, i samme grad som universiteter.

*«Man er vant til å tenke at det er norsk studie, en norsk lærerutdanning, og derfor skal utdanningen også være norsk. Slik er ikke verden lenger, den er global, og som lærer i dagens skole vil du møte elever, foreldre og kollegaer med en annen bakgrunn enn norsk. Det å ha et globalt perspektiv med seg i utdanningen og selv har vært eksponert for internasjonale erfaringer er derfor kjempe viktig» (Informant 2).*

Tankegangen om et norsk studium er spesielt fremtredende hos fagpersoner og den eldre generasjon, utdyper informanten. Fagpersoner vektlegger ofte i for stor grad å lese rammeplaner for utdanningene slik de er utarbeidet av KD på en «smal» måte. Hun forklarer at dette resulterer i at fagpersonalet i for liten grad utnytter mulighetene som finnes for internasjonalisering ute og internasjonalisering hjemme.

Det er blitt gjennomført undersøkelser blant faglærere ved HiOA om deres holdninger til utveksling for studenter på bachelornivå, fortsetter Informant 2. Av undersøkelsen fremkommer det at en del faglærere oppfordrer studentene til ikke å reise på utveksling, men i stedet bli ved HiOA og ta faglærernes egne kurs. Hun utdyper at denne gruppen fagansatte argumenterer blant annet med at de ikke kan garantere kvaliteten på studiene ved institusjonene studentene reiser til.

I følge Informant 2 kan internasjonalisering hjemme være et utfordrende område for faglærere å prioritere. Igjen er årsaken at fagpersonalet har mye obligatorisk undervisning som må gjennomføres for å imøtekomme rammeplaner fra KD. Samtidig forventes det at studiet har et internasjonalt perspektiv forklarer hun, og viser til utenlandske gjesteforelesere som eksempel

på et slikt perspektiv. Det er lett for at den internasjonale dimensjonen ved studiene blir oppstykket og kontraproduktivt, i motsetning til det som hadde vært idealet. Informanten presiserer at det å ha en gjennomsyrende internasjonal dimensjon i alle programplaner hadde vært ideelt. For å kunne oppnå dette er det viktig å ha en høyskoleledelse som fokuserer på betydningen av internasjonalisering og hun utdyper at dette vil skape en retning for arbeidet og gjøre det vanskelig for fagpersoner å unngå å implementere den internasjonale dimensjonen i sitt fagfelt.

*«Jeg er personlig og faglig veldig opptatt av at internasjonalisering ikke skal være for de spesielt interesserte, men er noe som gjelder for hele organisasjonen. Så vi må på en måte få med alle faglige og administrative ansatte til å tenke at det er viktig»*  
(Informant 2).

Arbeidet med å få dette budskapet ut i hele organisasjonen trekker hun frem som en viktig del av seksjonens arbeid og informanten forklarer at å fremme internasjonalisering er lettere hvis dette er en tankegang som strekker seg fra ledelsen til fagmiljøene. Informant 2 mener at dersom internasjonalisering skal bli en integrert del av HiOAs virksomhet, er det nødvendig med en toppledelse som tar for gitt at alle deler av høyskolens virksomhet skal ha en internasjonal dimensjon. Faglærerne er nøkkelpersoner for å få dette til og ved å gi faglærere internasjonal erfaring kan man fremme internasjonalisering i fagmiljøene. Det er ofte svært lite internasjonal eksponering som skal til før faglig ansatte blir mer positivt innstilt til internasjonalisering, et eksempel hun nevner er å undervise som gjesteforeleser ved en institusjon i et annet land.

### **5.3 Høgskulen i Sogn og Fjordane**

HiSF er en av to regionale høyskoler i oppgaven. Høgskolen har studiested i Sogndal og Førde, som henholdsvis betegnes som tettsted og bykommune. Med utgangspunkt i oppgavens teorikapittel skaper geografisk plassering en antagelse om høyskolens internasjonaliseringsvirksomhet. Eksempelvis vil høyskolen ha lave til moderate ambisjoner knyttet internasjonalisering av utdanning, svak til moderat organisasjonsstruktur av internasjonaliseringsarbeid og samarbeid med institusjoner i regionen og land i sør (Stensaker et al. 2008: 8). HiSF har ca. 3800 studenter og 220 ansatte og har som oppgave å yte tjenester med en yrkesrelevant profil innenfor høyskolens kunnskapsområder (HiSF 2015).

I følge SIU (2013a: 11) har HiSF en omtalende strategi for internasjonalisering. Dette innebærer at internasjonalisering omtales i betydelig eller moderat grad i institusjonens overordnet strategi. Internasjonalisering utredes for i Strategisk plan 2014-2018, men en egen handlingsplan for internasjonalisering som konkretiserer tiltak og mål er fraværende. Dette kan knyttes til teori som tilsier at regionale høyskoler vil ha lave internasjonaliseringsambisjoner, sammenlignet med urbane høyskoler (Stensaker et al. 2008: 8, Kälvemark og van der Wende 1997: 18-19).

Retningslinjene for HiSF innebærer at høyskolen skal ha et tett og forpliktende samarbeid med sin region, men også mer internasjonal utveksling og større grad av internasjonalt samarbeid. Høyskolen skal forbedre det faglig gode og attraktive studiemiljøet ved sine to studieplasser. Høy kvalitet og faglig relevans skal være en målsetning for forskningsarbeidet ved høyskolen og undervisning og studiemiljøet skal være internasjonalt attraktivt og på linje med de beste i sektoren (HiSF 2014: 2-3).

### **5.3.1 Organisasjonsstruktur**

Informant 3 er ansatt i Seksjon for utdanning og har overordnet administrativt ansvar for internasjonalisering ved HiSF. Dette er en 80 prosent stilling som innebærer studentmobilitet, informasjonsarbeid knyttet til utveksling og ansvar for samarbeidsavtaler med utenlandske institusjoner. I tillegg inkluderer stillingen å være rådgiver for ulike samarbeidsprosjekt og søknader innenfor Erasmus-programmet. Det er også ansatt en person i 50 prosent stilling i administrasjonen med internasjonalisering hjemme som sitt arbeidsområde. Samtidig opplyser Informant 3 om at noe ansvar er fordelt ut på fagavdelingene, hvor hver fagavdeling har en internasjonal koordinator som er ansatt i en 20-30 prosent stilling. Hun utdyper at de internasjonale koordinatorene enten har en faglig- eller administrativstilling.

Dette er en organisasjonsstruktur som minner om den som blir brukt hos HiB og HiOA. Forskjellen er at ved HiSF er det ansatt to personer i henholdsvis 80 prosent og 50 prosent stilling, som derfor har internasjonalisering delvis som sin arbeidsoppgave. Videre forteller informanten at det er tilfeldig hvem som veileder studentene i forkant av utveksling. Dette varierer ut i fra hvem studentene kontakter for rådgivning, hvorvidt det er internasjonal koordinator eller informanten. Det kan dermed virke som at HiSF har en moderat sentralisert organisasjonsstruktur. En antagelse som stemmer overens med litteratur om urbane høyskoler, ikke regionale høyskoler (Stensaker et al. 2008: 8).

Per dags dato (april 2015) har HiSF i motsetning til de andre høyskolene (HiB, HiOA og HVO) ikke en egen handlings- og strategiplan for internasjonalisering. Informanten fra HiSF opplyser imidlertid om at høyskolen har jobbet med en strategi- og handlingsplan siden mai 2014. Strategi- og handlingsplanen ble i første omgang ikke godkjent av høyskolestyret. Årsaken var at høyskolestyret ønsker at planen skal integreres inn i en strategiplan for utdanning som skal utarbeides våren 2015, samt være en del av en revidert strategiplan for FoU. Informant 3 understreker at planens innhold er tatt godt i mot av høyskolestyret, men at styret ønsker at strategi- og handlingsplanen skal være en del av eksisterende og kommende planer som omfatter en større del av høyskolens virke.

### 5.3.2 Rasjonaler for internasjonalisering

Strategisk plan 2014-2018 understreker at internasjonalisering skal bidra til kvalitetsheving ved institusjonen. Derfor skal høyskolen øke internasjonal aktivitet, styrke kvaliteten i arbeidet og være en attraktiv partner for internasjonalt samarbeid (HiSF 2014: 7). Høyskolens overordnede strategi drøfter sådan det Knight (2008: 28-29) trekker frem som det økonomiske rasjonalet og det akademiske rasjonalet. Å bli en attraktiv partner internasjonalt kan kobles til det økonomiske rasjonalet og derunder økt konkurransedyktighet. Informanten fra HiSF drøfter dette videre når hun sier at internasjonalisering kan føre til at HiSF blir mer konkurransedyktig, både på et nasjonalt og et internasjonalt plan. Dette har høyskolen opplevd via kvoteprogrammet<sup>15</sup> Global Knowledge. Hvert høstsemester mottar HiSF 15 studenter fra Zambia som deltar på et ettårig sandwichprogram<sup>16</sup> ved HiSF, der studentene i vårsemesteret studerer sammen med høyskolens egne studenter. I tillegg kan høyskolens egne studenter reise til Zambia på utveksling eller i praksis. Informant 3 forteller at studenter ved høyskolen opplyser om at mulighet til å delta i Global Knowledge er en trekkfaktor som gjør at enkelte studenter velger HiSF som sin studie plass.

I tillegg til at det akademiske rasjonalet drøftes i Strategisk plan 2014-2014, vektlegger Informant 3 at internasjonalisering er viktig fordi det vil heve kvaliteten på den utdanningen høyskolen tilbyr. «*Jeg mener jo det (internasjonalisering) er viktig for det hever kvaliteten på vår utdanning. At vi har internasjonale samarbeid og vi har et internasjonalt perspektiv og det er vårt ansvar å gi det til studentene*» (Informant 3). Å tilby en internasjonal dimensjon,

---

<sup>15</sup> Kvotordningen gjør at studenter fra utviklingsland, land fra Vest-Balkan, Øst-Europa og Sentral-Asia kan søke om støtte gjennom Lånekassen til studier ved et norsk lærested. Ved at studentene returnerer med relevant kompetanse og gjennom at institusjonene i mottakerlandet knyttes til det globale kunnskapssamfunnet, er formålet med kvotordningen å bidra til kompetansebygging i studentenes hjemland (SIU: 2015).

<sup>16</sup> Sandwichprogram blir brukt om kurs/fagprogram hvor deler av studiet er praksisopphold og/eller utveksling.

hva den måtte innebære, vil heve kvaliteten i den utdanningen HiSF tilbyr. *«Vi er klar over at det er vårt oppdrag som en høyere utdanningsinstitusjon at vi skal ha en internasjonal dimensjon i utdanning. Dette er noe vi faktisk er nødt til å gjøre. (...) Det er ikke noe vi kan velge vekk»* (Informant 3).

Informanten trekker også frem det sosiale og kulturelle internasjonaliseringsrasjonalet, ved å trekke frem den sosiokulturelle kompetansen som følger internasjonalisering. Hun forteller at høyskolen må få inn en internasjonal dimensjon i læringsutbyttet til de ulike fagavdelingenes studieplaner. Slik kan HiSF utdanne studenter som er kompetente til å møte et flerkulturelt samfunn. *«Og at de har en forståelse på hva det vil si å være flerkulturell. (...) hele det perspektivet der er de nødt til å få med seg»* (Informant 3). I tillegg har høyskolen flere profesjonsutdanninger hvor det er viktig at studentene kan sitt fagspråk på engelsk.

### **5.3.3 Internasjonalisering hjemme**

En målsetning ved Strategisk plan 2014-2018 er at: *«Internasjonalisering skal vere ein integrert del av verksemda til høgskulen»* (HiSF 2014: 7). Dette viser at internasjonalisering hjemme er et område som skal vektlegges ved HiSF og er i tråd med de føringene KD prioriterer. Internasjonalisering hjemme innebærer blant annet å integrere innreisende studenter med høyskolens egne studenter, drøfter Informant 3. Høyskolen har flere engelskspråklige fagtilbud, fortsetter hun, men disse tilbudene domineres av internasjonale studenter. Derfor er det et mål at de fagene tilreisende studenter tar, skal integreres inn i utdanningen til HiSF sine egne studenter. Internasjonalisering hjemme innebærer ikke bare engelske fagtilbud, mener Informant 3, man må ta utgangspunkt i hvert fags egenart og finne ut hva en internasjonal dimensjon skal være i akkurat det faget.

HiSF har fagprogram tilrettelagt for innreisende studenter, et eksempel er *«From Mountain to Fjord»*. Et geologibasert studieprogram hvor det utelukkende går internasjonale studenter. Dette studieprogrammet blir for generelt for høyskolens egne geologistudenter og egner seg derfor best for innreisende studenter. Et annet eksempel er høyskolens ingeniørutdanning, hvor det hvert semester tilbys et emne hvor internasjonale og høyskolens egne studenter må samarbeide i grupper. Dette opplever informanten som en bedre måte å integrere internasjonale og egne studenter på. Derimot mener Informant 3 at man bør holde på begge deler og heller være mer bevist på hvordan studenter kan integreres med hverandre når det opprettes nye studieprogram i fremtiden.



Ved å danne fagprogram som er aktuelle for innreisende og egne studenter, vil internasjonalisering hjemme styrkes, hentyder Informant 3. Samtidig drøfter hun at høyskolens egne studenter, de som ikke drar på utveksling bør eksponeres for en internasjonal dimensjon i sin utdanning. Selv om en utdanningsinstitusjon når KDs mål om 20 prosent utgående mobilitet, vil 80 prosent av studentene være igjen ved utdanningsinstitusjonen. Videre sier informanten at fagansatte ved HiSF er positive til internasjonalisering hjemme, dette tror hun har sammenheng med at fagansatte er svært klar over at de skal utdanne studenter som er klar til å møte et flerkulturelt Norge. For å få til internasjonalisering hjemme, må det skje på fagansattes premisser, drøfter informanten videre, ettersom det er fagansatte som skal bruke sin tid og ressurser på å implementere en internasjonal dimensjon i sine studieprogram.

Et annet element ved internasjonalisering hjemme informanten trekker frem er at HiSF arrangerer introduksjonsuke for alle utvekslingsstudenter som starter ved høyskolen i høstsemesteret. I tillegg har høyskolen ansatt tre studenter i 5 prosent stilling som miljøkoordinatorer, som skal tilrettelegge for mottak av de internasjonale studentene. I tillegg har de ansvar for å orientere internasjonale studenter om sosiale arrangement som skjer ved HiSF i løpet av året.

