



Rapportserie
Nr. 6 | 2021

Krise og kreativitet

COVID-19-pandemiens konsekvenser for internasjonalt
utdanningssamarbeid

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

Dato: April 2021

Ansvarlig redaktør: Ragnhild Tungesvik

Utarbeidet av: Jostein Ryssevik, Malin Dahle, Inger C. Nordhagen, Linn Synnøve Skutlaberg og Lisa Knatterud Wold, ideas2evidence

Prosjektgruppe Diku: Arne Hauge, Bjarte Håvik, Bård Hekland, Henrik Arvidsson, Laila Linde Lossius, Julie Irene Bjørk

ISSN: 2535-5961

ISBN: 978-82-8421-019-3

Rapporten kan lastes ned fra diku.no

Forord

Diku forvalter en rekke programmer og ordninger som skal fremme innovasjon, utviklingsarbeid og internasjonalisering i utdanningene. Utveksling og mobilitet for elever, studenter og ansatte er en viktig komponent i de aller fleste internasjonale samarbeidsprosjekter som får støtte fra Diku. Det er forventet at resultatene fra prosjekter skal spres, og bidra til kvalitetsheving i bredden av norsk utdanning.

Koronakrisen kom brått på elevene, studentene og utdanningsinstitusjonene, og fikk stor innvirkning på internasjonale samarbeidsprosjekter. Internasjonal mobilitet, planlagte samlinger og samarbeidsprosjekter kunne ikke gjennomføres som planlagt. Restriksjonene gjorde reisevirksomhet nærmest umulig, og situasjonen utfordret også kommunikasjon, undervisnings- og læringsformer, kapasitet og ressurssituasjon ved institusjonene både i Norge og alle samarbeidsland.

Diku bestemte høsten 2020 at vi ønsket å undersøke hvordan krisen påvirket prosjekter for internasjonalt samarbeid innenfor ulike programmer og ordninger. Videre ønsket vi å lære mer om hvordan brukerne av Dikus programmer har tilpasset seg situasjonen og hvilke tiltak som er iverksatt. Denne kunnskapen er nyttig både for Diku som forvalter av programmer og ordninger, og for de som er involvert i internasjonale samarbeidsprosjekter ved institusjonene.

Undersøkelsen omfatter prosjekter støttet gjennom en rekke programmer og ordninger, og hele utdanningsløpet er representert. Undersøkelsen er utført av Ideas2evidence, og er fulgt opp av en intern prosjektgruppe i Diku. Den supplerer andre undersøkelser som er gjennomført for å undersøke konsekvenser pandemien har hatt på utdanningsinstitusjonenes virksomhet.

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

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

Forord fra ideas2evidence

Denne rapporten er utarbeidet av ideas2evidence på oppdrag fra Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning (Diku).

Rapporten undersøker hva som har skjedd med det internasjonale utdannings- og forskningssamarbeidet under Covid-19-pandemien. Formålet med utredningsarbeidet har vært å gi Diku kunnskap om hvordan pandemien har påvirket samarbeidsprosjektene i direktoratets programportefølje, og hvilke nye strategier og samarbeidsformer som har utviklet seg.

Utredningen er avgrenset til følgende program: UTFORSK, Samarbeidsprogrammet med Nord-Amerika, Samarbeidsprogrammet med Eurasia, Samarbeidsprogrammet med Russland, NORPART og utvalgte Key Actions under Erasmus+.

Utredningen bygger på intervjuer med de norske lederne av 25 samarbeidsprosjekter og på en spørreundersøkelse til lederne av samtlige pågående prosjekter innenfor de utvalgte programmene. Vi vil rette en takk til alle som har brukt av sin tid til å delta i intervjuer og besvare spørreskjema.

Bergen, mars 2021

Innhold

Forord.....	1
Sammendrag.....	8
Executive summary	10
Kapittel 1: Innledning	12
1.1 Bakgrunn og kontekst	12
1.2 Metoder og data	13
1.3 Rapportens oppbygging	14
Kapittel 2: Aktivitet og fremdrift under pandemien	15
2.1 Hvordan har pandemien påvirket prosjektene?.....	15
Fysisk mobilitet for norske studenter hardest rammet.....	16
Ansattmobilitet har stoppet opp.....	17
Aktiviteter uten fysisk mobilitet også påvirket	18
Partnerskapsprogrammene hardest rammet.....	18
Skolesektoren er hardest rammet.....	19
2.2 Utfordringer i prosjektene	22
Finne gode løsninger for å erstatte fysisk mobilitet	23
Nedstengning ved partnerinstitusjon.....	23
Interaksjon mellom lærere og elever/studenter	23
Nøkkelpersonell har fått redusert kapasitet.....	24
Nedstengning og omprioritering av oppgaver	24
Størst utfordringer i skolesektoren i Erasmus+	24
Kapittel 3: Strategier og tilpasninger	26
3.1 Hvordan er aktivitetene blitt tilpasset?.....	26
Halvparten av endringene innebærer digitalisering	26
Workshops, seminarer og kurs gjennomføres digitalt.....	27
Fra blandet til heldigital studentmobilitet.....	28
En stor andel utviklingsaktiviteter digitalisert	28
Ansattmobilitet digitaliseres mer enn studentmobilitet	29

Tap av fysisk studentmobilitet har ført til utviklingsarbeid	29
Virtuell mobilitet – muligheter og utfordringer.....	30
3.2 Hva har bidratt til fortsatt samarbeid?.....	32
Dikus fleksibilitet har vært avgjørende.....	33
Å ha godt etablerte partnerskap er en viktig forutsetning	34
Støtte fra egen institusjon også viktig	35
3.3 Prosjektenes planer fremover	36
3.4 Pandemiens konsekvenser for måloppnåelse	36
Det kulturelle og sosiale utbytte er blitt dårligere.....	37
Faglig utbytte og kvaliteten på utdanningen svekkes.....	37
Interaksjonen mellom lærere og studenter utfordres	38
Det faglige samarbeidet er blitt dårligere	38
Kommunikasjon og bærekraft er mindre berørt	40
Prosjektenes vurdering av måloppnåelse.....	40
3.5 Har pandemien gitt nye måter å samarbeide på?.....	42
Kapittel 4: Konklusjoner og lærdommer.....	45
Nedstengning og krisehåndtering.....	45
Tilpasning og utvikling av nye samarbeidsformer	46
Konsekvenser og måloppnåelse	47
Veien videre	48
Litteratur	49

Sammendrag

Utredningen setter søkelyset på hva som har skjedd med det internasjonale utdannings- og forskningssamarbeidet under Covid-19-pandemien. Formålet med utredningsarbeidet har vært å gi Diku kunnskap om hvordan pandemien har påvirket samarbeidsprosjektene i direktoratets programportefølje, og hvilke nye strategier og samarbeidsformer som har utviklet seg.

Utredningen er avgrenset til følgende program: UTFORSK, Samarbeidsprogrammet med Nord-Amerika, Samarbeidsprogrammet med Eurasia, Samarbeidsprogrammet med Russland, NORPART og utvalgte Key Actions under Erasmus+. Den dekker internasjonaliseringsprosjekter i alle nivåer av det norske utdanningssystemet, og samarbeid med land fra de fleste deler av verden.

Studien kombinerer en bredde- og dybdetilnærming. Vi har for det første gjennomført kvalitative intervjuer med de norske koordinatorene for i alt 25 prosjekter fordelt rimelig jevnt over de ulike programmene. For det andre har vi gjennomført en kvantitativ breddeundersøkelse (survey) rettet mot samtlige pågående prosjekter i de seks programmene.

Pandemien har rammet det internasjonale utdannings- og forskningssamarbeidet hardt. Over halvparten av aktivitetene (55 prosent) er stoppet helt opp. Rundt en tredjedel er blitt gjennomført med ulike former for tilpasninger, mens bare 12 prosent er blitt gjennomført som planlagt.

Det er først og fremst den fysiske mobiliteten som har stoppet helt opp, både blant studentene og de ansatte. Men vi ser også at aktiviteter som i utgangspunktet ikke forutsetter omfattende reisevirksomhet, er blitt rammet, for eksempel ulike former for utviklingsarbeid. Faktisk har også samarbeidsformer som i utgangspunktet var planlagt som digitale og virtuelle aktiviteter, stoppet opp eller blitt endret i betydelig grad, f.eks. virtuelle sommerskoler, workshops, elevsamarbeid eller lignende. Dette viser at det ikke bare er reiserestriksjonene som har satt grenser for samarbeidet, men at nedstengninger og andre utfordringer ved hjemme- og partnerinstitusjonene også har gitt utfordringer. I en krise som rammer alle sider ved utdanningsinstitusjonenes virksomhet, vil kapasitet og oppmerksomhet hos nøkkelpersonell og i organisasjonen som helhet lett kunne bli en flaskehals.

Vi ser at Erasmus+-prosjektene samlet sett har klart seg noe bedre gjennom krisen enn partnerskapsprogrammene. Men det er også svært store forskjeller mellom Erasmus+ prosjekter i ulike deler av utdanningssystemet, og prosjekter i skolesektoren har utvilsomt hatt større utfordringer enn prosjekter i UH-sektoren. Det som først og fremst forklarer disse forskjellene er hvor stor rolle fysisk mobilitet spiller i prosjektene. En annen faktor, som trolig kan ha bidratt til å forsterke forskjellen mellom skoleprosjektene og UH-prosjektene, er institusjonens ressurser og krisehåndteringskapasitet, blant annet tilgang til ulike administrative, tekniske og pedagogiske støttefunksjoner.

Rundt en tredjedel av aktivitetene vi har kartlagt, er blitt justert eller tilpasset for å takle følgene av pandemien. Prosjekter som har gjort tilpasninger, fremhever at Dikus fleksibilitet og åpenhet for alternative løsninger har vært avgjørende for å få dette til. Mange prosjekter har benyttet seg av mulighetene til å forlenge prosjektet eller til å omdisponere midler til nye formål.

Resultatene viser også at tilpasninger og utvikling av nye samarbeidsformer har vært enklest å få til i prosjekter og partnerskap som allerede var godt etablert da krisen oppstod og hvor noen av aktivitetene allerede var startet opp. Støtte i egen organisasjon eller hos partnerinstitusjonene har også vært en viktig forutsetning for å få til omstilling. Resultatene viser at prosjektlederne har hatt enklere tilgang til teknisk infrastruktur og kompetanse enn til relevant utdanningsfaglig digital kompetanse.

Endringer og tilpasninger av aktiviteter handler i betydelig grad om digitalisering. Aktiviteter som tidligere har krevd fysiske reiser og møter er blitt erstattet med digital samhandling og virtuelle møteplasser. Dette gjelder blant annet aktiviteter i tilknytning til utviklingsarbeid og faglige aktiviteter som workshops, seminarer, kurs eller lignende. Mye tyder på at denne omstillingen har fungert godt og flere av intervjuobjektene forteller at endringen også har hatt sine fordeler, først og fremst gjennom bredere deltakelse og hyppigere kommunikasjon.

Utfordringene har vært større når det gjelder å finne gode digitale alternativ til fysisk elev- eller studentmobilitet. Men også her finner vi eksempler på prosjekter som har testet ut ulike former for virtuell mobilitet og digitalisering av undervisning og kommunikasjon. Det er blitt utviklet nytt innhold og det eksperimenteres med tekniske plattformer og alternative læringsformer.

Erfaringene med virtuell mobilitet er delte. Det fremheves på den ene siden at virtuelle løsninger når en større andel av studentene og at oppleggene som utvikles kan leve videre selv etter at internasjonaliseringsprosjektet tar slutt. Samtidig ser vi at et flertall av prosjektene forteller at det faglige utbyttet er blitt dårligere, og at det har vært vanskelig å finne gode løsninger og modeller for interaksjon mellom studenter og lærere og ikke minst støtte for studentaktiv læring.