#### **5.3.4 Internasjonalisering ute**

Strategisk plan 2014-2018 oppgir ikke hvilke samarbeidsområder HiSF ønsker å prioritere, men Informant 3 kan fortelle at høyskolen har spesiell oppmerksomhet rettet mot samarbeid i Zambia. Dette er på grunn av kvoteprogrammet Global Knowledge, et samarbeid som startet med en ansatt på avdeling for lærerutdanning som hadde forskningssamarbeid i Zambia. Programmet har utviklet seg over tid og ekspandert til å inkludere flere av høyskolens fagavdelinger, ved avdeling for helsefag er det for eksempel ansatt en zambisk forsker i Professor II-stilling. Global Knowledge er et eksempel på et samarbeidsprosjekt som innebærer tett kobling mellom forskning og utdanning. En kobling som gjenspeiler de føringene KD har for studentutveksling. Videre forteller Informant 3 at HiSF har praksisutveksling gjennom Nordplus og at høyskolen nylig har inngått samarbeid med utdanningsinstitusjoner i USA.

Som følge av Erasmus+ har HiSF flere samarbeidsavtaler med utdanningsinstitusjoner i Europa. Ved enkelte europeiske samarbeidsinstitusjoner er kollaborasjonen tett, blant annet ved at forskere ved HiSF reiser på Erasmus-stipend for å undervise i andre europeiske land.

Ved andre institusjoner i Europa er det faglige samarbeidet mindre og her er det studentutveksling som er sentralt, forteller Informant 3. Dette tyder på at HiSF har samarbeidspartnere i land i sør og i Europa, noe som gjør at høyskolen samsvarer med den antagelsen Stensaker et al. (2008: 8) har for urbane høyskoler og ikke for regionale høyskoler.

### **5.3.5 utfordringer**

Informant 3 gjorde det klart tidlig under intervjuet at internasjonalisering er et felt som må forbedres ved HiSF. Høyskolen har derfor en del utfordringer knyttet til internasjonalisering. Et forhold Informant 3 drøfter minner om det Tjomsland (2004: 10) og Trondal et al. (2001: 8-9) forklarer som tradisjonell internasjonalisering. Informanten fra HiSF viser til at samarbeidsavtaler med institusjoner i utlandet i stor grad har hvilt på enkeltpersoners initiativ, engasjement og faglig interesse for internasjonalt samarbeid. Dette fører til at en samarbeidsavtale forsvinner eller mister sitt grunnlag hvis denne personen slutter i sin stilling eller får andre roller ved høyskolen.

Videre forteller Informant 3 at flere fagansatte har tette og gode samarbeid i utlandet, men det er mangelfull informasjon fra administrasjonen om hvordan dette kan kobles til utdanning, utveksling og utarbeidelse av samarbeidsavtaler med hele høyskolen. Informasjonstilgjengelighet må derfor forbedres og videreutvikles. Hun drøfter også at tydeligere retningslinjer fra høyskolestyret om formål, form og utbytte av internasjonalt samarbeid kunne ført til bedre målbare resultat av internasjonalisering ved HiSF. I tillegg mener hun at det må revurderes hvordan internasjonalisering er organisert. I forbindelse med utarbeidelsen av strategi- og handlingsplan for internasjonalisering ble det gjennomført en undersøkelse blant høyskolens fagansatte. Fagansatte opplyste da om at de trengte mer ressurser, i form av tid, for å kunne engasjere seg i og videreutvikle samarbeidsavtaler i utlandet.

*«Jeg har tenkt på det med hvorfor vi ikke har greid å oppnå høyere mobilitetstall, som er det vi blir målt på. Det (internasjonalisering) er mye mer enn det»* (Informant 3). Det finnes annen internasjonal aktivitet i høyskolens fagmiljø uten at det direkte viderefremmes til administrasjonen. Hun drøfter at høyskolen kanskje har hatt for mye oppmerksomhet på mobilitetstall og for lite på andre virksomheter som også innebærer internasjonalisering.

For å få til et skifte er høyskolen avhengig av holdningsendring, diskuterer Informant 3, denne holdningsendringen må innebære fagansatte og høyskolestyret. Hun drøfter at høyskolens

administrasjon må jobbe med å informere fagansatte om verdien internasjonalisering har for egen forskning og faglig utvikling. Det er helt nødvendig å ha et internasjonalt perspektiv på eget fagområde, skal man holde seg faglig oppdatert. Kartleggingen administrasjonen hadde i forkant av utarbeidelsen av handlingsplanen har vært med på å skape bevissthet rundt dette temaet. «(...) mange begynte å tenke over hvilke nettverk er det jeg har, eller hva er det jeg har lagt til side som jeg burde ta opp igjen» (Informant 3).

En annen utfordring er å få enkelte innreisende studentgrupper i aktivitet, spesielt har dette vært tilfellet for de innreisende zambiske studentene. De zambiske studentene er ofte eldre enn høyskolens egne studenter, er gjerne gift og har barn. Resultatet av ulike livssituasjoner er at de har andre interesser enn høyskolens egne studenter. Nytt fra i år er at høyskolen arrangerer krasjkurs i ulikhetene mellom norsk og zambisk kultur. Informant 3 forteller at dette har vært svært nyttig, de zambiske studentene som er ved høyskolen i år har vært veldig aktiv i ulike studentorganisasjoner, sammenlignet med zambiske studenter fra tidligere år.

#### **5.4 Høgskulen i Volda**

I likhet med HiSF er HVO kategorisert som en regional høyskole, med studiested i tettstedet Volda. Dette gir samme forventinger om høyskolens internasjonaliseringsvirksomhet som med HiSF. Forventninger som innebærer lave til moderate internasjonaliseringsambisjoner for utdanning, svak til moderat organisasjonsstruktur av internasjonaliseringsarbeid og samarbeidspartnere med institusjoner i regionen og land i sør. HVO er en høyskole for human- og samfunnsvitenskap, med rundt 4000 studenter og 350 ansatte. HVO har en viktig regional rolle, men også en rekke nasjonale satsingsområder, som yrkesrettet medieutdanning, nynorsk i utdanning, forskning og formidling, i tillegg til fleksible etterutdanningstilbud. HVO ønsker også å ha en delvis internasjonal utvikling på enkelte områder som yrkesrettet medieutdanning, forskning og formidling (HVO 2014a). HVOs *Handlingsplan for internasjonalisering 2015-2017* betegnes av SIU (2013a: 10-11) som en supplerende handlingsplan.

I *Strategiplan for Høgskulen i Volda* (HVO 2014b: 1-3) er det fremhevet at «utdanningene ved HVO skal utviklast i samspel mellom regionalt arbeidsliv, nasjonale krav og internasjonale impulsar» og «HVO skal styrkje kvaliteten i og auke omfanget av internasjonale tilbud». I tillegg skal internasjonalisering av FoU-arbeidet økes og FoU skal inngå større prosjekt med nasjonale og internasjonale nettverk. Internasjonale partnerskap i utlandet skal bli mer relevant for studenter og ansatte. Den internasjonale delen ved HVO skal

markedsføres og synliggjøres internasjonalt og HVO skal bli en internasjonal møteplass hvor ansatte og studenter kan dele erfaringer fra utenlandsoppholdet (HVO 2015: 2-5).

#### **5.4.1 Organisasjonsstruktur**

Informant 4 forteller at HVO har et lite Internasjonalt kontor med tre fastansatte, som samarbeider om arbeidsoppgaver underlagt kontorets virksomhet. Arbeidsoppgaver innebærer utgående og inngående mobilitet, informasjon om partnerinstitusjoner og inngåelse av avtaler, i tillegg arrangerer kontoret internasjonal dag, internasjonal uke og tilrettelegger for delegasjoner fra utlandet. «Vi blir jo også et slags utenriksdepartement for høyskolen. Med engang ting gjelder utlandet så vil det ofte komme via oss» (Informant 4). Videre, forklarer han at den nye handlingsplanen for internasjonalisering vektlegger at Internasjonalt kontor skal være et kompetansesenter. Med kompetansesenter menes at Internasjonalt kontor skal sitte på nødvendig kunnskap om program som Erasmus og Nordplus, slik at kontoret kan være en støtte for fagmiljø når de ønsker å videreføre eksisterende prosjekter eller starte nye. Internasjonalt kontor er en del av studieadministrasjonen ved HVO, forteller informanten, samtidig er det ansatt fire internasjonale koordinatorene på hver fagavdeling. Dette er faglærere som underviser, i tillegg til å ha en 20 prosent stilling som innebærer internasjonalisering. Sammen utgjør Internasjonalt kontor og internasjonale koordinatorene en koordinatorgruppe for internasjonalisering.

I følge Stensaker et al. (2008: 8) vil regionale høyskoler ha en svak til moderat organisasjonsstruktur. HVO ser til gjengjeld ut til å falle i samme kategori som de urbane høyskolene HiB og HiOA. HVO har fordelt internasjonaliseringsansvar med høyskolens fagavdelinger. På en annen side kan det virke som at høyskolen har en sentralisert organisasjonsstruktur, fordi informanten fra HVO forteller at nesten all internasjonal aktivitet går gjennom Internasjonalt kontor og han utdyper dette med at kontoret er som et «*utdanningsdepartement*» for høyskolen.

#### **5.4.2 Rasjonaler for internasjonalisering**

I flere av HVOs overordnede strategier kommer det frem at internasjonalisering er viktig for økt kvalitet i høyskolen. HVO skal samarbeide med ledende forskningsmiljø regionalt, nasjonalt og internasjonalt for å fremme kvalitet i undervisning, forskning og utviklingsarbeid (HVO 2014b: 2). I *Kvalitetssystem for Høgskulen i Volda* er høyskolens hovedmål trukket frem som følgende:

«Ein utviklingsorientert institusjon som i samarbeid og konkurranse med andre utdannings- og forskingsinstitusjonar driv utdanning, forskning, fagleg utviklingsarbeid og formidling med høy kvalitet» (HVO 2013: 3).

Studiekvalitet defineres hos HVO ut i fra fire elementer: Opptakskvalitet, rammekvalitet, programkvalitet og resultatkontroll. Programkvalitet er knyttet til undervisning, studietilbud og kunnskapskontroll. Som en del av programkvalitet har derfor HVO satt opp et m al om at alle studenter og ansatte skal bli tilbudt et utenlandsopphold ved en anerkjent utdannings- eller forskingsinstitusjon. Dette skal gj ores gjennom tett kontakt med utenlandske institusjoner og studentevalueringer skal sikre kvalitet på utvekslingen (HVO 2013: 7-9). *Strategiplan for FoU 2012-2015* understreker at HVO skal ha en internasjonal standard og øke samarbeid med utenlandske forskere (HVO 2012: 2-3 og 5). Dette indikerer at HVO har et akademisk rasjonale for internasjonalisering. Internasjonalisering skal føre til økt akademisk kvalitet, økt forsknings- og kunnskapsproduksjon, og utvikling og opprettholdelse av internasjonal standard.

Informanten fra HVO viser også til det akademiske rasjonale når han forteller at det er en drivkraft *«  henge med i det som skjer internasjonalt»* (Informant 4). Akademia har alltid v ert internasjonal og man kan ikke stenge landegrenser for tanker, ideer og strømninger. Han trekker frem PR-utdanningen ved HVO som eksempel, hvor en stor del av pensum i dette studieprogrammet er på engelsk. Dette er fordi det er de beste bøkene som finnes i faget, å bruke disse bøkene er derfor en forutsetning for at utdanningen skal bli best mulig.

*«Vi skal utdanne studenter som skal kunne jobbe i et flerkulturelt samfunn. Volda er ikke en spesielt flerkulturell plass. (...) internasjonalisering gir studentene et bilde av verden, på en litt annen måte»* (Informant 4). Dette trekker informanten frem som en kvalitet. Internasjonalisering kan også føre til kvalitet, fortsetter han, hvis man kan sende studenter til en partnerinstitusjon for å ta et fag som ikke tilbys i Volda. For eksempel tilbys ikke sportsjournalistikk i Volda, til gjengjeld kan HVO sende en student til en utenlandsk partnerinstitusjon som tilbyr dette emnet. Dette mener informanten vil føre til et kvalitetsløft av den utdanningen høyskolen tilbyr.

*«Motivasjonen ligger i planen, vi ønsker å ha internasjonale studenter, vi ønsker å sende studenter til utlandet og vi ønsker at de skal knytte bånd til våre faglige ansatte. Og vi tror og mener at det fører til en bedre kvalitet i det vi leverer»* (Informant 4).

Innenfor flere fagområder er det en naturlig kobling til det som skjer i utlandet, forklarer Informant 4. Derfor har høyskoler vært internasjonale lenge før det ble understreket i stortingsmeldinger og strategidokument. Det har også vært tradisjon for internasjonalisering ved HVO lenge før Internasjonalt kontor ble opprettet. Animasjonsutdanningen ved HVO har for eksempel alltid vært internasjonalt rettet, utdyper informanten. HVOs animasjonsutdanning har alltid hatt internasjonale faste- og gjesteforelesere, i tillegg til studentutveksling til gode partnerinstitusjoner. Et annet eksempel er journalistikkutdanning hos HVO, som alltid har hatt nære forbindelser til utlandet, hvor det det vært arrangert studieturer til India siden 1970-80 tallet. Informanten fra HVO mener at det varierer på tvers av studieprogram hvilken argumentasjon som brukes for internasjonaliseringsarbeid, likevel har ulike studieprogram også en del felles målsetting. Eksempler på felles målsetting og motivasjon er forskning, utvikling, kvalitetsheving og kvalitetssikring av studieprogrammet. Målsetninger som er avhengig av at man er i takt med dem som jobber med tilsvarende fag i utlandet.

Nåværende handlingsplan for internasjonalisering begrunner ikke hva som er drivkraften for internasjonalisering ved HVO, derimot er dette å finne i *Handlingsplan for internasjonalisering 2009 -2011*. Mangel på konkrete begrunnelser i nåværende handlingsplan for internasjonalisering kan ha sammenheng med at når internasjonalisering er blitt en integrert del av en institusjons virksomhet, forsvinner grunnlaget for å argumentere for hvorfor man internasjonaliserer. Informant 4 sier for eksempel at internasjonalisering er noe HVO skal jobbe med, derfor er det sjelden man stopper opp og tenker over hvorfor det er viktig.