Når vi spør prosjektlederne, er det uten tvil *det kulturelle og sosiale utbyttet* for studentene, og delvis også de ansatte, som har blitt hardest rammet under pandemien. Men godt over halvparten av prosjektene mener også at *det faglige utbyttet og kvaliteten på utdanningsaktivitetene* er blitt dårligere. Prosjektlederne er derimot langt mer positive når det gjelder samarbeidet og kommunikasjonen mellom partnerne. To av tre prosjektledere hevder at bærekraften i samarbeidet ikke er blitt svekket av krisen.

Prosjektlederne er også forholdsvis positive i sine vurderinger av måloppnåelsen. Rundt halvparten mener at målene for arbeidet vil bli nådd, til tross for pandemien. Vi ser også at nesten like mange mener at prosjektene vil nå andre mål enn de de hadde planlagt i utgangspunktet. Vi tolker dette som et tegn på at partnerne i samarbeidet har klart å redefinere sitt internasjonaliseringsarbeid. Det er rimelig å tro at dette representerer en dreining bort fra fysisk studentmobilitet, til utvikling av andre typer aktiviteter.

Selv om pandemien har skapt store utfordringer for det internasjonale utdanningssamarbeidet, kan kriser som dette også legge grunnlaget for omstilling og nye måter å samarbeide på. Deltakerne i prosjektene har på den ene siden gjennomgått en «kræsjdigitalisering» der bruken av, og erfaringene med, ulike tekniske kommunikasjonsplattformer har økt dramatisk. På den andre siden, er det grunn til å tro at erfaringene fra pandemien vil kunne inspirere til utvikling av nye aktivitetstyper og modeller for samordning mellom internasjonaliseringsarbeidet og utdanningsinstitusjonenes øvrige virksomhet.

Executive summary

This report focuses on how international education and research collaborations have been affected by the Covid-19 pandemic. The purpose of the report has been to inform the Norwegian Agency for International Cooperation and Quality Enhancement in Higher Education (Diku) about the impact of the pandemic on the collaboration projects in the Agency's programme portfolio, and about new strategies and forms of collaboration that have emerged.

The report is limited to the following programmes: UTFORSK, the Partnership Program with North America, the Eurasia Programme, the Cooperation Programme with Russia, NORPART and selected Key Actions under Erasmus+. It covers internationalisation projects at all levels of the Norwegian education system, and partnerships with countries from most parts of the world.

The study combines a broad perspective with a more in-depth approach. Firstly, we have conducted qualitative interviews with the Norwegian coordinators for a total of 25 projects, evenly distributed across the different programmes. Secondly, we have conducted a quantitative survey aimed at all ongoing projects under the six programmes.

The pandemic has had severe ramifications for international education and research partnerships. More than half of the activities (55 per cent) have come to a complete halt. Around one-third of the activities have gone ahead with various forms of adaptations, while only 12 per cent were carried out as planned.

It is first and foremost the physical mobility that has come to a complete standstill, among both students and staff. However, we also see that activities have been affected that do not in principle require extensive travel, for example various forms of development work. Even forms of cooperation that were originally planned as digital and virtual activities have come to a halt or been significantly altered, for example virtual summer school courses, workshops, student collaboration projects etc. This shows that not only travel restrictions but also lockdowns and other obstacles for both the Norwegian and partner institutions have given rise to challenges. In a crisis that affects all aspects of the educational institutions' activities, the capacity and focus of key personnel and the organisation as a whole can quickly become a bottleneck.

We see that the Erasmus+ projects, overall, have fared relatively better through the crisis than the partnership programmes. There are vast differences between Erasmus+ projects in different parts of the education system, however, and projects in the school sector have clearly experienced greater challenges than projects in the higher education sector. The varying importance of physical mobility in the projects largely explains these differences. Another factor that has probably enhanced the differences between the school projects and the higher education projects is the institutions' resources and crisis management capacity, including access to various administrative, technical and educational support functions.

Around one-third of the activities we have looked at have been adjusted or adapted to address the consequences of the pandemic. The projects that have made adaptations emphasise Diku's flexibility and openness to alternative solutions as a decisive factor to this end. Many projects have used the opportunity to extend the project or reallocate funding to new purposes.

The results also show that it was easiest to make adaptations and develop new forms of cooperation in projects and partnerships that were already well-established when the crisis hit and where some of the activities were already under way. Support in the organisation or from the partner institutions has also been an important precondition for tackling the transition. The results show that access to technical infrastructure and expertise has been more readily available to the project managers than support in relevant digital education skills.

Changes and adaptations in activities largely concern digitalisation. Activities that previously required travel and physical meetings have been replaced by digital interaction and virtual arenas. Among other things, this concerns activities in connection with development work and thematic activities such as workshops, seminars, courses etc. There are many indications that this transition has worked well, and many of the informants believe something positive has also come out of the change, primarily in the form of broader participation and more frequent communication.

Finding good digital alternatives to physical pupil and student mobility has presented greater challenges. Also here, however, we find examples of projects that have tested various forms of virtual mobility and digitalisation in teaching and communication. New content has been developed, and technical platforms and alternative forms of teaching are being tried and tested.

The respondents' views on virtual mobility differ. On the one hand, they emphasise that virtual solutions reach a larger proportion of students and that they can make use of the new systems also after the internationalisation project has been completed. At the same time, we see that a majority of the projects believe the academic outcome has been poorer, and that it has been difficult to find good solutions and models for interaction between students and teachers, and, not least, support for student-active learning.

When we asked the project managers, they were convinced that it is the cultural and social benefit for students, and partly also the staff, that has suffered the most under the pandemic. However, well over half of the projects also believe that the academic outcome and quality of educational activities have deteriorated. As regards the cooperation and communication between the partners, on the other hand, the project managers are far more positive. Two out of three project managers claim that the crisis has not had a negative effect on the sustainability of the partnership.

The project managers also give goal attainment a fairly positive assessment. Around half believe that the objectives of the work will be achieved, despite the pandemic. We also see that almost as many believe the projects will achieve other goals than the ones they initially planned. We interpret this as a sign that the partners have managed to redefine their internationalisation work. It is reasonable to assume that this represents a shift away from physical student mobility to new and other types of activities.

Although the pandemic has created major challenges for international educational collaborations, crises such as this one can also lay the foundations for transition and new ways of working together. On the one hand, the participants in the projects have undergone a 'crash course' in digitalisation, where the use and experience of various technical communication platforms have increased considerably. On the other hand, there is reason to believe that lessons learned from the pandemic will inspire new types of activities and models for alignment between internationalisation work and the educational institutions' other activities.

Kapittel 1: Innledning

I takt med økende globalisering på andre samfunnsområder, har vi vennet oss til tanken om at internasjonalt utdannings- og forskningssamarbeid bare kan gå en vei - oppover og fremover. Fysiske møter mellom elever, studenter, lærere og forskere fra andre land er et vesentlig og høyt prioritert element i dette samarbeidet, og mobiliteten over landegrensene har vokst sterkt over mange år.

Covid-19-pandemien, som rammet verdenssamfunnet med full tyngde i begynnelsen av mars 2020, rokket derfor ved selve fundamentet for internasjonaliseringsarbeidet i utdanningssektoren. Hvordan drive internasjonalt utdannings- og forskningssamarbeid i en tid der mobilitet og fysiske møter mellom mennesker ikke lenger er et mål og et gode, men en trussel?

I denne studien ser vi nærmere på hva som har skjedd med det norske utdannings- og forskningssamarbeidet under pandemien. Hvilke konsekvenser har reiserestriksjoner og nedstengning av utdanningsinstitusjoner og hele samfunn hatt for aktivitetene og fremdriften i prosjektene? Hvilke strategier har prosjektene valgt for å håndtere utfordringene og hvilke nye måter å samarbeide på har utviklet seg? Og ikke minst: peker noen av disse strategiene og samarbeidsformene ut over selve krisen og frem mot en ny normalsituasjon? Dette er problemstillinger og perspektiver som har stått sentralt i arbeidet med denne studien.

Vi har kalt rapporten for «krise og kreativitet». Det er liten tvil om at utbruddet av pandemien representerte et alvorlig tilbakeslag for det internasjonale utdannings- og forskningssamarbeidet. Mye av aktivitetene i prosjektene stoppet opp og ble satt på vent. Det gjelder ikke minst den fysiske mobiliteten, men også aktiviteter som i utgangspunktet ikke forutsetter omfattende reisevirksomhet, ble hardt rammet. Som i kriser flest, er bildet likevel ikke helsvart. Felles utfordringer har gitt grunnlag for nytenking og jakt etter alternative måter å samarbeide på. Det er grunn til å tro at flere av disse samarbeidsformene vil overleve krisen og prege det internasjonale utdannings- og forskningssamarbeidet også etter at pandemien er over. I en tid med økende bekymring for klimakonsekvensene av internasjonaliseringsarbeidet, kan dette vise seg å bli verdifullt.

1.1 Bakgrunn og kontekst

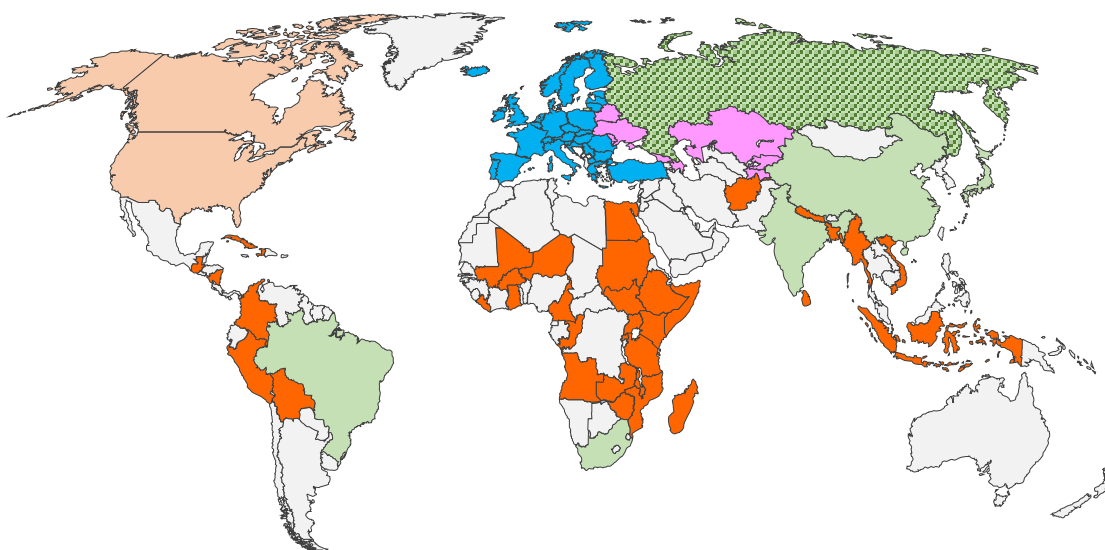
Studien er utarbeidet av ideas2evidence på oppdrag fra *Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning* (Diku). Formålet med utredningsarbeidet har vært å gi Diku kunnskap om hvordan Covid-19-pandemien har påvirket samarbeidsprosjektene i direktoratets programportefølje, og hvilke nye strategier og samarbeidsformer som har utviklet seg. Slik kunnskap skal gi Diku bedre vilkår for å følge opp prosjektene på en god måte og en bedre forståelse av forutsetningene for vellykkede samarbeid. Å identifisere gode, alternative former for samarbeid hvor fysisk mobilitet spiller en mindre avgjørende rolle, vil kunne ha stor verdi for planlegging og organisering av internasjonalt samarbeid også etter at pandemiens begrensninger har opphørt.