I følge Informant 4 vektlegger HVO personlige rasjonaler for internasjonalisering. Det vil si det studenten opplever og lærer ved å dra på utveksling, fra kunnskap om språk og kulturer, til det faktum at man blir mer attraktiv i arbeidsmarkedet. Dette gjentas i HVOs handlingsplan fra 2009. Her trekkes internasjonalisering frem som et verktøy som skal utvikle et miljø preget av åpenhet og toleranse ovenfor andre kulturer, i tillegg kommer det frem av handlingsplanen at student- og ansattmobilitet skal være med på å gi nye personlige opplevelser og nye referanserammer for de som drar ut (HVO 2009: 2). Dette er gode HVO ønsker skal fremmes med internasjonalisering og kan knyttes til det sosiale og kulturelle internasjonaliseringsrasjonalet Knight (2008: 28) presenterer og sosiokulturell kapital som Maringe og Gibbs (2009: 92-93) vektlegger.

En annen motivasjon for internasjonalisering informanten trekker frem er «(...) å bli større enn det vi er. Høyskolen i Volda er en liten institusjon, men med et internasjonalt kontaktnett blir vi større. Vår forskning, vår utdanning når ut mye mer» (Informant 4). Gjennom internasjonalisering og nettverk kan HVO lære av hverandre, men andre kan også lære av HVO, mener informanten. Det at HVO er internasjonalt rettet, minner institusjonen på egne styrker, eksempelvis når studenter kommer tilbake fra utveksling ved gode utenlandske institusjoner, for så å fortelle at faglig kvalitet er bedre i Volda. Via samarbeid med institusjoner i utlandet mener Informant 4 at høyskolens virksomhet og utdanning får større rekkevidde. I Handlingsplan for internasjonalisering 2009-2011 oppgis det at HVO via sine samarbeidspartnere skal motta og dele kompetanse. Høyskolen skal ha mulighet til å kunne påvirke, bygge og videreutvikle sin kunnskap på de områdene der HVO er aktive internasjonalt. Gjennom samarbeid, kommunikasjon og dialog med internasjonale partnere vil en både gi og få tilbakemeldinger som bidrar til kvalitetssikring av studie- og læringsmiljø (HVO 2009: 2). I litteraturen som drøftes i kapittel to vektlegges at internasjonalisering kan bidra til å styrke eksisterende geografiske utfordringer og forskjeller mellom universitet og høyskoler, og mellom regionale og urbane utdanningsinstitusjoner (Stensaker et al. 2008: 7). Dette ser ikke ut til å gjelde for HVO, Informant 4 og handlingsplanen fra 2009 trekker frem at internasjonalisering er en faktor som kan forbedre HVOs posisjon i samfunnet, nasjonalt og internasjonalt. Internasjonalisering ansees gjennom student- og ansattutveksling og forskningssamarbeid som et verktøy som kan spre ordet om høyskolen og gi høyskolen større rekkevidde.

Handlingsplanen fra 2009 trekker også frem det økonomiske rasjonale for internasjonalisering. Handlingsplanen nevner at globalisering av høyere utdanning har ført til at HVO merker større konkurranse i rekruttering av studenter, lærere, forskere og i konkurranse om forskningsmidler. Via internasjonalisering skal HVO bli en konkurransedyktig høyskole, økt rekruttering av studenter gir økt produksjon av studiepoeng som igjen gir økt bevilgning fra myndighetene (HVO 2009: 2).

HVO er tilsynelatende gode på internasjonaliseringsvirksomhet. Informant 4 oppgir at høyskolen har lang tradisjon for internasjonalisering. Hvis en tar utgangspunkt i Stensaker et al. (2008) sin teori om internasjonalisering av høyskoler, vil HVO ha dårligere forutsetninger for internasjonalisering enn urbane høyskoler, fordi HVO er plassert i et tettsted. Informant 4 ble derfor spurt om høyskolens utbredte internasjonaliseringsvirksomhet kunne ha sammenheng med fagretningene HVO tilbyr.

«(...) det er vanskelig å si om det er noen naturgitte forutsetninger som finnes her, eller om det liksom er en kultur eller tradisjon for det» (Informant 4). Informanten viser til lærerutdanning for å illustrere poenget. Lærerutdanning følger en nasjonal rammeplan og praksis i norsk skole, noe som gjør det vanskelig å få til mobilitet for studenter og ansatte. Derimot, fortsetter Informant 4, ser man forbi statistikken vil man observere internasjonal virksomhet, også innenfor lærerutdanning. Et eksempel er konferanser der nordiske land er representert, studieturer med kortere opphold og pensum. «Hvis du tenker liksom på den brede internasjonaliseringsdefinisjonen så er lærerutdanningen internasjonal» (Informant 4). Selv om mobilitetsstatistikk viser at det skjer lite, ligger nøkkelen i å forklare ulike tradisjoner for internasjonalisering innenfor ulike fagmiljø. Det er stort press på å øke og opprettholde høye tall på studentutveksling, forklarer informanten fra HVO, fordi mobilitet er slik internasjonalisering måles av myndighetene. Informant 4 mener at utveksling er viktig, derimot burde det ikke være hovedmålet. Målsetningen burde være at studenter og ansatte får relevant internasjonal erfaring, ikke at studentene absolutt skal være bort i tre til fire måneder.

### **5.4.3 Internasjonalisering hjemme**

Internasjonalisering hjemme hos HVO innebærer blant annet bruk av engelsk i pensum og på forelesning. HVO skal «Styrkje det internasjonale tilbudet i utdanningane ved å tilby undervisning og pensum på engelsk i utvalde program/emne» (HVO 2014b: 2-3). Informanten fra HVO forteller at det er en utfordring å få innreisende studenter til å ta samme fag som høyskolens egne studenter. Fordi ikke alle studentene ved HVO er komfortable med å få undervisning på engelsk, ender det opp med at engelske emner blir valgfag. Samtidig er det vanskelig å koordinere nivået på innreisende studenter med institusjonens egne studenter. Valgemner for internasjonale studenter er gjerne på førstårsnivå ved HVO, mens innreisende studenter studerer på tredjeåret ved sin hjemmeinstitusjon. Han utdyper at dette fører til at mange fag har en gruppe for internasjonale studenter og en for skolens egne studenter. Dette mener informanten er uheldig, da en målsetning med internasjonalisering er at studenter møtes og utveksler erfaringer. Internasjonalt kontor har forøkt å løse denne utfordringen ved å koble studentene i studentorganisasjoner. Internasjonale studenter er ofte svært aktive og HVO har mange studentorganisasjoner. Informant 4 forteller at sosiale arrangementer i regi av Internasjonalt kontor er blitt kuttet de siste årene. Grunnen til dette er at når Internasjonalt kontor arrangerer er det en tendens til at internasjonale studenter dukker opp og minimalt med norske. For å koble høyskolens egne studenter med tilreisende studenter, forklarer



informanten at den beste framgangsmåten er å tilrettelegge for at møtet skjer, uten at Internasjonalt kontor arrangerer egne arrangement.

HVOs internasjonale møteplass kalles Pangaia og er åpen hver dag. Møteplassen er åpen for alle, men fordi den er i regi av Internasjonalt kontor er det også her en tendens til at det utelukkende er internasjonale studenter som bruker møteplassen. Internasjonalt kontor har ansatt en tidligere utvekslingsstudent som praktikant i Pangaia, forteller informanten, praktikantstillingen innebærer blant annet henting på flyplassen, arrangering av ulike arrangement og veiledning av studenter. HVO arbeider mye med å tilrettelegge for innreisende studenter:

*«Vi bruker det som en styrke, vi gjør det bevist, vi vet at førsteinntrykk har mye å si og den følelsen av å bli ivaretatt har mye å si. Så da har vi det med at vi henter på flyplassen og spør er alt i orden nå får du sove godt» (Informant 4).*

Informant 4 mener at det er en stor fordel at høyskolen er plassert i et lite tettsted, i tillegg til henting på flyplassen har Internasjonalt kontor sengetøy og kjøkkenutstyr som de låner ut til innkommende studenter. Han forteller videre at fordi HVO ikke mottar tusenvis av studenter har de mulighet til å ta ekstra godt vare på dem. *«Da får vi en annen relasjon til studentene og de får en annen relasjon til oss»* (Informant 4). Det er viktig for HVO å ivareta innreisende studenter, fordi dette er høyskolens ambassadører når de drar tilbake til sitt hjemland.

#### **5.4.4 Internasjonalisering ute**

Informanten fra HVO forteller at høyskolen vektlegger gode partnerskap og gir stipend til lærere som ønsker å reise ut og til innreisende gjesteforelesere. *«Før det het internasjonalisering så har det også vært tvingende nødvendig. Det har alltid vært viktig med internasjonale kontakter»* (Informant 4). Handlingsplan for internasjonalisering 2015-2017 oppgir at HVO ønsker aktiv deltagelse i EU-program innen utdanning, forskning og innovasjon og deltagelse i nasjonale og nordiske prioriteringer på internasjonaliseringsfeltet. Solidaritetsprosjekt i sør skal også prioriteres og videreutvikles (HVO 2015: 2). HVO har samarbeidsavtaler med utdanningsinstitusjoner over hele verden. Likevel er det oppgitt i Handlingsplan for internasjonalisering 2015-2017 at samarbeid med EU, Norden og prosjekt i sør skal prioriteres. Igjen minner HVO mer om en urban høyskole i sitt internasjonaliseringsarbeid, enn en regional høyskole, i følge slutningene til Stensaker et al. (2008: 8).

### 5.4.5 utfordringer

I likhet med Informant 2 fra HiOA forteller Informant 4 at det er vanskelig å få høye utgående mobilitetstall innenfor de studieprogrammene som følger et norsk utdanningsløp. Et eksempel er lærerutdanningen som tilbys ved HVO. Hvis halvparten av lærerstudentene drar på utveksling, vil fagprogrammet få halvert sin studiepoengproduksjon. Likevel ville programmet hatt nesten like store kostnader som hvis studentene ble i Norge. I tillegg ville det vært få studenter igjen i Volda til å ta de emnene som tilbys det aktuelle semesteret. Samtidig må studentene ta tilsvarende fag i utlandet som de som tilbys ved HVO. Dette er barrierer som gjør tallene for utgående mobilitet lavere ved de studieprogrammene som har et norsk standpunkt. I følge Informant 4 er dette ikke tilfellet for de studieprogrammene som har tradisjon for å tilby et fritt semester. Et eksempel er medieutdanningene ved HVO som oppfordrer studentene til å dra til en annen institusjon og derfor har høye tall på utgående mobilitet.

## **6. Rasjoner og utfordringer: Internasjonalisering av norske statlige høyskoler**

I dette kapittelet skal jeg benytte datamaterialet presentert i forrige kapittel til å belyse oppgavens forskningsspørsmål. Det teoretiske rammeverket fra kapittel to vil anvendes her for å drøfte og utdype funnene som presenteres. Jeg vil starte kapittelet med en gjennomgang av internasjonaliseringsrasjoner, deretter vil jeg drøfte høyskolenes utfordringer i internasjonaliseringsprosessen. Delkapittelet utfordringer vil ikke vektlegge måloppnåelse og hvorvidt høyskolene har lyktes innenfor de ulike områdene som drøftes, da dette ikke inngår i oppgavens tema eller problemstilling. Det er også naturlig å se høyskolene i en større nasjonal kontekst. Som Musselin (2000: 296) drøfter, kan utdanningsinstitusjoner best forstås hvis man ser på dem som konfigurasjoner av nasjonal politikk. Utdanningsinstitusjoner er et produkt av nasjonal politikk, men samtidig er nasjonal politikk også et produkt av utdanningsinstitusjonenes interesser. Dette gjør det formålstjenlig å se høyskolene i lys av nasjonalpolitiske prioriteringer. Derfor vil dette kapittelet koble funn fra datamaterialet opp mot norsk utdanningspolitikk som ble drøftet i kapittel fire.

Dette kapittelet vil vise at det viktigste internasjonaliseringsrasjonalet utdanningsinstitusjonene referer til er det akademiske rasjonalet. Et rasjonale som samsvarer med det rasjonalet norske myndigheter uttrykker. De tre resterende rasjonalene også relevans og betydning. Analysen viser derfor at flere rasjoner ofte er viktige på samme tid, men i varierende grad. Videre indikerer funn fra analysen at utfordringene knyttet til internasjonalisering er mangfoldige, men like forhold påpekes som utfordrende av flere av informantene. Utfordrende forhold er knyttet både til internasjonalisering hjemme og internasjonalisering ute.

### **6.1 Rasjoner for internasjonalisering**

Internasjonalisering av høyere utdanning er et særdeles viktig mål med norsk utdanningspolitikk, derfor er internasjonalisering et område norske utdanningsinstitusjoner ikke kan velge bort. KD vektlegger i tillegg at internasjonalisering skal være en integrert del av alle utdanningsinstitusjoners virksomhet. Imidlertid opplyser flere av informantene om at det er utfordrende å overføre det synet Internasjonalt kontor eller seksjon har på internasjonalisering ut i hele institusjonen. Dette skaper behov for å reflektere over hvilke rasjoner høyskolene har for å investere i internasjonalisering. Som Knight (2008: 24-25) argumenterer for er det svært viktig at en utdanningsinstitusjon har klare rasjoner for

hvorfor internasjonalisering skal prioriteres. Uten klare målsetninger og begrunnelser for internasjonalisering kan prosessen bli fragmentert og virke mot sin hensikt. En avklaring av norske statlige høyskoleers internasjonaliseringsrasjonaler kan derfor øke bevissthet om hvorfor internasjonalisering er viktig og vesentlig for en utdanningsinstitusjons virke.

### **6.1.1 Det akademiske rasjonalet**

Med Kvalitetsreformen ble det avklart at internasjonalisering av høyere utdanning kan øke kvalitet i utdanning og forskning (St.meld.nr. 27 (2000-2001)). Det ble fremhevet at internasjonalisering ville heve norsk utdanning til internasjonal standard og i St. meld. nr. 14 (2008-2009) ble det understreket at kobling mellom utdanning og forskning i internasjonale samarbeidsavtaler vil føre til dette kvalitetsløftet. Av høyskolenes strategi- og handlingsplaner kommer det frem at alle institusjonene argumenterer for at internasjonalisering vil føre til kvalitetsløft i utdanning og forskning (HiOA 2012b: 11, HiB 2012: 1, HVO 2013: 8-9, HiSF 2014: 7). Flere av informantene vektlegger at økt kvalitet er en drivkraft og et rasjonale for å investere i internasjonalisering. Internasjonalt samarbeid er nødvendig for å opprettholde og utvikle faglig kvalitet og relevant faglig orientering innen utdanning og forskning.

Det akademiske rasjonalet, derunder økt kvalitet i utdanning og forskning ser dermed ut til å være det mest fremtredende rasjonalet for høyskolene i oppgaven. Det faktum at det akademiske rasjonalet, som økt kvalitet, er viktig for norske statlige høyskoler er en klar gjenspeiling av nasjonale kunnskapspolitiske mål. Dette er også i tråd med de slutningene Olsen (1999: 22-23) og SIU sin rapport fra 2013 konkluderer med, at kvalitetssikring og kompetanseheving er de viktigste grunnene til at norske utdanningsinstitusjoner internasjonaliserer. Det akademiske rasjonalet er fremdeles sentralt i norsk utdanningspolitikk, til tross for at internasjonalisering av høyere utdanning har gjennomgått store endringer de siste tiårene. EU har eksempelvis vært en drivende overnasjonal kraft for internasjonalisering av høyere utdanning i Europa og EU har hatt som målsetning at internasjonalisering av utdanning skal forbedre og utvikle den europeiske økonomien til å bli den mest konkurransedyktige og kunnskapsbaserte i verden. Bolognaavtalen, en mellomstatlig prosess som har fremmet samarbeidsavtaler og mobilitet på tvers av landegrensler, har også vært sentral for den europeiske utdanningssektoren. En annen endring en har vært vitne til er markedskrefter som i økende grad anser utdanning som et område for økonomisk vinning. Norge deltar aktivt i EUs utdanningsprosjekt og i Bolognaprosessen, og norsk utdanningssektor påvirkes av impulser fra utlandet. Likevel er det akademiske rasjonalet i

sentrum i norsk utdanningspolitikk, til tross for at det økonomiske rasjonalet er det som preger internasjonalsiseringspolitikk på overnasjonalt nivå og mellomstatlig.

Flere av informantene viser til at økt kvalitet i forskning og utdanning oppstår hvis studentutveksling legges ved utdanningsinstitusjoner hvor institusjonenes egne forskere har forskningssamarbeid. Dette er klart i tråd med det som St.meld. nr. 14 (2008-2009) argumenterer for vil føre til kvalitet. Økt kvalitet vil da komme som følge av at studenter får en bedre og mer faglig relevant utvekslingsopplevelse. I tillegg til at det vil knytte norske utdanningsinstitusjoner tettere sammen med utenlandske utdanningsinstitusjoner, en faktor som vil øke faglig relevans i utdanningene høyskolen tilbyr. Det akademiske rasjonalet er imidlertid ikke det eneste av de tradisjonelle rasjonalene som er en drivkraft for å investere i internasjonalsisering. Det sosiale og kulturelle rasjonalet har også betydning og vil drøftes i neste seksjon.

### **6.1.2 Det sosiale og kulturelle rasjonalet**

St. meld. nr. 14 (2008-2009: 6) oppgir det sosiale og kulturelle rasjonalet for internasjonalsisering av norsk høyere utdanning. Det sosiale og kulturelle rasjonalet henger sammen med den solidariske rollen KD ønsker at norske utdanningsinstitusjoner skal ha ovenfor land med dårligere levevilkår og forutsetninger enn Norge. Dette gjenspeiles i at de fleste av høyskolene i oppgaven har oppmerksomhet rettet mot solidaritetsprosjekt og har utvekslings- og praksissamarbeid med utdanningsinstitusjoner i land i sør. Samarbeid med utdanningsinstitusjoner i sør er også en faktor Stensaker et al. (2008: 8) trekker frem som et kjennetegn ved regionale og urbane høyskoler.

Det sosiale og kulturelle rasjonalet omhandler de egenskapene studenter tilegner seg når de eksponeres for en internasjonal dimensjon i sin utdanning, enten via internasjonalsisering hjemme eller ute. Som drøftet i det teoretiske rammeverket innebærer slike egenskaper utvikling av sosiokulturell kapital, som er språkferdigheter, interkulturell forståelse, internasjonal orientering, respekt for og bevissthet rettet mot andre kulturer (Knight og De Wit 1995: 10-13, Teichler 2004: 11, Knight 2008: 29, Maringe og Gibbs 2009: 92-93). Dette er av betydning for høyskolene fordi sosiokulturell kompetanse fører til at høyskolene utdanner kandidater som er forberedt til å arbeide i et flerkulturelt samfunn og på et internasjonalt arbeidsmarked. Sådan er en målsetning med det sosiale og kulturelle rasjonalet at studentene utvikler nye personlige referanserammer.

Selv om sosiokulturell kapital i stor grad følger den enkelte student, vil egenskapene gagne utdanningsinstitusjonen og samfunnet i det lange løp. Egenskapene vil gagne utdanningsinstitusjonen fordi en student som har vært på utveksling bringer med seg et internasjonalt perspektiv tilbake til sin utdanningsinstitusjon. Dette perspektivet kan bidra til internasjonalisering hjemme. Studenten vil også bringe med seg verdifull kompetanse om andre kulturer og språkferdigheter når han eller hun trer inn i arbeidslivet. Luijten Lub, Van der Wende og Husiman (2005: 150) hevder at høyere utdanning spiller en stor rolle i norsk økonomi. Myndighetenes investering i en internasjonal rettet utdanningssektor, vil blant annet føre til at norske utdanningsinstitusjoner utdanner en arbeidsstyrke som har kompetanse til å arbeide i et stadig mer globalisert og flerkulturelt arbeidsmarked. Det sosiale og kulturelle rasjonalet er en drivkraft for de fire høyskolene. Likevel viser funn datamaterialet at dette ikke er et rasjonale som blir gitt like klart uttrykk for som det akademiske rasjonalet.

### **6.1.3 Det politiske rasjonalet**

I det teoretiske rammeverket ble det understreket at det politiske rasjonalet ville utvides til å inneholde hvordan nasjonale myndigheters utdanningspolitikk påvirker en utdanningsinstitusjons rasjoner. Diskusjonen over om tradisjonelle rasjoner viser at de rasjonalene høyskolene uttrykker, samsvarer med de rasjonalene norske myndigheter uttrykker. Eksempelvis er det pålagt gjennom Universitets- og høyskoleloven at norske utdanningsinstitusjoner skal følge den internasjonale forskningsfronten og tilby utdanning og forskning på høyt internasjonalt nivå (Kunnskapsdepartementet 2005). Samtidig vektlegges det at økt kvalitet og relevans er viktig og at sosiokulturelle egenskaper er av betydning både i Kvalitetsreformen og St.meld.nr.14 (2008-2009). Dette forsterker Knight (2008: 27-28) sine antagelser om at i stater hvor internasjonalisering har høy prioritet, vil statens internasjonaliseringsrasjoner ofte være de samme som hos utdanninginstitusjonene. Internasjonalisering av utdanning i Norge er sådan en prosess som skjer «ovenfra» og «ned».

Det kan finnes flere grunner til at rasjoner på institusjonsnivå kan sammenfalle med rasjoner på nasjonalt nivå. Det er ikke nødvendigvis slik at rasjoner på institusjonsnivå automatisk koordineres med rasjoner på nasjonalt plan, det kan være at det faktisk er disse rasjonalene som er av størst betydning for norske høyskoler. Det kan for eksempel tenkes at alle utdanningsinstitusjoner ønsker å assosieres med utdanningstilbud av høy kvalitet, da dette er viktig for rekruttering av studenter og forskere, og en institusjons renommé. Rekrutteringsevne og omdømme er et forhold som kan trekkes til det økonomiske rasjonalet.

Flere av høyskolene i sine strategi- og handlingsplaner benytter også begrepet internasjonal kvalitet som et mål med internasjonalisering. Dette er et argument som kan tale for at det akademiske rasjonalet er viktig for en institusjon, uavhengig av om det er nasjonale myndigheters viktigste rasjonale eller ikke. I kapittel fire ble det beskrevet at norske utdanningsinstitusjoner har høy grad av autonomi. Denne friheten kan også føre til at utdanningsinstitusjoner utvikler egne, selvstendige rasjonaler. Autonomi innebærer at institusjonene står fritt til å inngå samarbeidsavtaler med utenlandske institusjoner, rekruttere studenter fra hvor de vil i verden og selv godkjenne utvekslingsopphold i utlandet for egne studenter. Med autonomi følger til gjengjeld en forpliktelse om at utdanningsinstitusjonene skal prioritere internasjonalisering (SIU 2013a: 7). Til tross for autonomien norske utdanningsinstitusjoner har, er høyskolene i denne studien svært like på flere områder, spesielt innenfor de områdene Stensaker og hans kollegaer (2008: 7-8) trekker frem som karakteriske trekk ved urbane og regionale universitet og høyskoler. Karakteristikkene innebærer internasjonaliseringsambisjoner, organisasjonsstruktur og hvor institusjonene har samarbeidsavtaler, og ble diskutert under hver høyskole i kapittel fem. Det faktum at høyskolene ligner i sin internasjonaliseringsvirksomhet kan være fordi at de har like insentiver for å investere i internasjonalisering og sådan har lignende strategier for å fremme det internasjonale arbeidet. Eksempelvis var det første flere av informantene vektla som en motivasjon for internasjonalisering økt kvalitet i utdanning og forskning.

Økt kvalitet i utdanning og forskning er imidlertid også det rasjonalet som uttrykkes klars fra norske myndigheter. Dette taler for at rasjonalene samsvarer mellom høyskolene og norske myndigheter fordi det er disse rasjonalene myndighetene vektlegger som sentrale. Datamaterialet i denne oppgaven har tatt utgangspunkt i handlings- og strategiplaner, samt kvalitative intervju. Som nevnt i metodekapittelet er det viktig å ta hensyn til slike kilders mulige partiskhet og skjeve fremstilling. Spesielt kan det tenkes at handlings- og strategiplaner utarbeides for å vise KD at internasjonalisering er et område med høy prioritet, og at planene derfor presiserer det samme som KD vektlegger. Norske statlige utdanningsinstitusjoner er tross alt styrt og eid av KD og det er KD som står for en stor del av de statlige høyskolenes finansiering. Ut i fra dette kan det tenkes at det politiske rasjonalet er betydningsfullt for å investere i internasjonalisering og at norske høyskoler ønsker å internasjonalisere på en måte som gagnar de som styrer dem best mulig. Dette kan være en grunn til at utdanningsinstitusjonene vektlegger de rasjonalene KD prioriterer. Eksempelvis uttrykker informanten fra HiB at et klart rasjonale for internasjonalisering er at KD etterspør

rapporter om hvordan internasjonaliseringsstrategier bidrar til *økt kvalitet* i utdanning. Flere av informantene sier også at internasjonalisering ikke er et område institusjonene kan velge om de ønsker å prioritere. Internasjonalisering kan ikke velges bort fordi det er et ubestridt mål i norsk utdanningspolitikk, men internasjonalisering er også viktig fordi det gagnar den enkelte institusjon på flere områder. Sådanne har utdanningsinstitusjoner også en egeninteresse i å vektlegge en internasjonal dimensjon i sitt virke.

Et annet aspekt som inngår i det politiske rasjonalet, er målsetningen om å opparbeide seg gode utenlandske samarbeidspartnere innenfor utdanning, forskningssamarbeid og sampublisering (Knight 2008: 30, Stensaker et al. 2008: 8). Dette henger sammen med mulighet for å opparbeide seg akademisk relevans, og er dermed knyttet til det akademiske rasjonalet. Dette er fordi akademisk relevans og internasjonal standard som vektlegges av norske myndigheter, er avhengig av at norsk utdanning og forskning henger med på den faglige utviklingen som skjer i utlandet. En norsk høyskole kan sikre dette gjennom samarbeid med gode utenlandske utdanningsinstitusjoner. Funn fra de kvalitative intervjuene viser at regionale høyskoler kan bruke etablerte internasjonale nettverk og samarbeidspartnere til å hevde sin posisjon, nasjonal og internasjonalt, til tross for at dette er mindre høyskoler. Dette strider i mot den slutningen Stensaker et al. (2008: 8) trekker, som tilsier at regionale høyskoler vil ha problemer med å hevde sin posisjon i et stadig økende internasjonalt utdanningsmarked. Mulighet til å hevde sin posisjon og forbedre sitt omdømme er knyttet til det økonomiske internasjonaliseringsrasjonalet, som vil bli videre diskutert under.

#### **6.1.4 Det økonomiske rasjonalet**

Ettersom høyere utdanning i større grad er blitt en konkurransebasert industri, er det økonomiske rasjonalet for internasjonalisering stadig blitt viktigere (Deem 2001:11, Trondal et al. 2001: 8). Det økonomiske rasjonalet er av betydning for norske statlige høyskoler, spesielt når det gjelder overordnet omdømme og konkurransefortrinn. Det økonomiske rasjonalet innebærer også økonomisk finansiering, noe som er spesielt relevant for utdanningsinstitusjoner som krever studieavgift av nasjonale og internasjonale studenter, slik som er tilfellet i blant annet Storbritannia og USA. Til tross for at norske statlige utdanningsinstitusjoner har høy grad av autonomi innenfor de fleste områder, har de ikke lov å kreve studieavgift, hverken av nasjonale eller utenlandske studenter (SIU 2013a: 7). Derimot mottar norske utdanningsinstitusjoner støtte fra KD for antall inn- og utreisende



studenter. Denne finansieringen blir dermed en drivkraft som fremmer den delen av internasjonalisering som går på studentmobilitet.