Dikus programportefølje for internasjonalt utdannings- og forskningssamarbeid dekker alle nivåer av det norske utdanningssystemet, fra barnehage til forskerutdanning. Den inkluderer også program for samarbeid med land fra de fleste deler av verden. Rammene for denne studien, er alle pågående prosjekter innenfor følgende av disse programmene:

- ◆ UTFORSK
- ◆ Samarbeidsprogrammet med Nord-Amerika
- ◆ Samarbeidsprogrammet med Eurasia
- ◆ Samarbeidsprogrammet med Russland
- ◆ NORPART
- ◆ Erasmus+
 - Strategiske partnerskap for skole og barnehage (KA201)
 - Strategiske partnerskap for fag- og yrkesopplæringen (KA202)
 - Strategiske partnerskap for høyere utdanning (KA203)
 - Strategiske partnerskap for voksnes læring (KA204)
 - Skole til skole partnerskap (KA219)
 - Skoleutvekslingspartnerskap (KA229)

Til sammen omfatter dette godt over 400 enkeltprosjekter der rundt to tredjedeler tilhører Erasmus+. Programmene utenfor Erasmus+ er alle rettet mot UH-sektoren. Figur 1.1 gir en oversikt over land som er involvert i de ulike programmene.

Figur 1.1: Samarbeidsland i 2016-20



1.2 Metoder og data

Studien kombinerer en bredde- og dybde tilnærming. Vi har for det første gjennomført kvalitative intervjuer med de norske koordinatorene for i alt 25 prosjekter fordelt rimelig jevnt over de ulike programmene. For det andre har vi gjennomført en kvantitativ breddeundersøkelse (survey) rettet mot samtlige pågående prosjekter i de seks programmene. Intervjuene ble gjennomført i forkant av breddeundersøkelsen for å kunne benytte kunnskap som fremkom, i utarbeidelsen av spørreskjemaet. Intervjuene ble gjennomført over telefon eller video i perioden 12.-26. november 2020, og spørreundersøkelsen var i felt fra 12. til 28. januar 2021.

Intervjuobjektene til dybdestudien ble valgt av Diku ut fra følgende utvalgsriterier:

- ◆ At prosjektet har opprettholdt et visst aktivitetsnivå gjennom perioden
- ◆ At prosjektet har testet ut omstillinger til de begrensningene som følger av pandemien og har lyktes med dette, i hvert fall til en viss grad
- ◆ At grep og erfaringene har overføringsverdi til andre prosjekter

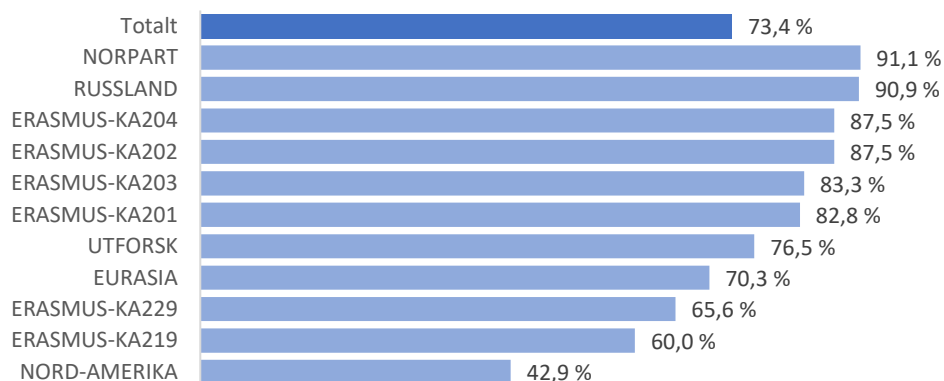
Intervjuene er fordelt slik:

Erasmus+	10
Eurasia-programmet	1
Nord-Amerikaprogrammet	5
NORPART	3
Russlandsprogrammet	2
UTFORSK	4

Dybdestudien er med andre ord ikke en representativ dybdestudie, men en studie der intervjuobjektene er valgt ut fra deres forventede evne til å bidra med relevant informasjon.

Representativiteten er derimot ivaretatt av breddestudien som omfatter samtlige pågående prosjekter i porteføljen og som i tillegg har en høy svarprosent. Hele 306 av 417 prosjekter svarte på undersøkelsen, noe som gir en samlet svarprosent på 73,4 prosent. Variasjonen mellom programmene er likevel betydelig. Mens programmer som NORPART og Samarbeidsprogrammet med Russland har en svarprosent på over 90, har Samarbeidsprogrammet med Nord-Amerika en svarprosent på 42,9.

Figur 2.1: Svarprosent fordelt på program og delprogram



1.3 Rapportens oppbygging

De empiriske resultatene fra studien presenteres i to kapitler. I kapittel 2 ser vi nærmere på konsekvensene av pandemi-tiltakene for det internasjonale samarbeidet og hvilke utfordringer prosjektene har støtt på. Kapittel 3 undersøker hvilke tilpasninger og alternative strategier og samarbeidsformer prosjektene har tatt i bruk under pandemien. Her ser vi også på forutsetningene for å lykkes og hvordan prosjektene selv vurderer måloppnåelsen i lys av pandemien. I det siste kapittelet i rapporten samler vi trådene fra de empiriske analysene og diskuterer hvilke lærdommer som kan trekkes.

Kapittel 2: Aktivitet og fremdrift under pandemien

I dette kapitlet undersøker vi hva som har skjedd med aktiviteter og fremdrift i prosjektene under pandemien. De overordnede problemstillingene er: Hvordan og i hvor stor grad har pandemien påvirket prosjektene; og hvilke utfordringer har de møtt. Vi ser også nærmere på om det er forskjeller mellom partnerskapsprosjektene og Erasmus+-prosjektene når det gjelder aktiviteter og utfordringer under pandemien. Datagrunnlaget for kapitlet er breddekartleggingen samt intervjuer med prosjektlederne.

2.1 Hvordan har pandemien påvirket prosjektene?

En betydelig del av aktivitetene både i partnerskapsprosjekter og Erasmus+-prosjekter innebærer fysiske møter og kryssing av landegrenser, som mobilitet for elever, studenter og ansatte. For eksempel inkluderer størstedelen (73 prosent) av prosjektene i undersøkelsen, en eller annen form for fysisk elev- eller studentmobilitet¹, og en betydelig andel (61 prosent) inkluderer ansattmobilitet. Med Covid-19-pandemien har dette blitt mer krevende, og det er derfor rimelig å anta at en del samarbeidsprosjekter mellom norske og utenlandske partnere har opplevd forsinkelser eller har måttet gjøre endringer i sine prosjekter. Undersøkelsen gir en oversikt over hvor mange prosjekter som har blitt påvirket av pandemien, og på hvilken måte.

Prosjektlederne ble bedt om å krysse av for hvilke aktiviteter som inngår i deres prosjekt², og deretter oppgi hva som har skjedd med gjennomføring av hver enkelt prosjektaktivitet i perioden mars 2020 til januar 2021. Har aktiviteten stoppet opp, fortsatt som planlagt, eller blitt gjennomført med endringer? I figur 2.1 har vi oppsummert hva som har skjedd. Totalt har over halvparten av alle aktivitetene i prosjektene (55 prosent) stoppet helt opp. Kun 12 prosent av aktivitetene har kunnet gjennomføres som planlagt, mens prosjektene har gjort endringer i en tredjedel av aktivitetene. I det følgende skal vi se nærmere på hvilke aktiviteter som har stoppet opp i størst grad, og om det er forskjeller mellom partnerskapsprogrammene og Erasmus+.

Figur 2.1: Status for aktivitetene i prosjektet (1627 aktiviteter i 306 prosjekter)



¹ Da er aktiviteten «blended mobility», som omfatter både fysisk og virtuell mobilitet, holdt utenfor.

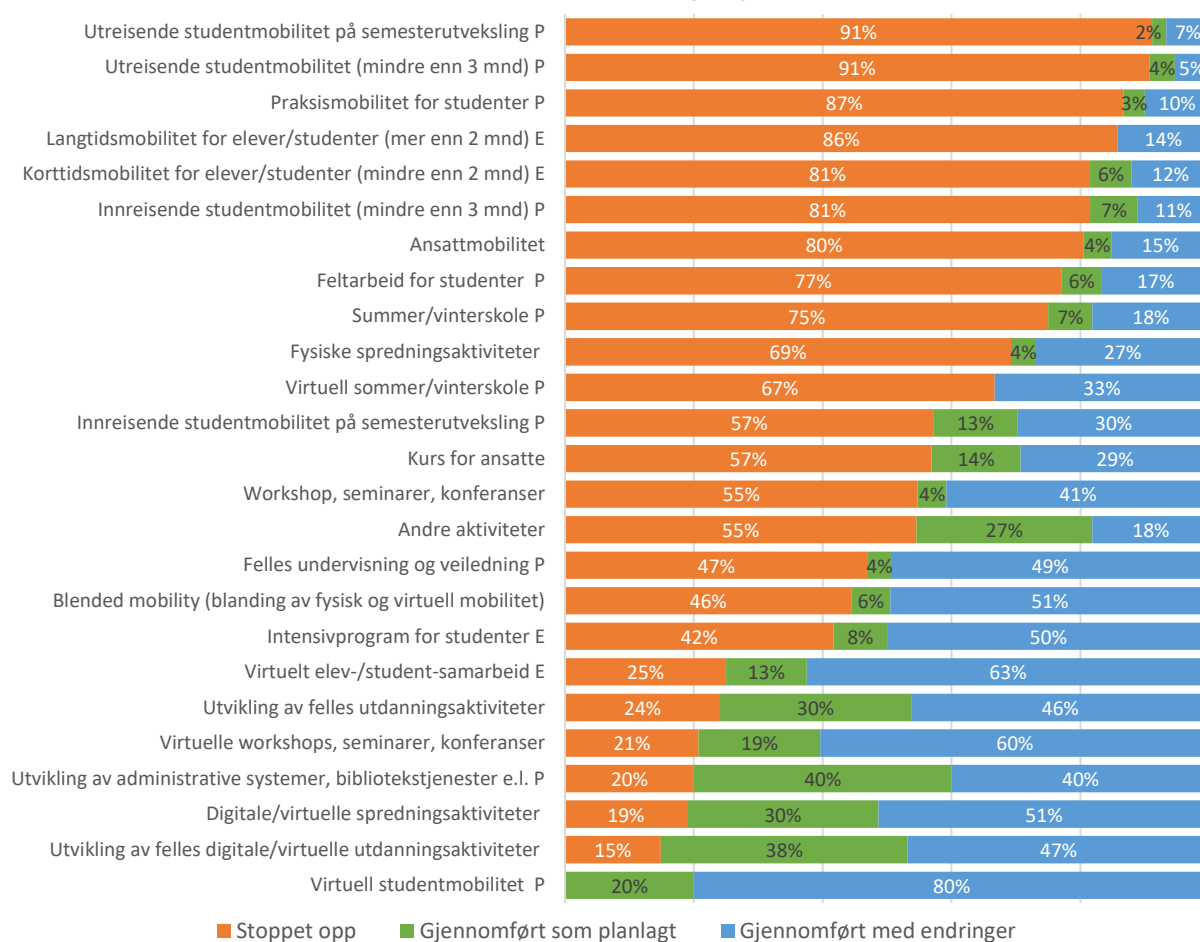
² Hver prosjektleder har svart for bare ett prosjekt. De som har flere prosjekter, ble bedt om å svare for kun ett av sine prosjekter.

Fysisk mobilitet for norske studenter hardest rammet

Da pandemien inntraff våren 2020, rammet dette mange som var på mobilitetsopphold. Som det pekes på i Stortingsmeldingen om studentmobilitet, medførte det at de fleste studentene som var på utveksling, reiste hjem. De fleste institusjonene så seg også nødt til å avlyse mobilitetsopphold høsten 2020.³ Denne ekstraordinære situasjonen for mobile elever og studenter gjenspeiles i vår undersøkelse. Figur 2.2, som viser status for de ulike aktivitetene i tidsperioden på tvers av program, viser med all tydelighet at det særlig er fysisk studentmobilitet⁴ som har blitt negativt påvirket av pandemien. Også ansattmobilitet har blitt negativt påvirket.