Bolognaprosessen og Lisboa-traktaten har gjort at student- og ansattmobilitet er blitt lettere på tvers av landegrensene. Dette fører til at flere studenter tar hele grader i andre land enn sitt hjemland, samt at fagansatte kan forske og undervise i andre land. Et resultat av dette er at nasjonale utdanningsinstitusjoner ikke bare må konkurrere om studenter og ansatte innenfor egne landegrensene, de må også konkurrere om studenter og ansatte med utenlandske utdanningsinstitusjoner. Konkurransesfordring er derfor også en drivkraft for internasjonalisering. Konkurransedyktighet er sterkt koblet til synliggjøring av egen høyskole og overordnet omdømme. Flere av høyskolene oppgir i sine strategiplaner ambisjoner om å være attraktive og anerkjente utdannings- og forskningsinstitusjoner, som kan rekruttere dyktige studenter, ansatte og forskere (HiB 2011: 4, HiOA 2012b: 11, HiSF 2014: 7). Funn fra de kvalitative intervjuene viser at internasjonalisering er et viktig verktøy for å fremme høyskolens renommé nasjonalt og internasjonalt. Dermed kan en trekke slutningen om at internasjonalisering er et virkemiddel for å kunne være konkurransedyktig og for rekrutteringsevne. Dette er faktorer som støtter oppunder Wagners (2004:17) argument om at utdanningsinstitusjoner ekspanderer sine aktiviteter forbi nasjonale grenser, blant annet på grunn av økonomiske interesser. Det økonomiske rasjonale vises også til på nasjonalt nivå i Norge. St. meld. nr. 14 (2008-2009) oppgir at målrettet internasjonalisering av høyere utdanning skal gjøre staten til en attraktiv samarbeidspartner internasjonalt. Sånn sett er det økonomiske rasjonale også et rasjonale som både høyskolene og staten har.

I kapittel fire ble det drøftet at det økonomiske rasjonale er sentralt for de europeiske aktørene og samarbeidsavtalene som påvirker norske myndigheters utdanningspolitikk. Til tross for den betydningen disse samarbeidene har hatt for utviklingen i Norges utdanningssektor, har ikke Norge adaptert det økonomiske rasjonale som dominerer på overnasjonalt- og mellomstatlig nivå som det viktigste rasjonale. Analysen i denne oppgaven viser at kvalitetssikring består som det mest uttalte rasjonale for norske myndigheter og norske utdanningsinstitusjoner.

### **6.1.5 Oppsummering: Internasjonaliseringsrasjonaler**

Tradisjonelle internasjonaliseringsrasjonaler, som det akademiske og det sosiale og kulturelle, er viktige drivkrefter for norske statlige høyskoler. Kvalitet og relevans i utdanning og

forskning er av størst betydning, men utvikling av studenters sosiokulturelle kapital understrekes også av handlingsplaner, strategier og av informantene. Det akademiske rasjonalet er tett knyttet til høyskolenes egen profil og synliggjøring. Det er klart at utdanningsinstitusjoner ønsker å assosieres med utdanning og forskning av høy kvalitet. Imidlertid er høyskolene ganske samstemte på at det sosiale og kulturelle rasjonalet også er av betydning. På en side er det sosiale og kulturelle rasjonalet tettere knyttet til individets personlige referanserammer og utvikling, enn høyskolens overordnede omdømme og synliggjøring. På en annen side vil studenter som utvikler sosiokulturell kapital gjennom sin utdanning, være et «produkt» av utdanningsinstitusjonen de har studert ved. Sånn sett vil institusjonenes nyutdannede kandidaters kompetanse til å jobbe i et flerkulturelt samfunn gjenspeile utdanningsinstitusjonens overordnede kvalitet.

Et annet rasjonale som er knyttet til høyskolars synliggjøring er det økonomiske rasjonalet. For norske statlige høyskoler er konkurransedyktighet og et godt internasjonalt omdømme spesielt relevant. Det akademiske, det sosiale/kulturelle og det økonomiske rasjonalet er drivkrefter for internasjonalisering en også finner igjen på nasjonalt nivå. Norske myndigheter er svært tydelig på at kvalitet skal være det fremste kjennetegnet med landets utdanningsinstitusjoner, og uteksaminerte kandidater skal besitte gode språkkunnskaper og sosiokulturell kapital. Samtidig skal internasjonalisering av høyere utdanning i Norge fungere som et verktøy som gjør at Norge blir en foretrukket internasjonal samarbeidspartner, noe som indikerer at det politiske rasjonalet har betydning for internasjonalisering av norske statlige høyskoler. Norske statlige høyskoler er til syvende og sist institusjoner underlagt KD, noe som kan føre til at høyskoler ønsker å demonstrere og vise at myndighetenes prioriteringer blir tatt på alvor. På en annen side har utdanningsinstitusjoner stor grad av autonomi og de fleste høyskoler har hatt en internasjonal retning i lengre tid, noe som taler for at høyskolene har utviklet selvstendige rasjonaler.

## **6.2 utfordringer**

Denne delen av oppgaven vil belyse andre del av forskningsspørsmålet. Jeg har valgt å inkorporere internasjonalisering hjemme og internasjonalisering ute i denne delen, fordi det er utfordringer knyttet til disse forholdene ved internasjonalisering som er relevant for problemstillingen. Delkapittelet utfordringer er basert på datamaterialet som er samlet inn under kvalitative intervju og ikke handlings- og strategiplaner. Dette er fordi handlings- og strategiplaner gir uttrykk for rasjonaler, målsetninger og tiltak, men vektlegger ikke

utfordringer. Utfordringene høyskolene opplever i møte med internasjonalisering er viktig å avdekke. Redegjørelse for utfordringene kan skape bevissthet rundt hva ansatte ved høyskolene finner vanskelig og problematisk når internasjonalisering skal fremmes. Utfordringene kan også gi en pekepinn på hvordan nasjonal utdanningspolitikk kan effektiviseres og forbedres for tilrettelegging av internasjonalisering av høyskoler på nasjonalt nivå.

Når det gjelder internasjonalisering ute har KD vektlagt at hver enkelt students utvekslingsopphold bør ha høy faglig kvalitet og relevans (St.meld. nr. 14 2009-2009: 10), en målsetning som er knyttet til det akademiske rasjonalet. For å etterkomme KDs prioriteringer bør en samarbeidsavtale med en utenlandsk utdanningsinstitusjon innebære både tett forskningssamarbeid og studentmobilitet. Imidlertid er dette en kombinasjon av elementer det er vanskelig å oppfylle. Samarbeidsavtaler med utenlandske utdanningsinstitusjoner inneholder gjerne enten forskningssamarbeid eller studentmobilitet og det forekommer sjelden at en høyskole har mange samarbeidsavtaler som inneholder begge komponentene. En årsak til dette er at det er vanskelig for høyskolene å styre hvor studentene velger å dra på utveksling. Australia er eksempelvis en populær utvekslingsdestinasjon for studenter fra flere høyskoler, likevel er forskningssamarbeid med australske utdanningsinstitusjoner nesten fraværende. Som Knight (2008: 30) drøfter, kan en annen årsak være at det er svært ressurskrevende og utfordrende for en utdanningsinstitusjon å opprettholde flere tette samarbeidsavtaler. Dette er på grunn av kompleksiteten i slike avtaler og utfordringene med å jobbe med flere ulike kulturer og utdanningssystemer.

Like betydningsfullt som internasjonalisering ute er internasjonalisering hjemme, og det er viktig at internasjonalisering er en del av en utdanningsinstitusjons daglige drift. Dette understrekes av St.meld. nr. 14 (2008-2009: 7) som vektlegger at de studentene som ikke drar på utveksling også skal eksponeres for en internasjonal dimensjon under sitt utdanningsløp. Slik vil studentene som blir i Norge, i likhet med de som reiser ut, være klar til å møte de utfordringene og mulighetene som følger globalisering og internasjonalisering. Internasjonalisering hjemme omfatter blant annet mottak av utenlandske studenter og forskere, studieprogram med globalt perspektiv og pensum på engelsk (Knight 2008: 22-23). Internasjonalisering hjemme er imidlertid svært avhengig av aksept og engasjement fra både fagansatte og høyskoleledelsen for å kunne lykkes. En utfordring med internasjonalisering i statlige høyskoler er å få hele institusjonen til å se verdien av internasjonalisering. For at internasjonalisering skal bli en integrert del av hele organisasjonen, må alle ledd i

institusjonen se på internasjonalisering som viktig, samt å se utbyttet som følger med denne prosessen. Dette er et syn som må strekke seg fra høyskoleledelsen til de fagansatte. Det er viktig at fagavdelingsledelsen føler eierskap og engasjement for den internasjonale aktiviteten deres fagmiljø driver med. Dette er særs viktig fordi det er avdelingsledelsen som må sette av ressurser og tid til å prioritere internasjonalisering hjemme. Informanten fra HiSF trekker frem at klarere retningslinjer fra høyskoleledelsen på hva som er formålet, retningen og utbyttet av internasjonale samarbeid kunne ført til bedre målbare internasjonaliseringsresultat for høyskolen.

Et viktig forhold ved internasjonalisering hjemme er å koble utdanningsinstitusjonenes egne studenter med innreisende utvekslingsstudenter. En slik kobling kan fremme sosiokulturell kapital hos institusjonenes egne studenter og bidra til å eksponere dem for en internasjonal dimensjon, slik KD også vektlegger er viktig. Besittelse av sosiokulturell kapital vil forberede studenter på fremtidig arbeid i et flerkulturelt miljø (Maringe og Gibbs 2009: 92-93). Kobling mellom egne og internasjonale studenter skjer ofte i klasserommet, imidlertid oppleves det som utfordrende for høyskolene å ha nok engelskspråklige fagtilbud og det er utfordrende å få norske studenter til å velge fag på engelsk. En annen utfordring er at høyskolenes egne studenter ofte ikke deltar på tiltak som arrangeres for internasjonale studenter, til tross for at formålet med slike arrangement ofte er å koble studentgruppene med hverandre. Akkurat som en stor andel av studenter ikke ønsker å dra på utveksling, er det mange studenter som ikke ser behovet for å sosialisere seg med internasjonale studenter. Informanten fra HiOA understreker dette ved å opplyse om at internasjonale studenter forteller at det er vanskelig å komme i kontakt med høyskolens egne studenter.

Flere informanter vektlegger utfordringer knyttet til studieløp som tradisjonelt følger en norsk rammeplan, eksempelvis utdanninger som lærer, barnehagelærer og sykepleier. Dette kan ha sammenheng med at fagprogram som følger et norsk studieløp i liten grad utnytter mulighetene for internasjonalisering hjemme og internasjonalisering ute. Internasjonalisering hjemme kan være vanskelig for faglærere å prioritere fordi fagpersonalet har mye obligatorisk undervisning som må gjennomføres for å imøtekomme rammeplaner fra KD. Samtidig forventes det av KD at studiet skal ha et internasjonalt perspektiv, for eksempel ved å invitere utenlandske forelesere til å undervise. Dette gjør at internasjonalisering havner i konkurranse om oppmerksomhet med flere områder fagavdelinger er pålagt å gjennomføre. Dette er et eksempel på hvordan nasjonale føringer kan begrense internasjonal aktivitet ved en

utdanningsinstitusjon, det kan tenkes at større fleksibilitet i fagprogram som følger norske rammeplanprogram kunne ført til mer internasjonalisering av disse utdanningene.

Ved HiOA er det gjennomført undersøkelser blant fagansatte om holdninger til utveksling for bachelorstudenter. Her ble det avdekket at en del faglærere oppfordrer studenter til ikke å dra på utveksling, blant annet fordi de ikke kan garantere kvaliteten på studiene ved institusjonene studentene reiser til. Informanten fra HVO viser til økonomiske barrierer som hindrer faglærere fra å oppfordre til studentutveksling. Hvis en stor andel studenter velger å dra på utveksling et semester, vil fagprogrammet få halvert sin studiepoengproduksjon. Likevel ville kostnadene vært nesten like store som hvis studentene ble i Norge. Siden slike fagprogram følger en rigid norsk rammeplan, må studentene også ta fag som tilsvarer det som blir tilbudt ved hjemmeinstitusjonen. Dette er et annet element som gjør det vanskelig for fagansatte å oppfordre studenter til å dra på utveksling innenfor studier som følger norske rammeplanprogram. Den økonomiske barrieren informanten fra HVO trekker frem er et annet forhold som kunne bedre tilrettelegges for på nasjonalt nivå, spesielt hvis dette også gjelder andre utdanningsinstitusjoner i Norge. Det bør likevel nevnes at norske utdanningsinstitusjoner også mottar økonomisk støtte for hver enkelt student de sender på utveksling.

Et forhold informantene fra de regionale høyskolene viser til som utfordrende er at internasjonalisering måles i mobilitet. Det vektlegges fra myndighetene at utdanningsinstitusjoner skal ha høye tall innenfor studentutveksling og det er mobilitetstall som premieres finansielt. Derimot mener informantene at internasjonalisering innebærer mer enn bare mobilitet, internasjonalisering hjemme er for eksempel en vel så viktig del av internasjonaliseringen. Informantene vektlegger at man må se hvert fagprogram for seg selv og avdekke hva som er ulike tradisjoner for internasjonalisering innenfor ulike fagmiljø. For eksempel har lærerutdanningen ved HVO andre former for internasjonalisering enn høyskolens animasjonsutdanning. Internasjonalisering ved lærerutdanningen innebærer studieturer med kortere opphold, sampublisering og konferanser der nordiske land er representert. Informantene vektlegger at hvis målsetningen med internasjonalisering er at studenter og ansatte får relevant internasjonal erfaring, bør ikke internasjonalisering utelukkende belønnes finansielt ut i fra utvekslingsopphold på over tre måneder. Dette er et annet eksempel på hvordan norske myndigheter bedre kan tilrettelegge for internasjonalisering i utdanninger som følger rigide rammeplanprogram. Selv om et mål med norsk utdanningspolitikk er at internasjonalisering skal føre til økt kvalitet i utdanning og i

den enkeltes utbytte av utdanningen, er det ikke sikkert at studentmobilitet på over tre måneder er det eneste elementet i internasjonalisering som fører til økt kvalitet. Det er heller ikke slik at studentutveksling er den eneste internasjonale aktiviteten som utdanningsinstitusjoner driver med. Dette er en utfordring de regionale høyskolene opplever og som ikke blir drøftet av informantene fra de urbane høyskolene. Dette kan skyldes at urbane høyskoler har høyere studentmobilitetstall enn regionale høyskoler, et faktum mobilitetsstatistikk fra DBH kan bekrefte (DBH 2015c). Dette kan være fordi de urbane høyskolene er større og har flere studenter, noe som naturligvis fører til høyere mobilitetstall.

HiB og HiOA gir også klart uttrykk for sine universitetsambisjoner. Universitetsmålet kan være årsaken til at de urbane høyskolene har høye internasjonaliseringsambisjoner knyttet til både utdanning og forskning. Dette er noe Stensaker et al. (2008: 8) har konkludert med er gjeldende for urbane universiteter og ikke urbane høyskoler. Det Stensaker og hans medforfattere (2008: 7) trekker frem er at universitet tenker strategisk overfor internasjonalisering på en annen måte enn høyskoler, og HiB og HiOA opptrer på en måte som gjør at de minner svært om universitet. De urbane høyskolene ligner på universitet uten den formelle tittelen, eksempelvis tilbyr begge høyskolene doktorgradsutdanninger, har en stor studentpopulasjon og de er plassert i Norges to største byer. HiBs strategier og Informant 1 uttrykker eksempelvis at internasjonalisering skal fungere som et verktøy for å nå høyskolens ambisiøse målsetninger, som målsetningen om universitetsstatus. Det faktum at de urbane høyskolene tenker bredere innenfor internasjonalisering og har et overordnet mål om å bli universitet kan være forhold som gjør at mobilitetsproblematikk ikke er en dominerende utfordring hos de urbane høyskolene.

HVO ligner imidlertid de urbane høyskolene i internasjonaliseringsambisjoner. HVO har også et sterkt engasjement for å øke det internasjonale aspektet innenfor både utdanning og forskning. Stensaker et al. (2008) har på en annen side, i sine studier, funnet at regionale høyskoler vil ha lave til moderate ambisjoner knyttet til utdanning. HVOs tydelige målsetning innenfor internasjonalisering kan trekkes tilbake til høyskolens lange tradisjon for internasjonalisering. I følge Informant 4 har internasjonalisering alltid vært på agendaen hos HVO og han viser for eksempel til journalistikkutdanningen som har gjennomført studieturer til India i over 30 år.

I kontrast til HiB, HiOA og HVO har analysen i denne studien konkludert med at HiSF har moderate internasjonaliseringsambisjoner knyttet til utdanning. Denne slutningen er trukket

på bakgrunn av flere forhold. For det første, har ikke HiSF (per dags dato, april 2015) en egen handlingsplan for internasjonalisering og internasjonalisering omtales utelukkende i overordnet strategi. Overordnet strategi oppgir mål, men mangler konkrete tiltak. For det andre, har ikke HiSF et eget internasjonalt kontor, men to ansatte som delvis har internasjonalisering som sitt ansvarsområde. Olsen (1999: 35) drøfter at hvordan internasjonaliseringsarbeid er organisert på sentralt nivå, kan indikere betydningen internasjonalisering har for den enkelte utdanningsinstitusjon. På en side kan det være at det ikke er behov for en slik organisatorisk enhet, på den annen side kan mangelen på et internasjonalt kontor fungere som en barriere som forhindrer høyskolen i å jobbe mer målrettet mot internasjonalisering. For det tredje, opplyser Informant 3 om at høyskolen har fått beskjed fra både NOKUT og KD om at internasjonalisering må fremmes i større og bedre grad.

Dette er faktorer som gjør det interessant å se nærmere på hvilke utfordringer HiSF møter i internasjonaliseringsprosessen. Informanten fra HiSF forteller at samarbeidsavtaler med utenlandske institusjoner i stor grad hviler på enkeltpersoners engasjement og initiativ. Dette er svært likt det Trondal et al. (2001: 8-9) og Tjomsland (2004: 10) kaller for tradisjonell internasjonalisering. Hos de tre andre høyskolene preges internasjonale samarbeid av institusjonaliserte og standardiserte former for utvikling og opprettholdelse, noe som følger det forskere har kalt nye former for internasjonalisering (Trondal et al. 2001: 8-9, Tjomsland 2004: 10). Den tradisjonelle formen for internasjonalisering kan muligens bunne i det faktum at det er få personer ansatt i administrasjonen som jobber med internasjonalisering. Dette er et forhold som kan føre til at ansvaret for samarbeidsavtaler havner på den personen som har inngått samarbeidet, et ansvar som er svært ressurs- og tidskrevende. Eksempelvis forteller informanten fra HiSF at fagpersonalet opplever at de har lite ressurser, spesielt i form av tid til å prioritere videreutvikling av samarbeidsavtaler, noe som kan forsterke antagelsen som ble drøftet over. Dette er imidlertid et utfordrende forhold som kan knyttes til det som ble diskutert tidligere i delkapittelet, hvor informantene fra de andre høyskolene også fortalte at det var utfordrende for fagansatte å prioritere internasjonalisering, i samspill med andre elementer som er pålagt av KD å gjennomføre. En annen utfordring er at fagansatte ved HiSF mangler konkret informasjon om hvordan deres forskningssamarbeid kan videreutvikles til samarbeidsavtaler som også innebærer studentutveksling. Mangel på kunnskap og informasjon om videreutvikling av samarbeidsavtaler er en utfordring også andre informanter trekker frem.

Utfordringene indikerer at internasjonalisering ikke er høyt på agendaen hos HiSF, spesielt siden det er satt av lite ressurser i form av ansatte (to deltidsstillinger i administrasjonen) og lite konkretiserte tiltak i form av handling/strategiplan. Dette kan ha sammenheng med at høyskolen er relativt liten og har en regional plassering. Stensaker et al. (2008: 7) hevder eksempelvis at internasjonalisering kan fremheve eksisterende utfordringer og forskjeller mellom for eksempel universitet og høyskoler. HVO er imidlertid også en mindre og regional høyskole, men her er internasjonaliseringsplaner utarbeidet og integrert i større grad. Som Tham og Kam (2008: 356) hevder vil ulike utdanningsinstitusjoner ofte ha forskjellige utfordringer, grunnet ulik kapasitet til å investere i internasjonalisering. Eksempelvis har HVO tre fulltidsansatte som jobber med internasjonalisering, i kontrast til HiSF som har to deltidsansatte. Det at HVO er gode på internasjonalisering kan også ha sammenheng med at høyskolen tilbyr attraktive studieprogram de er godt kjent for, med en internasjonal retning, som animasjons- og journalistikkutdanningen. Det bør likevel nevnes at forbedring av den internasjonale dimensjonen ved HiSF er på agendaen for høyskolen. Administrasjonen og høyskolens fagansatte er enige i betydningen av økt internasjonalisering og spesielt den dimensjonen som bygger på internasjonalisering hjemme.

### **6.2.1 Oppsummering: Utfordringer**

Dette delkapittelet har drøftet ulike forhold ved høyskolenes internasjonaliseringsvirksomhet som informantene trekker frem som problematisk. Til tross for at utfordringene varierer finnes det flere forhold som er like, blant annet er det element som er vanskelig både ved internasjonalisering hjemme og internasjonalisering ute. Dette går på å opprette samarbeid med utenlandske institusjoner som innebærer forskningssamarbeid og studentutveksling. Et annet utfordrende forhold er å koble internasjonale studenter med høyskolenes egne studenter, dette er utfordrende på grunn av mangel på engelske fag, eller fordi høyskolenes egne studenter ikke ønsker å studere på engelsk. En annen utfordring er knyttet til utdanningsprogram som følger norske rammeplanprogram, fordi disse fagprogrammene i liten grad utnytter de mulighetene som finnes for internasjonalisering hjemme og ute. Dette delkapittelet har vist at HiSF har en mindre utviklet internasjonal dimensjon enn de andre høyskolene, derfor er denne høyskolen blitt studert nærmere. Et av trekkene som gjør at denne høyskolen skiller seg fra de tre andre er at HiSF baserer seg på det som identifiseres som tradisjonell internasjonalisering, hvor samarbeidsavtaler og initiativ for internasjonalisering i stor grad hviler på enkeltpersoner.



## 7. Konklusjon

Internasjonalisering er et viktig mål ved norsk utdanningspolitikk og det er en sentral målsetning for EU. Norge og EU har flere rasjonaler for å investere i internasjonalisering. Norske stortingsmeldinger indikerer at internasjonalisering av utdanning er viktig fordi det fremmer økt relevans og kvalitet i utdanning og forskning. Dette er forhold som skal bidra til norsk kunnskapsproduksjon og verdiskapning, i tillegg til at Norge skal bli en attraktiv samarbeidspartner internasjonalt. EU på sin side vektlegger at internasjonalisering av utdanning skal gjøre den europeiske økonomien til den mest dynamiske, kunnskapsbaserte og konkurransedyktige i verden (St.meld.nr. 27 (2000-2001), St.meld.nr. 14 (2008-2009)). Dette er i midlertid rasjonaler for internasjonalisering som eksisterer på overnasjonalt- og nasjonalt nivå, men hva er drivkraften som driver utdanningsinstitusjoner til å investere i internasjonalisering? Er det slik at utdanningsinstitusjoner fremmer internasjonalisering fordi norske myndigheter mener det er viktig, eller har utdanningsinstitusjoner egne rasjonaler for å investere i internasjonalisering? Denne studien har tatt sikte på å avdekke sentrale rasjonaler blant fire norske statlige høyskoler, samt å avdekke hvilke utfordringer norske statlige høyskoler opplever når de skal imøtekomme politiske krav om mer intensiv internasjonalisering. I dette kapittelet vil jeg gi en kort oppsummering og drøfting av de viktigste funnene i denne oppgaven.

Den metodiske tilnærmingen jeg har valgt for å besvare forskningsspørsmålet er en kvalitativ casestudie. Jeg har valgt fire norske høyskoler som case, to urbane: Høgskolen i Bergen (HiB) og Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), og to regionale: Høgskulen i Sogn og Fjordane (HiSF) og Høgskulen i Volda (HVO). Jeg mener at en kvalitativ casestudie er formålstjenlig for denne oppgaven av flere grunner. En slik metodisk tilnærming tillater meg å undersøke de valgte casene i dybden, noe som er nødvendig for å avdekke hvilke rasjonaler og hvilke utfordringer de valgte høyskolene opplever. I tillegg er det best å ha utgangspunkt i flere former for datamateriale når en studerer rasjonaler og utfordringer. Dette leder til den andre årsaken til at en kvalitativ casestudie er det beste metodiske verktøyet for å besvare problemstillingen. En kvalitativ casestudie karakteriseres nemlig blant annet av muligheten til å benytte flere former for datamateriale, noe som har vært hensiktsmessig for oppgaven. Jeg har blant annet samlet data i form av kvalitative intervju og dokumenter. Jeg har gjennomført kvalitative intervju med en informant fra hver av høyskole, og informantene har gitt meg unik og verdifull innsikt i det fenomenet jeg studerer. Intervjuene er supplert med høyskolenes handlings- og strategiplaner for internasjonalisering og høyskolenes overordnede strategier. I

tillegg har jeg benyttet meg av nasjonale stortingsmeldinger for å få en bedre forståelse for den konteksten norske statlige høyskoler handler i, og hvordan nasjonal politikk påvirker internasjonalisering i norske høyskoler.

Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på svakhetene med datamaterialet som er blitt brukt i oppgaven. Med tanke på datamaterialet fra intervju er det viktig å være bevisst på mulig skjev fremstilling og partiskhet. Informantene uttrykker seg på vegne av sin respektive høyskole, noe som kan gjøre at de fremstiller sin høyskoles internasjonale aktivitet som bedre eller mer omfattende enn det den er i virkeligheten. Den samme fallgruven er gjeldende for høyskolenes handlings- og strategiplaner som også representerer sine respektive høyskoler. Slik Yin (2014: 108) vektlegger bør man ikke anse dokumenter som fakta, og man må være oppmerksom på at dokumenter kan være påvirket av partiskhet og ufullstendig dokumentasjon. Dette er forhold jeg har tatt hensyn til under intervjusituasjonene og deretter i analysen av funnene fra intervjuene. Også i gjennomgangen av dokumentene har dette vært hensyn jeg har vektlagt. Det kan derfor argumenteres for at bruken av både intervju og dokumenter har styrket funn som er kommet frem i oppgaven. Spesielt er funn styrket gjennom det Yin (2012: 120) identifiserer som «*converging lines of inquiry*», som oppstår når flere former for datamaterialet viser til funn som sier det samme, eller med andre ord, peker i samme retning. Eksempelvis var det stor overenstemmelse mellom de rasjonalene informantene ga uttrykk for og de rasjonalene som ble vektlagt i høyskolenes handlingsplaner. Når det kommer til utfordringer er disse funnene basert på data fra intervju, da handlings- og strategiplaner ikke gir uttrykk for utfordrende forhold, men det er likevel lite trolig at informantene velger å pynte på utfordringer. Det kan imidlertid være at enkelte utfordringer ikke er blitt avdekket gjennom denne studien, fordi enkelte samtaleemner ikke ble berørt i samtale mellom informantene og meg. På en annen side vektla informantene flere like forhold som utfordrende, noe som styrker funnene som er relatert til utfordringer.

I tillegg til å være observant på datamaterialets svakheter, er det nødvendig å være oppmerksomhet til studiens begrensinger. Siden dette er en mindre casestudie, med fire høyskoler som case, kan ikke studiens funn generaliseres til å gjelde alle norske statlige høyskoler. Statistisk generalisering er til gjengjeld ikke et av formålene med denne studien. Formålene er å bidra til eksisterende litteratur om internasjonalisering av høyere utdanning, samt å generere hypoteser om hvilke internasjonaliseringsrasjonaler som er mest fremtredende og hvilke utfordringer som har størst betydning. Denne studien har i stor grad bidratt til å bekrefte og bygge oppunder eksisterende litteratur om hvilke

internasjonaliseringsrasjonaler som er av størst relevans. Samtidig har funn i denne oppgaven belyst sentrale utfordrende forhold ved de fire høyskolene, dette kan bidra til ny forskning på området og legge grunnlag for videre studier. Samtidig kan en fremstilling av utfordringer bidra til at nasjonal politikk bedre kan tilrettelegge for høyskolers internasjonaliserings virke. Internasjonalisering av høyere utdanning, er som nevnt, en viktig og sentral målsetning ved norsk utdanningspolitikk, noe som gjør det viktig å tilrettelegge for denne virksomheten for de institusjonene som er nøkkelaktørene i prosessen. Et annet formål med denne studien er å studere de fire statlige høyskolene, med den hensikt å kunne få en bedre forståelse for alle norske statlige høyskoler. Slik kan erfaringer fra denne studien formidles til andre lignende case. På denne måten kan studien bidra til at ulike norske høyskoler kan lære av hverandres erfaringer og utfordringer, men også løsninger.