Merk at figuren inkluderer både aktiviteter som kun gjelder for Erasmus+ (merket E) og aktiviteter som kun gjelder partnerskapsprogrammene (merket P). Aktiviteter uten merking inngår i alle programmer. Aktivitetene er sortert etter hvilke som har stoppet opp i størst grad.

**Figur 2.2: Status for de ulike gruppene av aktiviteter
(1627 aktiviteter i 306 prosjekt)**



Alle de øverste ni aktivitetene innebærer fysisk mobilitet, for elever, studenter eller ansatte. Mellom 75 og 91 prosent av prosjektlederne oppgir at disse aktivitetene har stoppet helt opp, og bare en liten

³ Kunnskapsdepartementet, 2021.

⁴ Merk at vi i denne rapporten benytter betegnelsene elev- og studentmobilitet, når vi beskriver forhold som enten gjelder skoler eller UH-sektoren. Når mobilitet beskrives uavhengig av nivå, benyttes ofte studentmobilitet som en fellesbetegnelse.

andel har gjennomført dem som planlagt. Funn fra de kvalitative intervjuene tyder på at dette først og fremst dreier seg om studenter som allerede var utenlands da pandemien inntraff, og som enten valgte å bli værende eller ikke kunne reise hjem. Det er også en begrenset andel prosjekter som har gjort tilpasninger for å gjennomføre disse aktivitetene.⁵

Prosjektlederne ble bedt om å vurdere betydningen av fysisk studentmobilitet for å kunne nå målsettingene i prosjektene sine. I figur 2.3 ser vi at mer enn tre av fire prosjektledere oppgir at fysisk studentmobilitet i stor eller svært stor grad er avgjørende for å kunne nå egne prosjektmål.

Vi merker oss også at mobiliteten blant norske studenter har blitt hardere rammet enn innkommende mobilitet av utenlandske studenter. Særlig innreisende langtidsmobilitet (over 3 måneder) innenfor partnerskapsprogrammene har blitt mindre rammet enn andre typer mobiliteter. Denne aktiviteten har kun stoppet opp i 57 prosent av prosjektene, mens den har blitt gjennomført som planlagt i 13 prosent av prosjektene. Dette kan gjelde studenter som var på opphold i Norge da pandemien inntraff, og som ble værende i stedet for å dra hjem. I tekstkomentarer oppgir flere prosjektledere at de har forlenget studentenes opphold på grunn av pandemien. Blant norske studenter er mønsteret ganske annerledes: langtidsmobilitet for utreisende studenter er den aktiviteten som i størst grad har stoppet opp (91 prosent), og hvor kun 2 prosent er gjennomført som planlagt.

Figur 2.3: I hvilken grad er fysisk studentmobilitet avgjørende for at dere skal nå målene med prosjektet deres? (N=303)



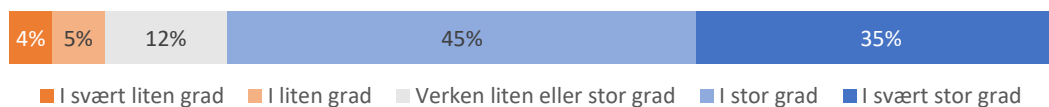
Ansattmobilitet har stoppet opp

Pandemien har også gått sterkt ut over mobiliteten blant de ansatte. 80 prosent av prosjektlederne oppgir at ansattmobiliteten har stoppet opp, og kun 15 prosent har gjort tilpasninger. Mens det er relativt lite forskjell mellom Erasmus+-prosjekter og partnerskapsprosjekter når det gjelder elev- og studentmobilitet, er det større forskjeller i ansattmobiliteten. Denne har i betydelig større grad stoppet opp i partnerskapsprosjektene enn i Erasmus+-prosjektene.

Også ansattmobilitet vurderes som viktig for å nå prosjektenes målsetninger. Tre av fire prosjektledere oppgir at ansattmobilitet i stor eller svært stor grad er avgjørende for at de skal kunne nå egne prosjektmål (Figur 2.4).

Pandemien har også påvirket andre typer aktiviteter som ofte innebærer at ansatte reiser ut av landet, som kurs for ansatte, workshops, seminarer og konferanser, og felles undervisning og veiledning. mellom 47 og 57 prosent av prosjektene oppgir at disse aktivitetene har stoppet opp.

Figur 2.4: I hvilken grad er fysisk ansattmobilitet avgjørende for at dere skal nå målene med prosjektet deres? (N=301)



⁵ Vi ser nærmere på de prosjektene som faktisk har utviklet alternative strategier til fysisk studentmobilitet og hva disse er i neste kapittel.

Aktiviteter uten fysisk mobilitet også påvirket

Selv om pandemien har gått hardest ut over aktiviteter som innebærer fysiske reiser, viser undersøkelsen at også andre deler av prosjektene har blitt påvirket. Det gjelder blant annet utvikling av felles utdanningsaktiviteter og utvikling av administrative systemer, bibliotekstjenester o.l. Disse aktivitetene har stoppet opp i henholdsvis 24 og 20 prosent av prosjektene.

Noe overraskende er det kanskje at også rent digitale/virtuelle aktiviteter har stoppet opp i en del prosjekter. Det gjelder nesten utelukkende Erasmus+-prosjekter, hvor blant annet gjennomføring av digitale workshops, webinarer og konferanser har stoppet opp i 27 prosent av prosjektene som hadde planlagt slike aktiviteter. Selv om dette er aktiviteter som ikke møter de begrensningene som følger av reduserte muligheter for å bevege seg fritt mellom land, har en del prosjekter likevel hatt utfordringer med å gjennomføre dem. Vi kommer nærmere inn på hva som kan være årsakene til dette senere.

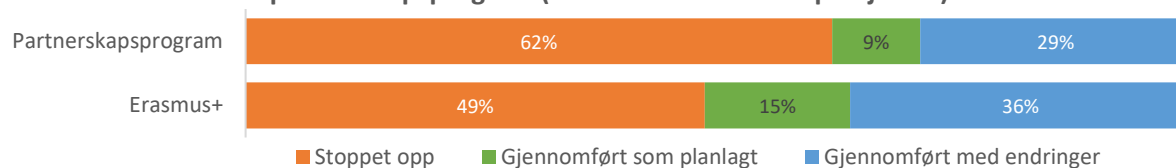
Partnerskapsprogrammene hardest rammet

De ulike programmene har et stort geografisk nedslagsfelt. Mens Erasmus+ hovedsakelig omfatter samarbeid i Europa, omfatter Dikus partnerskapsprogrammer land og regioner på de fleste kontinenter. Selv om pandemien er global, har den truffet land og regioner i ulik grad i ulike faser. En prosjektleder for et Erasmus+-prosjekt beskriver at situasjonen endret seg i tråd med smittetrykket i det enkelte samarbeidsland. Mens samarbeidspartnere på vårparten 2020 mente at de kunne gjennomføre aktiviteter fysisk, endret dette seg da også disse landene stengte ned.

Forutsetningene for å erstatte fysiske aktiviteter med alternative digitale løsninger vil også kunne variere mellom og innenfor land. For eksempel vet vi at tilgangen på høyhastighets internett varierer, og at den er særlig begrenset i rurale områder i enkelte lavinntektsland.⁶ Andre undersøkelser om internasjonalt utdanningssamarbeid peker dessuten på at fysiske møter er særlig viktige der språk- og kulturforskjeller gjør kommunikasjonen krevende⁷. At språklige og kulturelle forskjeller kan utgjøre en større utfordring i enkelte land enn andre, kjenner vi til fra evalueringen av Panorama-strategien. Denne viste at kulturforskjeller utgjorde den nest største utfordringen i samarbeidet med partnere i Kina og Japan.⁸

På bakgrunn av dette vil en rimelig hypotese være at pandemien har rammet prosjekter noe ulikt, avhengig av hvilke land de har samarbeidspartnere i. Funnene fra undersøkelsen gir delvis støtte til denne hypotesen. Et overordnet mønster er at pandemien har påvirket partnerskapsprosjektene mer negativt enn Erasmus+-prosjektene. Figur 2.5 viser at aktivitetene har stoppet opp i over 60 prosent av partnerskapsprosjektene, mens det samme er tilfelle for halvparten av Erasmus+-prosjektene.

Figur 2.5: Status for programaktivitetene, fordelt på Erasmus+ og partnerskapsprogram (1627 aktiviteter i 306 prosjekter)



⁶ Se bl.a. Nordhagen et. al (2020) der dette diskuteres.

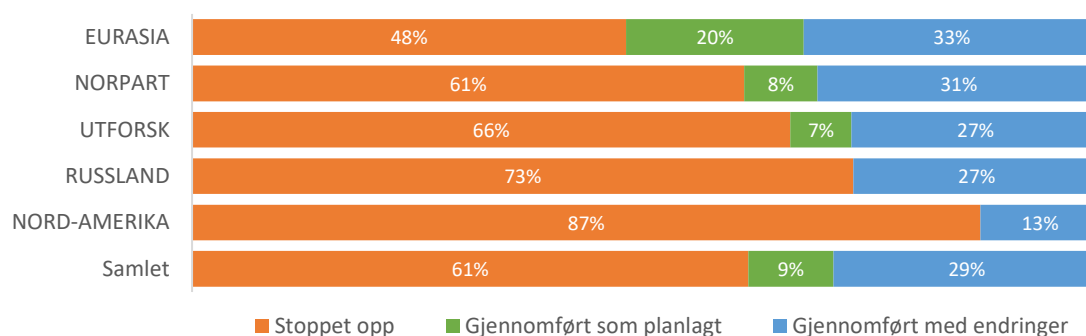
⁷ Se f.eks. Diku (2018).

⁸ Dahle et. al. (2020).

En mulig forklaring på dette kan være at programmene har ulike geografiske nedslagsfelt, og at det har vært enklere å videreføre samarbeid med europeiske partnere, bl.a. på grunn av digital infrastruktur og færre språk- og kulturforskjeller.

Hypotesen finner derimot ikke støtte i data når vi ser nærmere på forskjellene mellom de ulike partnerskapsprogrammene.⁹ Figur 2.6 viser at det først og fremst er prosjektene i Nord-Amerikaprogrammet som har hatt utfordringer med å videreføre aktivitetene. Prosjekter i Eurasia-programmet, der språk- og kulturforskjellene er større¹⁰, har derimot lyktes best. Også i NORPART, der vi vil anta at kulturforskjellene og de digitale utfordringene er noe større, har man i større grad enn i Nord-Amerikaprogrammet lyktes med å videreføre aktivitetene, med eller uten endringer.¹¹

Figur 2.6: Status for programaktivitetene, fordelt på partnerskapsprogram (767 aktiviteter i 109 prosjekter)



En annen mulig forklaring på forskjellene mellom partnerskapsprogrammene og Erasmus+, kan være at de delvis er rettet mot ulike deler av utdanningssystemet. Partnerskapsprogrammene er rettet mot høyere utdanningsinstitusjoner, hvor andre typer institusjoner kan delta som nettverks partnere i en mindre rolle. Erasmus+ er på sin side et bredere anlagt program rettet mot ulike nivåer i utdanningssystemet, og hvor ulike typer institusjoner og organisasjoner kan være hovedpartnere.

Partnerskapsprogrammene inkluderer dessuten i større grad enn Erasmus+ fysisk mobilitet både blant ansatte og eller/studenter. Blant de ulike Erasmus+-delprogrammene som er med i undersøkelsen, er det bare *Skole til skole partnerskap* (KA219) og *Skoleutvekslingspartnerskap* (KA229) hvor elevmobilitet spiller en viktig rolle. I de andre delprogrammene, er det hovedsakelig bare ansattmobilitet. Reiserestriksjonene som pandemien har ført til, har derfor relativt sett fått større konsekvenser for partnerskapsprogrammene enn gruppen av Erasmus+-prosjekter som er med i vår undersøkelse.