Mine funn indikerer at det viktigste internasjonaliseringsrasjonalet for de fire høyskolene er det akademiske rasjonalet, herunder økt kvalitet i utdanning og forskning. Dette støtter oppunder funn gjort i tidligere studier på området (Olsen 1999, SIU 2013a). Økt kvalitet som drivkraft gjenspeiler prioriteringene til norske myndigheter, som er at kvalitet skal være det gjennomgående kjennetegnet i norsk høyere utdanningssektor. Det akademiske rasjonalet er likevel ikke det eneste rasjonalet av betydning. Dokumentanalysen og intervjuene viser, i tråd med litteraturen fra teorikapittelet, at flere internasjonaliseringsrasjonaler opptrer på samme tid. Det sosiale og kulturelle rasjonalet trekkes frem av flere informanter som betydningsfullt for enkeltindividers utvikling og referanserammer. I tillegg er det sosiale og kulturelle rasjonalet et forhold norske myndigheter trekker frem som vesentlig. Det sosiale og kulturelle rasjonalet er knyttet til sosiokulturelle egenskaper studenter får ved å eksponeres for en internasjonal dimensjon i sitt utdanningsløp (Teichler 2004, Knight 2008, Maringe og Gibbs 2009).

Moderne internasjonaliseringsrasjonaler, som det økonomiske og det politiske, er også av relevans. Det økonomiske rasjonalet har økt i betydning de siste tiårene, fordi utdanning er blitt gjenstand for økonomisk vinning av ulike markedsaktører. EU og Bolognaprosessen har uttrykt at det økonomiske rasjonalet er det viktigste for internasjonalisering av utdanning i Europa (SIU 2013a). Til tross for at europeisk utdanningssamarbeid har preget norsk utdanningspolitikk er det fremdeles det akademiske rasjonalet som tilsynelatende er viktigst i den norske utdanningssektoren. Dette betyr ikke at det økonomiske rasjonalet ikke har betydning. Globalisering har ført til at utdanningsinstitusjoner må konkurrere nasjonalt og internasjonalt i rekruttering av studenter og ansatte, derfor er det særs viktig å opprettholde

konkurransedyktighet. Flere av informantene og flere av handlings- og strategiplanene understreker betydningen av å være en attraktiv samarbeidspartner internasjonalt, ha et godt rykte og tiltrekke seg dyktige studenter og forskere. For disse formålene er internasjonalisering av utdanningstilbud, en internasjonalt rettet institusjon og tilbud om utveksling for studenter sentrale virkemidler.

Det politiske rasjonalet er målet om å opprette gode internasjonale samarbeidspartnere og nettverk. Gjennom et internasjonalt samarbeid kan høyskoler oppnå konkurransefortrinn, godt omdømme og mulighet til å rekruttere studenter og forskere. Slik henger det politiske rasjonalet sammen med det økonomiske rasjonalet. Flere av informantene oppgir at samarbeidspartnere internasjonalt er en måte å fremme høyskolenes posisjon på, både på et nasjonalt- og internasjonalt plan. I denne oppgaven er det politiske rasjonalet utvidet til å gjelde hvordan myndighetenes argumentasjon for internasjonalisering av utdanningssektoren kan påvirke utdanningsinstitusjonenes internasjonaliseringsrasjonaler. Denne studien viser at norske myndigheters rasjonaler gjenspeiles i rasjonalene høyskolene uttrykker. Dette betyr nødvendigvis ikke at utdanningsinstitusjoner adopterer de rasjonalene som eksisterer på nasjonalt plan, da norske utdanningsinstitusjoner har stor grad av autonomi. Til gjengjeld kan det være at myndighetenes rasjonaler gjenspeiles i norske statlige utdanningsinstitusjoner, fordi høyskolene ønsker å vise myndighetene at internasjonalisering er en prioritet og at høyskolene følger statens overordnede målsetninger og føringer tett. Ettersom internasjonalisering av den norske utdanningssektoren er en prosess som skjer «ovenfra» og «ned», kan det være at rasjonaler på institusjonsnivå vil være nært knyttet til rasjonaler på nasjonalt nivå. Til tross for at den norske utdanningssektoren påvirkes av europeisk utdanningspolitikk, ser det ikke ut til at det økonomiske rasjonalet, som er av størst betydning i Europa, gjenspeiles i norske internasjonaliseringsrasjonaler i samme grad. Det politiske rasjonalet har sådan betydning for forholdet mellom nasjonalstaten og utdanningsinstitusjonen, men betydningen for forholdet mellom overnasjonale og mellomstatlige rasjonaler og nasjonalstatens rasjonaler er ikke så stor.

Utfordringene knyttet til internasjonalisering er mangfoldige, men flere av informantene i denne studien peker på lignende forhold som utfordrende. Et forhold som trekkes frem er internasjonalisering i studieprogram som følger norske rammeplanprogram. Slike utdanninger følger strenge rammeplanprogram som er pålagt av KD, noe som gir lite rom for å prioritere internasjonalisering hjemme og internasjonalisering ute. Til tross for at det også er en prioritering fra KD at alle utdanninger skal inneholde en internasjonal dimensjon, havner

internasjonalisering i konkurranse om oppmerksomhet med andre element som skal vektlegges. I tillegg til at internasjonalisering er vanskelig å prioritere, eksisterer det en økonomisk barriere. Dette er en barriere som er knyttet til tap av studiepoengproduksjon og dermed finansiering for de studiene som ikke tilbyr frie studiepoeng, noe som ofte er tilfellet for studier som følger et norsk løp. Dette er eksempler på utfordringer som kan tilrettelegges for på nasjonalt nivå, ettersom begrensingen skjer på bakgrunn av nasjonale føringer og intensivmidler norske myndigheter bevilger for studiepoengproduksjon. Det bør imidlertid vektlegges at norske utdanningsinstitusjoner også mottar finansiering for antall studenter de sender på utveksling, ikke bare for de studentene som avlegger studiepoeng ved sin hjemmeinstitusjon.

KD fremhever at studenters utvekslingsopphold bør legges ved utenlandske utdanningsinstitusjoner hvor høyskolen eller universitetets egne forskere har forskningssamarbeid. Dette skal gjøre den enkelte students faglige utbytte mer relevant, og det knytter norske utdanningsinstitusjoner tettere sammen med utenlandske utdanningsinstitusjoner. Fordi det er ressurskrevende og tidkrevende å opprettholde flere slike tette samarbeidsavtaler som innebærer både studentutveksling og forskningssamarbeid, er dette et forhold med internasjonalisering ute som informantene trekker frem som krevende å gjennomføre. Flere av informantene kan vise til eksempler ved sin høyskole på samarbeid som inneholder begge deler, men det er sjeldent at en høyskole har kapasitet til å opprettholde flere nære samarbeid.

Når det kommer til internasjonalisering hjemme opplyser flere av informantene om at det er utfordrende å koble høyskolens egne studenter med innreisende studenter. Dette er spesielt viktig fordi høyskolens egne studenter, spesielt de som ikke drar på utveksling, blir gjennom kobling med internasjonale studenter, eksponert for utenlandske impulser i sitt utdanningsløp. Slik kan studentene utvikle sosiokulturell kapital, som ble diskutert over i kapitlet. Det er allikevel problematisk å koble de ulike studentgruppene på grunn av mangel på engelske emnetilbud og det faktum at norske studenter ofte velger bort engelske fag til fordel for norske. Et annet forhold er at når det arrangeres tiltak for å koble studentgruppene er det et fåtall av høyskolens egne studenter som dukker opp.

Informantene fra de regionale høyskolene legger vekt på at internasjonalisering innebærer mer enn studentmobilitet. Derfor er det en utfordring at KD måler internasjonalisering ved norske utdanningsinstitusjoner i inngående og utgående studentmobilitet, samt at det er dette aspektet

ved internasjonalisering som gir økonomisk støtte fra myndighetene. Dette gjør det problematisk å vise at fagprogram med lav mobilitet også har en internasjonal dimensjon. Informantene mener at man bør se hvert fagprogram for seg selv og identifisere hva som er tradisjon for internasjonalisering ved det aktuelle fagprogrammet. I likhet med forhold som ble vist til over, er dette et annet eksempel på hvordan nasjonale myndigheter bedre kan tilrettelegge for internasjonalisering i høyskoler. Hvis målet er at internasjonalisering skal føre til økt kvalitet i norsk utdanning og i den enkelte students utdanning, er det ikke nødvendigvis slik at studentmobilitet er den eneste måten å øke kvalitet på. Dette er en utfordring som trekkes frem av informantene fra de regionale høyskolene, men som ikke vektlegges av informantene fra de urbane høyskolene. At mobilitetsproblematikken ikke vektlegges som en utfordring ved de urbane høyskolene kan bunne i at disse høyskolene har en stor studentmasse, en studentmasse som fører til at flere studenter drar på utveksling. En annen årsak kan være at de urbane høyskolene har klare ambisjoner om å oppnå status som universitet, en målsetning som kan gjøre at HiB og HiOA har bredere og mer omfattende ambisjoner knyttet til sin internasjonaliseringsvirksomhet. Analysen i kapittel fem og seks indikerer nettopp dette, at både HiB og HiOA, har høye internasjonaliseringsambisjoner knyttet til utdanning og forskning. Dette er et kjennetegn forskere betrakter som gjeldende for urbane universiteter og ikke for urbane høyskoler (Stensaker et al. 2008: 7-8).

Den høyskolen som skiller seg mest fra de tre andre, er HiSF, som har en mindre utarbeidet internasjonal dimensjon enn de andre. Analysekapitelene i denne oppgaven har konkludert med at høyskolen har lave til moderate internasjonaliseringsambisjoner for utdanning. Utfordringene høyskolen opplever er blant annet knyttet til lave mobilitetstall for utreisende og innreisende studenter. Disse utfordringene kan knyttes til at høyskolen følger det litteraturen har identifisert som tradisjonell internasjonalisering (Trondal et al. 2001: 10, Tjomsland 2004: 8-9). Tradisjonell internasjonalisering innebærer at samarbeidsavtaler i utlandet i stor grad hviler på enkeltpersoners initiativ og engasjement, noe som fører til at en samarbeidsavtale forsvinner hvis initiativtageren endrer eller forlater sin stilling ved høyskolen. HiSF har lite ressurser i form av antall personer som arbeider med internasjonalisering i administrasjonen, et forhold som kan gjøre det problematisk å arbeide målrettet mot internasjonalisering. Videre vil mindre arbeidskraft gjerne føre til at ansvaret for samarbeidsavtaler faller på de personene som inngår avtalen og et slikt ansvar kan være svært ressurskrevende for den enkelte ansatte. De tre andre høyskolene har imidlertid samarbeidsavtaler med utenlandske institusjoner som er preget av mer standardiserte former

for opprettholdelse og utvikling, noe som forskere kaller for nye former for internasjonalisering (Trondal et al. 2001: 10, Tjomsland 2004: 8-9).

Denne studien har vist at hvilke rasjonaler som driver utdanningsinstitusjoner til å investere i internasjonalisering ofte er flere, og at de ofte opptrer på samme tid, men i varierende grad. Det akademiske rasjonalet skiller seg ut som særs viktig i Norge, både på nasjonalt- og institusjonelt nivå. Likevel er andre rasjonaler også av betydning. Sammen utgjør rasjonaler for internasjonalisering ikke bare en drivkraft som fremmer motivasjon for internasjonalisering, men rasjonaler er også med på å skape en målrettet retning for internasjonaliseringsvirksomheten. Derfor er det viktig å rette oppmerksomhet mot hvilke rasjonaler som preger norske høyskoler, spesielt fordi det er slått fast at denne typen utdanningsinstitusjon deltar mindre i internasjonale aktiviteter, enn universiteter. Ved å avdekke hva som gjør at høyskolene ønsker å fremme internasjonalisering, kan man bedre forstå hva som er årsakene til at aktiviteter knyttet til internasjonalisering er begrenset. Ved å belyse utfordringer skapes det indikasjoner på hvordan internasjonalisering bedre kan tilrettelegges, slik at det blir lettere å drive med målrettet internasjonalisering for norske statlige høyskoler. Fordi internasjonalisering er et viktig mål for den norske utdanningssektoren, er det essensielt at nøkkelinstitusjonene i denne prosessen får mulighet til å gjennomføre internasjonaliseringsprosessen på best mulig måte.

## 8. Litteraturliste

- Aberbach, D. Joel og A. Bert Rockman (2002): "Conducting and Coding Elite Interviews". *PS: Political Science and Politics*, 35 (4): 673-676.
- Al-Rodhan, Nayef RF og Gérard Stoudmann (2006): Definitions of globalization: A comprehensive overview and a proposed definition. *Geneva Centre for Security Policy*. Geneva: Geneva Centre for Security Policy.
- Bartell, Marvin (2003): "Internationalization of universities: A university culture-based framework". *Higher Education*, 45 (1): 43-70.
- Cini, Michelle og Nieves Pérez-Solórzano Borragán (2010): *European Union politics*. Oxford: Oxford University Press.
- Creswell, John W. (2012): *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. USA: Sage publications.
- DBH (2015a): *Uttevslingsstudenter og studenter under kvoteprogram*. Bergen, Norge: Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, <http://goo.gl/JCXQhR>. 24.05.15].
- DBH (2015b): *Uttevslingsstudenter og studenter under kvoteprogram*. Bergen, Norge: Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, <http://goo.gl/183FEJ>. 24.04.15].
- DBH (2015c): *Uttevslingsstudenter og studenter under kvoteprogram*. Bergen, Norge: Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, <http://goo.gl/xBQ5gp>. 02.05.15].
- De Wit, Hans (1999): "Changing Rationales for the Internationalization of Higher Education". *International Higher Education*, 15 (2): 32.
- De Wit, Hans (2010): "Internationalisation of higher education in Europe and its assessment, trends and issues". *Den Haag, Nederland: NVAO Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie*: 1-28.
- De Wit, Hans. (1995): *Strategies for internationalisation of higher education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. European Association for International Education.
- Deem, Rosemary (2001): "Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important?". *Comparative education*, 37 (1): 7-20.
- DiCicco-Bloom, Barbara og F. Benjamin Crabtree (2006): "The qualitative research interview". *Medical Education*, 40 (4): 314-321.
- Duncan, Eric (2014): "Internasjonalisering av utdanning". *Hvor hender det?*, (32): 5.
- EACEA (2015): *Erasmus+*. Europa: European Commission, [https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus_en). 03.05.2015].
- European Commission (2015): *Lifelong Learning Programme*. Europa: European Commission, [http://ec.europa.eu/education/tools/llp\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en.htm). 03.05.15].
- Foskett, Nicholas og Felix Maringe (2010): Globalization and internationalization in higher education: theoretical, strategic and management perspectives. I Maringe, Felix og Nicholas Foskett (red.) New York: Continuum International Pub. Group.
- Frølich, Noline (2005): *Internationalisation policies and international practises in higher education institutions. A case study of five Norwegian higher education institutions*. Working Paper 23/ 2005, Oslo, Norge: NIFU STEP.
- Frølich, Noline og Bjørn Stensaker (2005): "Academic, economic and development strategies - internationalisation of Norwegian higher education institutions" s. 39-67 i Huisman, Jeroen og Marijk van der Wende (red.), *On Cooperation and Competition II. Institutional Responses to Internationalisation, Europeanisation and Globalisation*. Bonn, Tyskland: Anschrift Verlages.
- George, Alexander L. og Andrew Bennett (2005): *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge, Mass: MIT Press.