Skolesektoren er hardest rammet

Vi ser også at pandemien har rammet institusjoner som deltar i Erasmus+ i ulik grad. Dette er illustrert i figur 2.7 som viser konsekvensene av pandemien for Erasmus+-prosjekter med ulike typer norske hovedpartnere: UH-institusjoner (universitet eller høyskole), skoler (barnehage, barneskole,

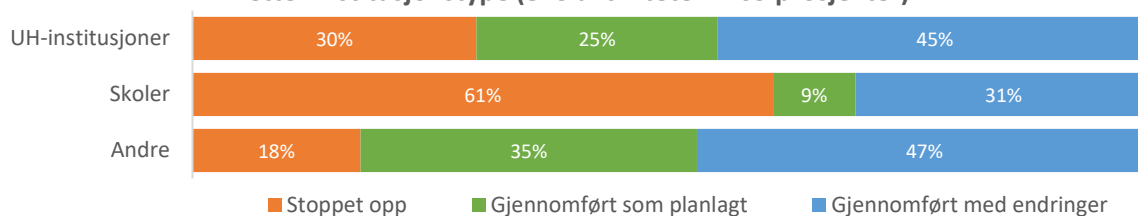
⁹ Ettersom et prosjekt kan involvere partnere fra flere ulike land og regioner, er det vanskelig å isolere forskjeller mellom enkeltland.

¹⁰ Evalueringen av Eurasia-programmet trekker frem mangel på engelskspråklig kompetanse som en utfordring. Se PWC (2020).

¹¹ Det er verdt å påpeke at Nord-Amerikaprogrammet bare omfatter seks av prosjektene i undersøkelsen, og at enkeltvis derfor gir store utslag.

ungdomsskole, videregående eller voksenopplæring) eller en annen type organisasjon (privat, offentlig eller frivillig).

Figur 2.7: Status for programaktivitetene, fordelt på Erasmus+ prosjekter etter institusjonstype (813 aktiviteter i 109 prosjekter)



Resultatene viser at prosjektaktivitetene i skolesektoren er særlig hardt rammet. Mens over 61 prosent av aktivitetene i skolesektoren har stoppet opp, gjelder det kun 30 prosent av aktivitetene i UH-sektoren. Andre typer institusjoner ser ut til å ha hatt enda mindre problemer med å få gjennomført sine aktiviteter. Bare 18 prosent av aktivitetene i denne kategorien har stoppet opp. Skolebaserte prosjekter i Erasmus+ har med andre ord vært like hardt rammet som partnerskapsprosjektene. Den relative betydningen av elev- og studentmobilitet i de ulike programmene, bidrar trolig også til disse forskjellene. Mens et flertall av skoleprosjektene i Erasmus+ inkluderer elevmobilitet, er det stort sett bare ansattmobilitet i de Erasmus+-prosjektene i UH-sektoren som er med i denne undersøkelsen.

Skolesektoren og UH-sektoren har dessuten ulike rammebetingelser og trolig også ulike forutsetninger for å håndtere den ekstraordinære situasjonen som oppstod med pandemien. For eksempel er det grunn til å tro at den institusjonelle forankringen, det interne støtteapparat (f.eks. internasjonalt kontor), og de tilgjengelige materielle og personellmessige ressursene varierer mellom ulike institusjonstyper.^{12 13} Dette kan ha påvirket muligheten til å gjennomføre aktiviteter innenfor de restriksjonene som følger av pandemien. Skolesektoren har også vært i en krevende situasjon med stadige endringer i tiltaksnivå og tilpasninger til hjemmeskole og digital undervisning.

I kvalitative svar i surveyen kommer det bl.a. frem eksempler på at prosjektledere og andre involverte lærere har måttet bruke tiden sin på smitteverntiltak eller ordinær drift, og har hatt lite motivasjon til annet enn kjerneoppgaver. Som en prosjektleder skriver: «*prosjekter krever et visst overskudd av tid, og det overskuddet er snudd til et underskudd for alle*». Det pekes også på at elevenes motivasjon for å delta i prosjektet går ned når de ikke kan delta på utenlandsopphold. En prosjektleder peker på at det har vært vanskeligere å samle elevene digitalt og en annen forteller at pandemien har ført til redusert utviklingsfokus i skolene. «*Skolene har drift og survivalfokus, det er redsel blant lærere og praktiske smittevern som må tas. Dette er uheldig for oss internt, de har ikke fokus på oss nå.*»

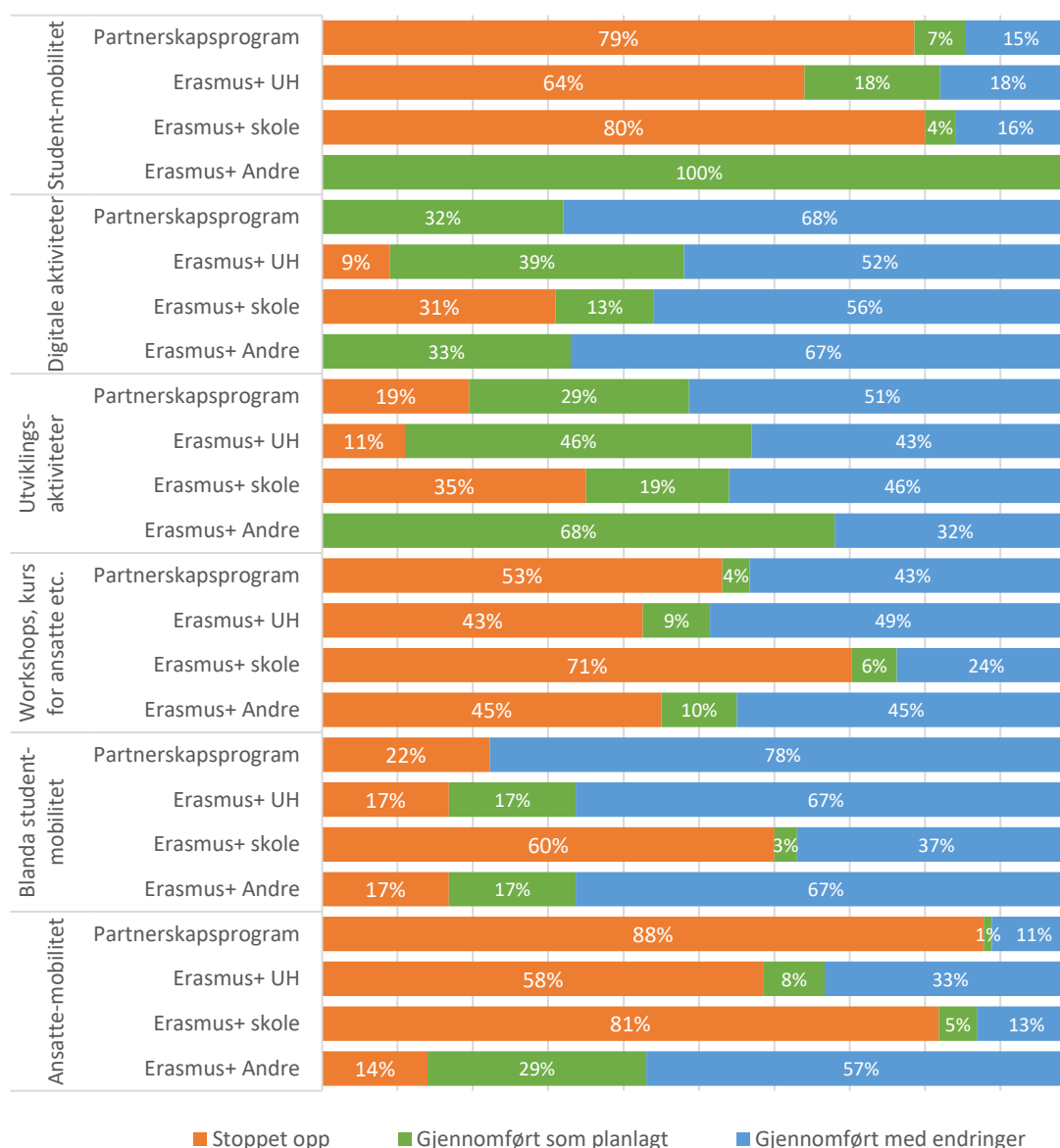
¹² Bl.a. ble det i midtveiseevalueringen av Erasmus+ pekt på at kommunale skoleeiere er mindre aktivt involvert i Erasmus+, sammenlignet med fylkeskommunale eiere. Det ble også pekt på at det er krevende for skolesektoren å gjennomføre komplekse prosjekter, som f.eks. strategiske partnerskap, bl.a. på grunn av manglende ressurser. Se Nordhagen og Dahle (2017).

¹³ En undersøkelse om bruk av Erasmus+ VET mobilitet ved et utvalg videregående skoler i Norge, viste at en del prosjekter er ildsjelsdrevne med svak forankring i hjemmeinstitusjonen (Dahle et al., 2019).

Et annet forhold som kan spille inn, er at Erasmus+-prosjektene i skolesektoren relativt sett er nyere enn prosjektene i UH-sektoren. Mens en tredjedel av prosjektene i UH-sektoren startet i 2017 eller 2018, og dermed hadde kommet godt i gang før pandemien inntraff, gjelder det bare en fjerdedel av prosjektene i skolesektoren. Funn fra andre undersøkelser tyder på at varigheten av samarbeidet kan ha noe å si for omstillingsevnen. For eksempel pekte NORPART-evalueringen på at omstilling til digital aktivitet kan fungere bedre i etablerte samarbeider enn i helt nye prosjekter.¹⁴

At utfordringene for Erasmus+-prosjekter har vært spesielt store i skolesektoren, gjelder for omtrent samtlige typer aktiviteter. Det viser figur 2.8.

Figur 2.8: Status for grupper av aktiviteter fordelt på program og institusjonstyper



¹⁴ Nordhagen et al. (2020)

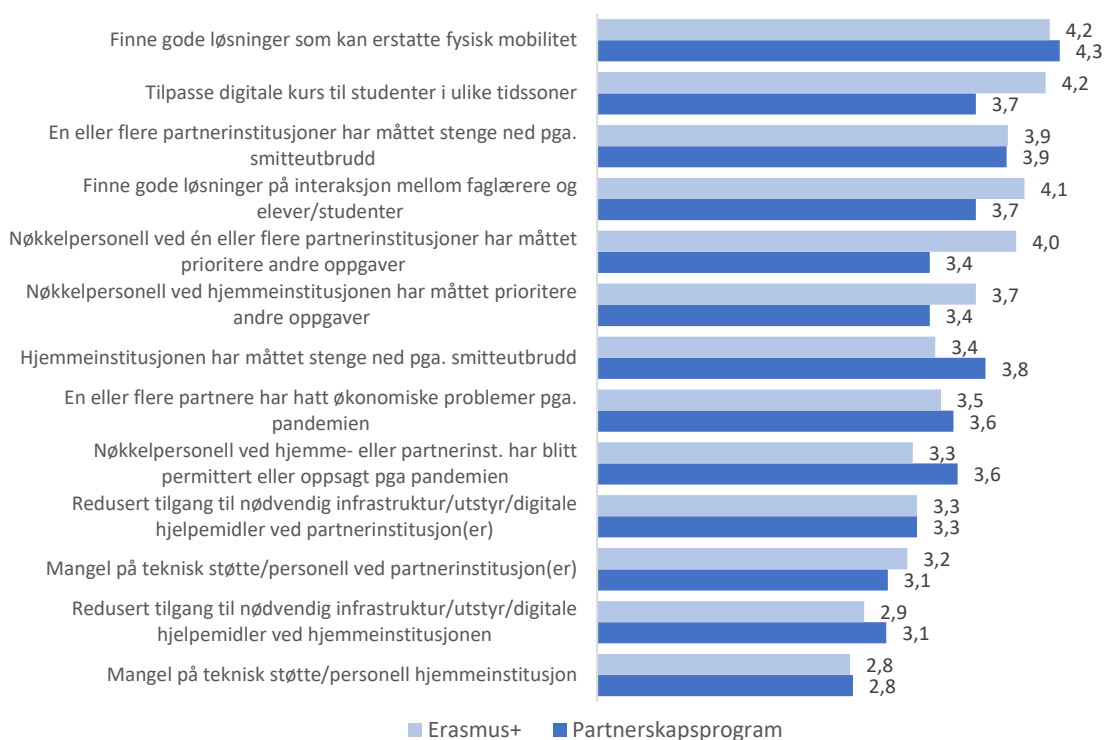
For å få en mer oversiktlig og lettere sammenlignbar liste av aktiviteter, har vi her samlet aktivitetene i seks grupper.¹⁵ Studentmobilitet (elevmobilitet i skolesektoren) inkluderer alle typer korttids- og langtidsmobilitet, feltarbeid, praksis osv. Workshops, seminarer og staff training er aktiviteter som ofte innebærer mobilitet for ansatte. Utviklingsaktiviteter innebærer utvikling av felles utdanningsaktiviteter som bl.a. kurs og læreplaner, administrative systemer, bibliotekstjenester og lignende. Virtuelle eller digitale aktiviteter innebærer gjennomføring av alle typer planlagte digitale aktiviteter, som virtuell studentmobilitet, virtuelle workshops, digital sommerskole osv.

Med unntak av ansattmobilitet kommer skolesektoren i Erasmus+ dårligst ut på alle typene aktiviteter. Elevmobiliteten har stoppet opp i fire av fem prosjekter. Også her ser vi at de UH-ledede prosjektene innenfor Erasmus+ i større grad har klart å gjennomføre og finne alternative løsninger til den fysiske studentmobiliteten enn det som er tilfelle for partnerskapsprogrammene. For de andre typene aktiviteter ser vi samme tendens til at aktivitetene i større grad har stoppet opp i skoleprosjektene. Selv aktiviteter som er planlagt som rent digitale eller virtuelle har stoppet opp i 31 prosent av de prosjektene i skolesektoren som hadde planlagt slike aktiviteter.

2.2 Utfordringer i prosjektene

I det følgende flytter vi blikket mot årsakene til at aktiviteter har stoppet opp eller vært vanskelig å gjennomføre. Intervjuene med utvalgte prosjektledere avdekket en rekke forhold som har påvirket muligheten til å gjennomføre prosjektene som planlagt. Basert på intervjuene utarbeidet vi en liste med ulike typer utfordringer, og ba prosjektlederne i spørreundersøkelsen å vurdere i hvilken grad de har opplevd det samme (jfr. figur 2.9).

Figur 2.9: Utfordringer - fordelt på programtype (gj.snitt på skala fra 1 til 5)



¹⁵ En fullstendig liste over hvilke aktiviteter som inngår i hver aktivitetstype ligger i appendiks.

Finne gode løsninger for å erstatte fysisk mobilitet

Ikke overraskende har prosjektlederne opplevd det å finne gode løsninger som kan erstatte fysisk mobilitet som mest utfordrende. Det gjelder i større grad i partnerskapsprosjektene enn i Erasmus+ -prosjektene. Både i intervjuer og åpne tekstsvaer pekte flere på at enkelte typer aktiviteter og mobiliteter er lite egnet for digitale løsninger. Det gjelder for eksempel feltarbeid i andre land, praksis og ulike typer utøvende kunstformer. Også det å erstatte fysiske *prosjektmøter* med digitale løsninger ble trukket frem som utfordrende, spesielt blant prosjekter i oppstartsfasen. De opplevde det krevende å etablere og videreutvikle prosjektet utelukkende basert på virtuell kontakt. Som vi tidligere har pekt på, kan overgangen fra fysisk til digital kommunikasjon være spesielt krevende for partnere som ikke har samarbeidet tidligere. Dette viser også vår undersøkelse.

Nedstengning ved partnerinstitusjon

Breddekartleggingen viser at forhold ved partnerinstitusjonene gjennomgående har vært mer utfordrende enn forhold ved hjemmeinstitusjonen. Stenging av partnerinstitusjonen oppleves som nest mest utfordrende, ifølge oversikten i figur 2.9. Mens norske institusjoner har gått gjennom flere faser med ulik grad av nedstengning, hjemmeskole og digital undervisning, har mange institusjoner i partnerlandene vært nedstengt over en lengre periode. I noen tilfeller har partnerne fullstendig mistet tilgang til egen institusjon fordi den har blitt omgjort til teststasjon, sykehus e.l.

Stengte institusjoner innebærer blant annet redusert tilgang til utstyr og infrastruktur som er nødvendig for prosjektets fremdrift. Noen prosjektkoordinatorer fortalte at forutsetningene for å få til god digital undervisning og hjemmeskole er suboptimale hos deres partnere pga. manglende internett, og i noen tilfeller også datamaskiner, hjemme hos elever og studenter.

En annen utfordring er at landene har vært rammet av nedstengning og restriksjoner på ulike tidspunkt. Flere av intervjuobjektene pekte på at nettopp dette har ført til koordineringsutfordringer og uforutsigbarhet, ettersom kapasiteten til de ulike prosjektpartnerne ikke har vært synkron. En prosjektleder for et Erasmus+-prosjekt beskriver at arbeidssituasjonen i prosjektet endret seg i tråd med smittetrykket i det enkelte samarbeidsland.

Interaksjon mellom lærere og elever/studenter

En annen viktig utfordring, har vært å finne gode løsninger for interaksjon mellom faglig ansatte/lærere og elever/studenter. I intervjuene pekte flere på at det har vært vanskelig å finne løsninger som legger til rette for god digital interaksjon, ikke minst når studentene er i ulike tidssoner. I andre tilfeller vanskeliggjøres interaksjonen av at ikke alle elever/studenter har god nettilgang hjemme. Det har ført til at man ikke har lyktes med å involvere like mange elever som planlagt. En prosjektleder beskriver utfordringen slik:

Men det vi ikke finner løsninger på, er den gode kontakten mellom underviser og student. De har en tendens til å bli veldig enveis. I praksis så fungerer ikke chat og den gode diskusjonen blir borte. Vi har også laget mye gruppearbeid. Gruppearbeid på fem-seks studenter har fungert godt kommunikasjonsmessig, men folk er mye mer tilbakeholdne.

Nøkkelpersonell har fått redusert kapasitet

Et annet forhold ved partnerinstitusjonene som har vært utfordrende, er at nøkkelpersonell i prosjektet har måttet prioritere andre oppgaver på bekostning av prosjektarbeid. Her er det, på den ene siden, snakk om oppgaver direkte knyttet til Covid-19-pandemien, som behandling av pasienter eller smittesporing. Noen prosjekter involverer samfunnskritiske yrkesgrupper, som helsepersonell.

På den andre siden dreier det seg om nye eller mer ressurskrevende oppgaver som følger av omstilling til digital undervisning og hjemmeskole. I intervju og kvalitative svar i spørreundersøkelsen forteller flere om partnere som ikke hadde tid til å prioritere prosjektoppgaver fordi de hadde nok med å tilpasse og gjennomføre kjerneaktiviteter ved sin institusjon. Vi ser at dette har vært en større utfordring i Erasmus+-prosjektene enn i partnerskapsprosjektene, og først og fremst i skoleprosjekter.

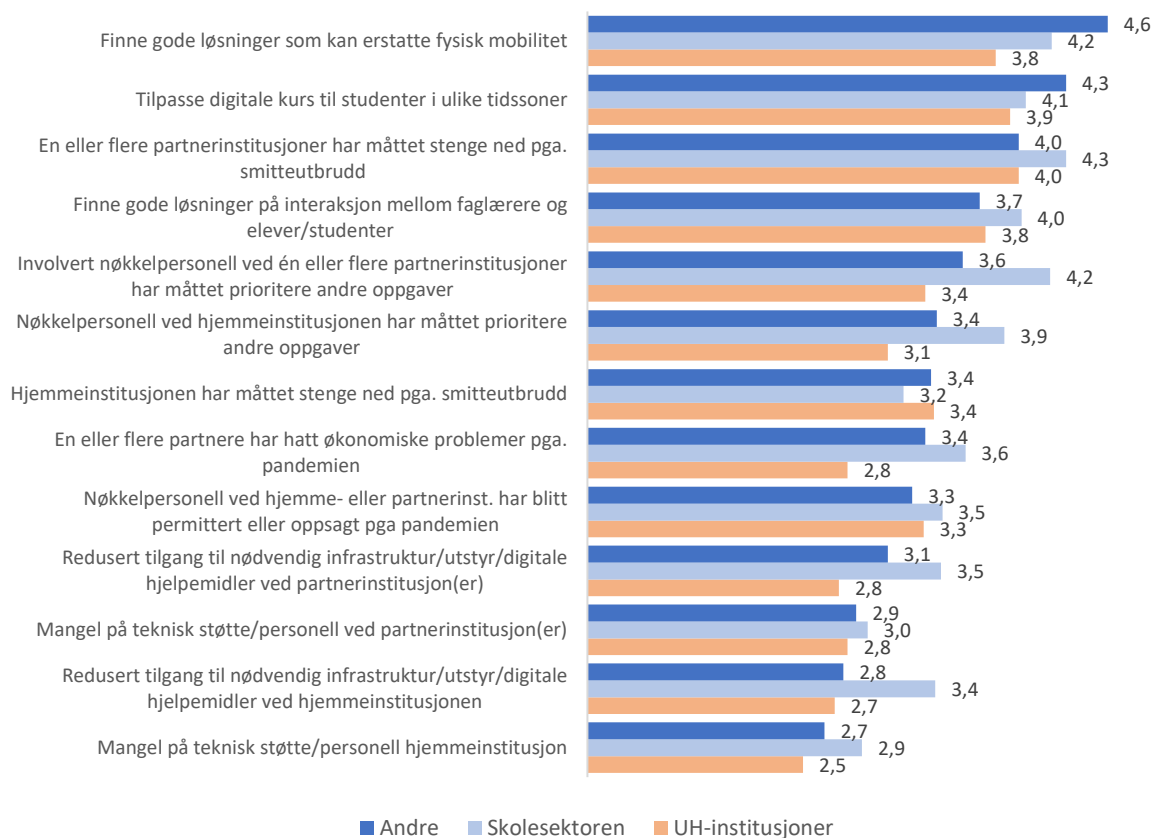
Nedstengning og omprioritering av oppgaver

Nedstengning og prioritering av andre oppgaver, har også vært de største utfordringene ved hjemmeinstitusjonen. Mens partnerskapsprosjektene opplever stenging av hjemmeinstitusjonen som mest utfordrende, opplever Erasmus+-prosjektene at omprioritering av arbeidsoppgaver har skapt de største problemene.

Størst utfordringer i skolesektoren i Erasmus+

Vi har sett at Erasmus+-prosjektene i skolesektoren er blitt hardere rammet av pandemien enn andre Erasmus+-prosjekter. Det er derfor ikke overraskende at de ulike utfordringene i størst grad har preget skolesektoren, slik figur 2.10 viser. Dette bekrefter i stor grad inntrykket fra intervjuene hvor flere ledere av skoleprosjekter formidlet at de hadde dårlige rammebetingelser for å holde oppe aktivitetene under pandemien. Ved mange skoler har lærere og annet personell vært opptatt med å få gjennomført sine primæroppgaver under endrete forhold, og det å ha tid til å gjennomføre prosjektaktiviteter, eller legge til rette for endrete aktiviteter, har vært krevende.