- Gerring, John (2007): *Case study research. Principles and Practices*. USA: Cambridge University Press.
- Gerring, John og Jason Seawright (2007): "Techniques for Choosing Cases" s. 86-150 i Gerring, John (red.), *Case Study Research. Principles and Practices*. USA: Cambridge University Press.
- Giddens, Anthony (1990): *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Grønmo, Sigmund (2007): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Norge, Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Halvorsen, Tor (2002): "Høgre utdanning og globalisering. Nye nettverk og nye styringsvilkår" s. 203-228 i Michelsen, Svein og Tor Halvorsen (red.), *Faglige forbindelser. Profesjonsutdanning og kunnskapspolitikk etter høgskolereformen*. Bergen, Norge: Fagbokforlaget.
- HiB (2011): *Strategisk plan. Høgskolen i Bergen*. Bergen, Norge: Høgskolen i Bergen
- HiB (2012): *Handlingsplan for internasjonalisering 2012-2016*. Bergen, Norge: Høgskolen i Bergen.
- HiB (2014): *Om høgskulen*. Bergen, Norge: Høgskulen i Bergen, <http://www.hib.no/om-hogskulen/>. [06.01.15]
- HiOA (2011): *Mer om HiOA*. Oslo, Norge: HiOA, <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Mer-om-HiOA>. [05.01.15]
- HiOA (2012a): *Handlingsplan for internasjonalisering 2013-2015*. I HiOA (red.) Oslo, Norge: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- HiOA (2012b): *Ny viten, ny praksis. Strategi for 2020 for Høgskolen i Oslo og Akershus*. I HiOA (red.) Oslo, Norge: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- HiOA (2014): *Om Høgskulen i Oslo og Akershus*. Oslo, Norge: HiOA, <http://www.hioa.no/Om-HiOA>. [05.01.2015]
- HiSF (2014): *Studentar som lukkast. Kunnskap som endrar. Strategisk plan 2014-2018 for HiSF*. Sogn og Fjordane, Norge: HiSF.
- HiSF (2015): *Om HiSF*. Sogn og Fjordane: Høgskulen i Sogn og Fjordane, <https://www.hisf.no/om-hisf>. [21.03.2015].
- Huisman, Jeroen og Marijk van der Wende (2005): *On Cooperation and Competition II. Institutional Responses to Internationalisation, Europeanisation and Globalisation*. Bonn, Tyskland: Anschrift der Verlages.
- HVO (2009): *Handlingsplan for Internasjonalisering 2009-2011*. I HVO (red.) Volda, Norge: Høgskulen i Volda.
- HVO (2012): *Strategiplan for Forskning og utvikling (FoU) 2012-2015*. I HVO (red.) Volda, Norge: Høgskulen i Volda.
- HVO (2013): *Kvalitetssystem for Høgskulen i Volda*. I HVO (red.) Volda: Høgskulen i Volda.
- HVO (2014a): *Om Høgskulen i Volda*. Volda, Norge: Høgskulen i Volda, <http://www.hivolda.no/hivolda/om-hogskulen?tabID=5>. [05.01.2015]
- HVO (2014b): *Strategiplan for Høgskulen i Volda*. I Høgskulestyret (red.) Volda, Norge: Høgskulen i Volda.
- HVO (2015): *Handlingsplan for internasjonalisering 2015-2017*. I Volda, Høgskulen i (red.) Volda, Norge.
- Informant 1 (2015): Intervju med informant 1 fra HiB. Bergen, Norge.
- Informant 2 (2015): Intervju med informant 2 fra HiOA. Bergen, Norge.
- Informant 3 (2015): Intervju med informant 3 fra HiSF. Bergen, Norge.
- Informant 4 (2015): Intervju med informant 4 fra HVO. Bergen, Norge.

- Keeling, Ruth (2006): "The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse". *European Journal of Education*, 41 (2): 203-223.
- Kehm, Barbara M (2003): "Internationalisation in higher education: from regional to global" s. 109-119 *The dialogue between higher education research and practice*. Springer.
- King, Gary, Robert O. Keohane og Sidney Verba (1994): *Designing social inquiry : scientific inference in qualitative research*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Knight, Jane (1999): "Internationalisation of Higher Education" s. 10 i OECD (red.), *Quality and Internationalisation in Higher Education*. Paris, Frankrike: Paris: OECD Publishing.
- Knight, Jane (2004): "Internationalisation Remodeled: Definition, Approaches and Rationales". *Journal of Studies in International Education*, 8 (1): 27.
- Knight, Jane (2008): *Higher education in turmoil. The Changing World of Internationalisation*. Nederland: Sense Publishers.
- Knight, Jane og Hans De Wit (1995): "Strategies for internationalisation of higher education: Historical and conceptual perspectives" s. 5-32 i De Wit, Hans (red.), *Strategies for internationalisation of higher education: A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. Amsterdam: European Association.
- Kunnskapsdepartement (2013): *Orientering om statsbudsjettet 2014 for universiteter og høyskoler*.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/tildelingsbrev2014/orientering\\_om\\_statsbudsjettet2014\\_for\\_universiteteroghøyskoler\\_201213.pdf#page=39&zoom=auto,-202,621](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/tildelingsbrev2014/orientering_om_statsbudsjettet2014_for_universiteteroghøyskoler_201213.pdf#page=39&zoom=auto,-202,621).
- Kunnskapsdepartementet (2005): *Lov om universitetet og høyskoler (universitets- og høyskoleloven)*.
- Kunnskapsdepartementet (2007): *Kvalitetsreformen i lys av Bologna-prosessen*. Norge: Det kongelige kunnskapsdepartementet,  
[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere\\_utdanning/bolognaprosessen/kvalitetsreformen-i-lys-av-bologna-prose.html?id=439552](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/bolognaprosessen/kvalitetsreformen-i-lys-av-bologna-prose.html?id=439552). [01.12.2014]
- Kälvemark, Torstein. og Marjik. van der Wende (1997): *National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe*. Stockholm: National Agency for Higher Education.
- Leech, Beeth. L. (2002): "Asking questions: Techniques for semistructured interviews". *PS-Polit. Sci. Polit.*, 35 (4): 665-668.
- Luijten Lub, A. Anneke, Marjik Van der Wende og Jeroen Husiman (2005): "On Cooperation and Competition: A Comparative Analysis of National Policies for Internationalisation of Higher Education in Seven Western European Countries". *Journal of studies in international education*, 9 (2): 147-163.
- Marginson, Simon og Gary Rhoades (2002): "Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic". *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 43 (3): 281-309.
- Maringe, Felix og Paul Gibbs (2009): *Marketing higher education : theory and practice*. Maidenhead, England: McGraw Hill Open University Press.
- Musselin, Christine (2000): "Do we compare societies when we compare university systems?" s. 295-311 i Maurice, Marc og Arndt Sorge (red.), *Embedding Organizations*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- NOKUT (2015): *Om NOKUT*. Norge: <http://www.nokut.no/no/Om-NOKUT/>. 02.05.15].
- Olsen, Heidi (1999): *Internasjonalisering ved de norske utdanningsinstitusjonene. Omfang og organisering av formaliserte institusjonelle aktiviteter*. Oslo, Norge: NIFU.

- Qiang, Zha (2003): "Internationalization of higher education: towards a conceptual framework". *Policy Futures in Education*, 1 (2): 248-270.
- Reichert, Sybille (2009): "Institutional diversity in European higher education. Tensions and challenges for policy makers and institutional leaders". *European University Association*: 164.
- SIU (2008): *Handbok i internasjonalisering av høgare utdanning*. I utdanning, Senter for internasjonalisering av høyere (red.) Norge: SIU.
- SIU (2013a): *Internasjonal profil? Strategier for internasjonalisering ved norske universiteter og høyskoler*. SIU Rapportserie, Bergen, Norge: Senter for internasjonalisering av utdanning.
- SIU (2013b): *Internasjonalisering ved norske universiteter og høyskoler 2012*. SIU Rapportserie, Norge: Senter for internasjonalisering av utdanning.
- SIU (2015a): *Kvoteordningen*. Norge: SIU, [<http://www.siu.no/Hoeyere-utdanning/Samarbeid-med-utviklingsland/Kvoteordningen>. 07.04.2015].
- SIU (2015b): *Om SIU*. Norge: SIU, [<http://siu.no/Om-SIU>. 28.05.15].
- St.meld.nr 5 (2012-2013) *EØS-avtalen og Norges øvrige avtaler med EU. Sentrale prioriteringer og virkemidler i norsk europapolitikk*. Norge: Det kongelige utenriksdepartementet.
- St.meld.nr 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Norge: Det kongelige kunnskapsdepartementet.
- St.meld.nr 18 (2014-2015) *Konsentrasjon for kvalitet. Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren*. Norge: Det kongelige kunnskapsdepartementet.
- St.meld.nr 40 (1990-1991) *Fra visjon til virke. Om høgere utdanning*. Norge: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld.nr.14 (2008-2009) *Internasjonalisering av utdanning*. Norge: Det kongelige Kunnskapsdepartementet.
- St.meld.nr. 27 (2000-2001) *Gjør din plikt - Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stensaker, Bjørn, Nicoline Frølich, Åse Gornitzka og Peter Maassen (2008): "Internationalisation of higher education: the gap between national policy - making and institutional needs". *Globalisation, Societies and Education*, 6 (1): 1-11.
- Teichler, Ulrich (2004): "The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education". *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 48 (1): 5-26.
- Tham, Siew Yean og Andrew Jia Yi Kam (2008): "Internationalising higher education: Comparing the challenges of different higher education institutions in Malaysia". *Asia Pacific Journal of Education*, 28 (4): 353-367.
- Tjomsland, Marit (2004): *Internationalization at Norwegian universities and colleges after the quality reform*. Bergen, Norge: Stein Rokkan Centre for Social Studies.
- Trondal, Jarle, Bjørn Stensaker, Åse Gornitzka og Peter Maassen (2001): "Internasjonalisering av høyere utdanning. Trender og utfordringer". *Oslo: NIFU skriftserie*, 29: 1-29.
- Vaira, Massimiliano (2004): "Globalization and higher education organizational change: A framework for analysis". *Higher education*, 48 (4): 483-510.
- Wagner, Peter (2004): "Higher education in an Era of Globalization: What is at Stake?" s. 7-23 i Mancias, Peter. T og Jaishree K. Odin (red.), *Globalization and higher education*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Yang, Rui (2002): "University internationalisation: its meanings, rationales and implications". *Intercultural education*, 13 (1): 81-95.

Yin, Robert K (2014): *Case study research: Design and methods*. USA: Sage publications.

## **9. Appendiks**

### **Intervjuguide**

#### **Innledning:**

Formålet med masteroppgaven er å kartlegge den internasjonale virksomheten til norske statlige høyskoler (HiB, HiOA, HiSF og HVO). Dette innebærer rasjoner for internasjonalisering, samarbeid med utdanningsinstitusjoner i utlandet, internasjonalisering hjemme og hvordan arbeidet med internasjonalisering er organisert. Dette skal gjøres gjennom intervju med sentrale aktører innenfor utdanningsinstitusjonene og en gjennomgang av institusjonenes handlingsplaner for internasjonalisering og andre øvrige strategier.

#### **Oppvarming**

1. Hvor lenge har du vært i din stilling?
2. Hva er dine arbeidsoppgaver?

#### **Hoveddel**

##### **Betydning av internasjonalisering/internasjonaliseringsrasjoner**

3. Hva innebærer internasjonalisering hos din høyskole?
4. Hvorfor er internasjonalisering viktig? Hvorfor er internasjonalisering viktig for din høyskole?
5. Det finnes mange teorier om hvilke motiver/rasjoner utdanningsinstitusjoner har for å begrunne arbeid med internasjonalisering. Hva vil du si er din høyskoles viktigste motiv/rasjoner for internasjonalisering? Hvorfor er disse motivene/rasjonalene/begrunnelsene viktig?
6. Flere stortingsmeldinger de siste tiårene, blant annet Kvalitetsreformen og Internasjonalisering av høyere utdanning vektlegger at internasjonalisering skal fremme kvalitet i utdanning og forskning. Er det riktig at internasjonalisering fører til økt kvalitet i utdanning og forskning? Hvis ja, på hvilken måte? Hvordan?

Spørsmål til de to urbane høyskolene, med universitetsambisjoner:

7. Hvordan preger høyskolens universitetsambisjoner høyskolens internasjonaliseringsvirksomhet?

### **Internasjonalisering ute**

8. Hvor er høyskolens viktigste samarbeidsinstitusjoner i utlandet? (Norden, EU, land i sør, eller resten av verden)
9. Hva er de mest populære reisemålene for deres utreisende studenter?
10. Hvor kommer flestparten av innreisende studenter fra?

### **Internasjonalisering hjemme**

11. Kunnskapsdepartementet er svært opptatt av at utdanningsinstitusjoner skal tilby alle studenter en internasjonal dimensjon, også de som ikke drar ut, via det som kalles for internasjonalisering hjemme. Hvordan arbeider dere med dette?
12. Hvilke tiltak gjøres for internasjonalisering hjemme?
13. Hvilke utfordringer har dere i forsøk på å implementere en internasjonal dimensjon hjemme?

### **Organisering av internasjonalisering**

14. Hvordan er arbeidet med internasjonalisering fordelt hos høyskolen? Er det administrasjonen som har alt ansvar eller er ansvaret også fordelt på de ulike fakultetene? (sentralisert/desentralisert arbeid)?

### **Avslutning**

15. Er det noe du vil tilføye?