Figur 2.10: Utfordringer - Erasmus+ fordelt på koordinator-type (gj.snitt på skala fra 1 til 5)



Kapittel 3: Strategier og tilpasninger

Mens vi i forrige kapittel beskrev hvordan pandemien har påvirket aktivitetsnivået i prosjektene, vender vi i dette kapitlet blikket mot de endringene og tilpasningene som er blitt gjort for å kunne fortsette prosjektarbeidet under nye omstendigheter. Vi ser også nærmere på hvilke forutsetninger som har vært viktige for prosjektene for å lykkes med å gjennomføre aktiviteter under pandemien. I siste del av kapitlet presenterer vi hvilke planer prosjektene har fremover. Vi spør blant annet om prosjektene har utviklet samarbeidsformer som de ønsker å beholde, også når pandemien ikke legger hindringer i veien for å følge prosjektets planer. Videre undersøker vi hvilke konsekvenser pandemien har for prosjektenes måloppnåelse.

3.1 Hvordan er aktivitetene blitt tilpasset?

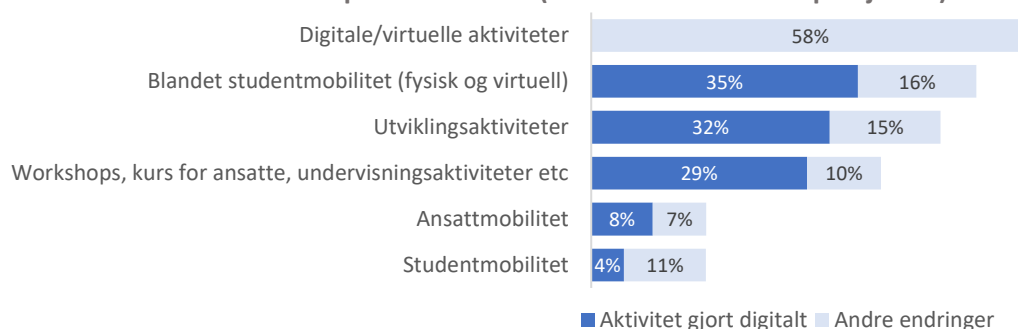
Som vist, har over halvparten av aktivitetene i prosjektporteføljen stoppet helt opp, mens det er gjort justeringer i en tredjedel av aktivitetene. Det er imidlertid stor variasjon mellom ulike typer aktiviteter. Mens fysisk elev-, student- og ansattmobilitet i stor grad har stoppet opp, og det kun er gjort tilpasninger i 15 prosent av prosjektene som har slike aktiviteter, er det gjort endringer i over halvparten av aktiviteter som blandet studentmobilitet, utviklingsaktiviteter og ulike former for virtuelle aktiviteter.

Halvparten av endringene innebærer digitalisering

Hvilke tilpasninger har prosjektene gjort? I spørreundersøkelsen ble respondenter som hadde oppgitt at aktiviteter var blitt endret eller tilpasset, bedt om å oppgi hvilke endringer de hadde gjort. Her kunne respondentene krysse av for om aktiviteten var blitt digitalisert eller om de hadde gjort andre endringer eller tilpasninger. Dersom det sistnevnte var tilfelle, fikk de beskrive dette med egne ord i et åpent kommentarfelt.

Figur 3.1 viser hvor stor andel av de ulike gruppene av aktiviteter som er blitt endret eller justert sammenlignet med de opprinnelige planene. Figuren viser også om disse endringene handler om å gjennomføre aktiviteten digitalt, eller om det er gjort andre typer tilpasninger.

Figur 3.1: Andel av aktivitetene som er blitt gjort digitale/virtuelle eller endret på andre måter (1676 aktiviteter i 303 prosjekter)



Samlet sett, er omtrent halvparten av aktivitetene *flyttet digitalt*. Det innebærer for eksempel at et seminar er gjort om til et webinar, eller en sommerskole til en virtuell sommerskole. Halvparten av aktivitetene som er endret, har gjort andre typer tilpasninger. Det kan for eksempel være at man erstatter en aktivitet med en annen, for eksempel utvikler et nytt digitalt kurs i stedet for å gjennomføre fysisk studentmobilitet. Intervjuene tyder på at Covid-19-pandemien har forsert planer om digitalisering. Et gjennomgående funn er at prosjekter som har hatt som plan å utvikle digitale aktiviteter, har fått en ekstra dytt og enkelte snakket med entusiasme om mulighetene pandemien hadde gitt dem til å få fart på digitaliseringsarbeidet.

Workshops, seminarer og kurs gjennomføres digitalt

Vi ser at aktiviteter som workshops, seminarer, konferanser, kurs for ansatte og felles undervisning og veiledning, i betydelig grad er blitt flyttet til en digital plattform. Dette er aktiviteter som ofte (men ikke alltid) innebærer ansattreiser. Sammenlignet med andre typer aktiviteter, er disse aktivitetene gjerne enklere å digitalisere. I intervjuene var det flere som påpekte fordeler med å gjennomføre slike aktiviteter digitalt, blant annet at man sparer tid, og ikke minst at aktiviteten potensielt kan nå bredere ut. Når deltakelse ikke krever fysiske reiser, kan man få tilgang til flere foredragsholdere og gjesteforelesere til undervisning, konferanser og seminarer, og samtidig nå et bredere publikum. Noen prosjektledere fortalte at de nå får tilgang til noen av de mest etterspurte ekspertene, og at de kan arrangere konferanser eller workshops med eksperter som befinner seg i helt ulike deler av verden.

Et av prosjektene vi intervjuet, la vekt på å tilby mange digitale aktiviteter og interaksjon da de utviklet en digital sommerskole for master- og doktorgradsstudenter. Prosjektet, med støtte fra Eurasia-programmet, hadde allerede før pandemien begynt å utvikle et digitalt konsept for et sommerkurs.

Prosjektet benytter læringsplattformen Canvas, Zoom med grupperom til informasjonsmøter, Quasar for analyser og kommunikasjonsplattformen Discord for å løse tekniske problemer. I tillegg etablerte de en egen YouTube-kanal. Prosjektet gjennomførte digitale forelesninger og veiledninger, samt virtuelle lab-besøk. Prosjektet var opptatt av å få til virtuell kulturell og sosial utveksling, og alle studentene laget sin egen side med presentasjon av seg selv og sitt hjemsted.

Fra blandet til heldigital studentmobilitet

Blant prosjekter med blandet studentmobilitet som har gjort tilpasninger på grunn av pandemien, oppgir to av tre at aktiviteten er gjort digitalt. Dette er markert forskjellig fra fysisk studentmobilitet, hvor det både er langt færre som har tilpasset seg den nye situasjonen og hvor andelen som har erstattet den fysiske mobiliteten med virtuelle løsninger er langt lavere. En nærliggende forklaring, er at prosjekter med blandet mobilitet allerede har et system på plass for virtuell utveksling. Når fysisk mobilitet ikke lenger lar seg gjennomføre, er overgangen fra blandet mobilitet til full virtuell mobilitet mindre. En tilsvarende omlegging fra utelukkende fysisk til virtuell mobilitet vil være betydelig mer krevende, og innebære et omfattende utviklingsarbeid. Som vi skal se, er det likevel enkelte prosjekter som har startet et slikt utviklingsarbeid under pandemien.

En stor andel utviklingsaktiviteter digitalisert

I to av tre prosjekter som har gjort endringer i sine utviklingsaktiviteter, innebærer endringen digitalisering. Utviklingsaktiviteter inkluderer både *faglige* aktiviteter, som utvikling av felles utdanningstilbud (kurs, studieprogram, pensum, læremidler osv.) og *administrative* aktiviteter, som utvikling av administrative systemer, bibliotekstjenester e.l.

Funn fra intervjuene viser at prosjektene har gjort tilpasninger på ulike nivå. Illustrerende eksempler er at revidering av læreplaner nå foregår i digitale møter fremfor fysiske, at det bygges opp digitale bibliotekressurser og at det utvikles digitale kurs eller MOOCs. De fleste prosjektene forteller at dette fungerer godt, og at det har vært relativt ukomplisert å digitalisere denne typen utviklingsarbeid. Det fortelles også at det kan gi fordeler å drive utviklingsarbeid på digitale plattformer. Et eksempel er et NORPART-prosjekt, som jobber med revidering av læreplaner på master og phd-nivå, og som påpeker at det er blitt enklere å involvere flere partnere i arbeidet. En leder i et annet prosjekt, som har valgt å utvikle en MOOC i stedet for et kurs som krever fysisk tilstedeværelse, forteller at de ser nye muligheter med denne tilpasningen. De kan gjøre MOOCen tilgjengelig for flere enn planlagt, og tror at digitalisering av kurs kan gjøre utdanningsinstitusjonen mer konkurransedyktig. Flere prosjekter som hadde utvikling av digitale læringsressurser i sin opprinnelige plan, har valgt å øke ambisjonene for utviklingsarbeidet. For noen betyr det mer omfattende innhold. Andre har valgt å utvikle veiledninger og beskrivelser for benyttelse av ressursen, til bruk etter prosjektperioden.

Et eksempel, er et Erasmus+-prosjekt med partnere fra voksenopplæringssentre i flere land. Prosjektet fikk midler til å utvikle en app for arbeidslivsnær språkopplæring i samspill med lokalt arbeids- og næringsliv. Innovasjonskraften økes når den utvikles og prøves ut flere steder, men restriksjoner har gjort det vanskelig å teste appen på restauranter og cafeer som planlagt. Den alternative strategien i prosjektet har derfor vært å øke ambisjonene og bruke mer ressurser på å jobbe med funksjonaliteten i appen, lage flere instruksjonsvideoer, samt å videreutvikle appen til bruk for nye deltakere.

Ansattmobilitet digitaliseres mer enn studentmobilitet

I kapittel 2 så vi at fysisk elev-, student- og ansattmobilitet i stor grad har stoppet opp. For begge typene mobilitet er det kun en liten andel, 15 prosent, som har gjort endringer i aktivitetene. Resultatene i figur 3.1, kan tyde på at det har vært enklere erstatte ansattmobilitet enn elev- og studentmobilitet med digitale alternativ. Etter de åpne svarene i undersøkelsen å dømme, handler andre typer tilpasninger enn digitalisering i stor grad om utsettelse av aktiviteter.

Et eksempel er et Erasmus+-prosjekt i skolesektoren som hadde planlagt lærermobilitet. Prosjektet skulle utvikle undervisningsopplegg i tysk og engelsk i samarbeid med språklærere fra flere land, og prøve dem ut ved at lærerne fikk testet sine opplegg på elever i et annet land. Det å kunne være i hverandres klasserom var altså utgangspunktet for prosjektidéen, og målet var at samarbeidet skal lage nye og motiverende opplegg. Strategien ble tilpasset ved at hver partner skulle utvikle én digital undervisningsenhet i hvert av de to språkene, som skulle prøves ut hos alle de andre partnerne. Undervisningsopplegget skal kunne brukes både fysisk og digitalt.

Tap av fysisk studentmobilitet har ført til utviklingsarbeid

Ifølge spørreundersøkelsen, har fysisk elev- og studentmobilitet bare i begrenset grad blitt erstattet med andre tilbud. Det gjelder særlig i skolesektoren i Erasmus+, der prosjekter med elevmobilitet (KA219 og KA229) ikke har hatt de samme mulighetene til å omdisponere midler til andre aktiviteter, som andre program. Det må videre legges til at mange ledere av skoleprosjekter også gir uttrykk for at de ikke har kapasitet til å utvikle alternativer i den arbeidshverdag som pandemien har skapt.

Intervjuene viser imidlertid at en del prosjekter har jobbet hardt for å kunne tilby elevene og studentene et alternativ til fysisk mobilitet. Flere prosjekter har omdisponert midler til investeringer i utstyr og infrastruktur hos partnerinstitusjoner. Det gjelder prosjekter i NORPART, UTFORSK og Eurasia-programmet. Et UTFORSK-prosjekt valgte å kjøpe ekstra båndbredde til studenter som satt hjemme og deltok i sommerkurs og som hadde dårlig internetttilgang. Et NORPART-prosjekt fikk omdisponere ubrukte midler til å etablere et møterom hos prosjektpartneren med pc-er og godt internett. Et tredje eksempel er et Eurasia-prosjekt som fikk omdisponert midler fra fysisk studentmobilitet til å forbedre eget studio ved hjemmeinstitusjonen, slik at prosjektet og seksjonen kunne jobbe med den digitale sommerskolen i et eget studio. Slike investeringer begrunnes med at det gjør partnerinstitusjonene bedre rustet til digital kommunikasjon både i inneværende prosjekt og i fremtidige samarbeid.

Flere av prosjektene var i gang med utviklingsaktiviteter, som å utvikle digitale kurs eller sommerskoler, for å gi studentene en mulighet for virtuell mobilitet. Noen hadde også allerede gjennomført slike aktiviteter. Et NORPART-prosjekt fikk omdisponert midler fra fysisk mobilitet til et utviklingsarbeid knyttet til vurdering av studentenes læringsutbytte ved digital undervisning – hvordan fanger man opp om studentene lærer det de skal i digitale kurs?

Et prosjekt innenfor Nord-Amerikaprogrammet utviklet et digitalt kurs ved å omdisponere midler som opprinnelig skulle benyttes til studentmobilitet. Kurset gir studiepoeng og er åpent for både partnerinstitusjonene og andre interesserte. Studenter som er påmeldt har tilgang til alt av materiale, pensum, tester, videoer og oppskrifter på hvordan man skal gå frem, samtidig som det foregår forelesninger og kollokvier.

Et annet eksempel er et NORPART-prosjekt som reviderte målene for prosjektet og erstattet mye fysisk mobilitet med et samarbeid om å utvikle en felles digital læringsplattform. Prosjektet la vekt på å finne både plattform og innhold som er egnet for studentene, med en blanding av tekst, videoer, quiz og online gruppearbeid for deltakere fra begge partnerlandene. I andre omgang planlegger prosjektet å utvikle et MOOC-kurs. Prosjektet involverte både IT, HR, økonomi og ledelse for en bærekraftig forvaltning av læringsplattformen.

Virtuell mobilitet – muligheter og utfordringer

Det er et utdanningspolitisk mål at flere norske studenter skal reise på utveksling. Frem til 2020 har målet vært 20 prosent, mens det langsiktige målet er 50 prosent. I 2019 hadde kun 16 prosent av uteksaminerte studenter vært på utvekslingsopphold. Det er med andre ord et stykke igjen for å nå det langsiktige målet.¹⁶ I stortingsmeldingen om Studentmobilitet fra 2020 tydeliggjorde regjeringen en forventning til institusjonene om at også studenter som *ikke* reiser ut, skal ha muligheter for internasjonalisering:

*«Regjeringen forventer at institusjonene innarbeider en internasjonal profil tilpasset det enkelte studiet i alle studieprogrammene, og at de legger til rette for internasjonalisering også for studenter som ikke reiser på utvekslingsopphold».*¹⁷

Blant informantene våre, er det både prosjekter som opprinnelig hadde planlagt å utvikle virtuell mobilitet, og prosjekter hvor slike opplegg ble utviklet som en konsekvens av pandemien. For de som fra starten hadde planer for virtuell mobilitet, var nettopp det å legge til rette for internasjonalisering for studenter som ikke drar på utveksling, hovedargumentet for hvorfor de ønsket å utvikle dette. Et av disse prosjektene, et emne i internasjonal tegnkommunikasjon, er et eksempel på at virtuell mobilitet kan være *et alternativ når fysisk mobilitet vanskelig lar seg gjennomføre*. Ifølge informanten er det krevende i løpet av tre år å skulle lære seg norsk tegnspråk godt nok til å være tolk. Å legge inn et utenlandsopphold, er derfor lite hensiktsmessig. Ved å benytte virtuell mobilitet, gir de studiet en

¹⁶ Kunnskapsdepartementet (2020, s. 39)

¹⁷ Kunnskapsdepartementet (2020, s. 18)

internasjonal profil, og studentene får mulighet til lære seg noe internasjonal tegnkommunikasjon, samt bli kjent med andre som holder på med noe lignende i andre land.

Også prosjekter som på grunn av pandemien har begynt å utvikle en løsning for virtuell studentmobilitet, legger vekt på argumentet om å legge enda bedre til rette for internasjonalisering for norske studenter. Én prosjektleder sier for eksempel at virtuell utveksling kan lokke norske studenter som nøler med å reise ut, til å likevel reise.

En annen fordel som ble trukket frem av flere prosjekter, er at denne typen mobilitet er bærekraftig i dobbel forstand; for det første er det mer klimavennlig at færre reiser med fly; for det andre er det økonomisk mer bærekraftig også etter at en prosjektperiode er over. Slike opplegg gjør det mulig å fortsette å samarbeide om mobilitet også etter endt prosjektperiode. Når opplegget er utviklet, er det gratis å fortsette å bruke det, og virtuell mobilitet er en rimelig måte å få til utveksling på.

Utfordringer ved virtuell mobilitet

Selv om informantene opplevde at virtuell mobilitet gir nye muligheter, pekte de også på noen ulemper. En av disse er skyldes studenter i *ulike tidssoner*. Dersom studentene må forholde seg til asynkrone opptak i stedet for undervisning i sanntid, blir det mindre interaksjon, mindre studentaktiv læring, og det kan oppleves mindre engasjerende. Det er også krevende å få til gruppearbeid når tidsforskjellene er store. Et prosjekt som har partnere i flere ulike deler av verden, løste dette ved å sette sammen grupper av studenter som er så nær hverandre som mulig i tidssoner.

Prosjektledere peker også på utfordringer med å skape *god interaksjon* mellom lærere og elever/studenter. Flere har erfart at dette er særlig krevende i store grupper, og enkelte prosjekter planlegger derfor for færre deltakere på fremtidige sommerskoler og kurs.

Noen prosjektledere forteller at studentenes *motivasjon* kan være en utfordring. For mange er utenlandsoppholdet en viktig motivasjonsfaktor, og digital mobilitet er ikke like attraktivt for alle. Et annet aspekt, er at det er de studentene som er mest motiverte for det, som reiser på fysisk mobilitet. Når den virtuelle mobiliteten eksempelvis omfatter et helt studieprogram, vil det nødvendigvis være en del som ikke verdsetter tilbudet like høyt.

Hvordan få kulturelt og sosialt utbytte av virtuell mobilitet?

En av de største utfordringene med virtuelle alternativer til fysisk mobilitet, er å erstatte det kulturelle og sosiale utbyttet som fysiske møter med andre mennesker og miljøer representerer. Flere prosjekter forteller at de benytter en rekke ulike aktiviteter for å sørge for studentaktiv læring og sosialisering, blant annet videoer, quiz og online gruppearbeid. Det bukes også en lang rekke digitale verktøy, som generelle læringsplattformer, egne YouTube-kanaler, sosiale medier, kommunikasjonsplattformer som Discord osv.

I et prosjekt som var opptatt av å legge forholdene til rette for virtuell kulturell og sosial utveksling, hadde alle studentene laget sin egen side med presentasjon av seg selv, sine interesser og sitt hjemsted. I tillegg hadde de digital quiz og live-polls.

Enkelte av prosjektene var med i et intensivt opplæringsprogram om bruk av COIL (Collaborative Online International Learning) i regi av Diku og deres søsterorganisasjon i USA, American Council on

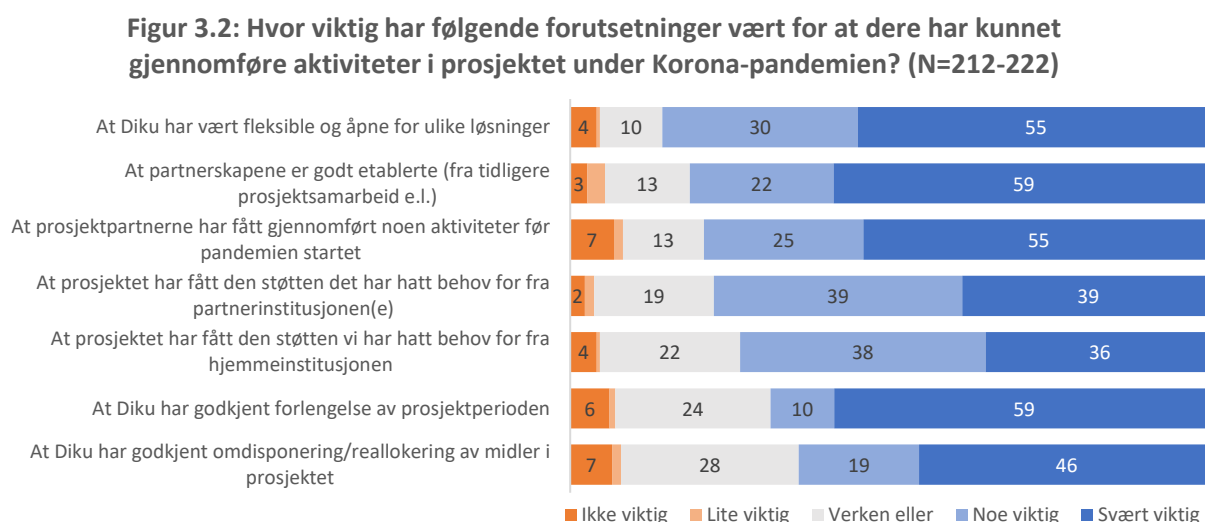
Education (ACE).¹⁸ COIL er en læringsmetode for digital internasjonalisering og virtuell mobilitet, hvor det settes søkelys på samhandling og digitalisering i tillegg til utvikling av internasjonale relasjoner og aktiv læring. COIL bringer studenter og lærere sammen på tvers av kulturer for å diskutere og samarbeide. Et prosjekt fra Nord-Amerika programmet, fortalte at de planla å bruke metoden for å gjennomføre felles gruppearbeid for norske og amerikanske studenter.

Et prosjekt innenfor Nord-Amerikaprogrammet med studentmobilitet på masternivå, har tilpasset og utviklet flere digitale kurs for både norske og amerikanske studenter. De amerikanske studentene blir tatt opp på virtuell innveksling, på en plattform som innebærer forelesninger, praktiske øvelser og gruppeoppgaver. Både av faglige grunner, men også for å bidra til sosial og kulturell utveksling, benyttet prosjektet norske studenter som læringsassistenter på kurset.

3.2 Hva har bidratt til fortsatt samarbeid?

I dybdestudien var det et utvalgsriterium at prosjektene skulle ha opprettholdt en viss aktivitet under pandemien. Vi spurte prosjektlederne hva som hadde vært avgjørende for at de klarte å gjennomføre aktivitetene som planlagt, eller hadde lyktes med omstillinger og tilpasninger. Forutsetningene som ble trukket frem handler hovedsakelig om forhold ved partnerskapet, ved hjemme- eller partnerinstitusjonen, eller tilpasninger fra Diku. Med utgangspunkt i de forutsetningene som ble avdekket som viktige gjennom intervjuene, laget vi en liste som vi testet i spørreundersøkelsen til alle prosjektlederne. Spørsmålet gikk til prosjekter som har gjennomført aktiviteter i perioden.

Figur 3.2 viser prosjektledernes vurderinger av betydningen av ulike forutsetninger for å kunne gjennomføre aktiviteter i prosjekter under pandemien. Gjennomgående ser vi at alle forholdene vi spør om er av stor betydning for prosjektene. Mellom 65 og 85 prosent av prosjektlederne er enige i de ulike påstandene.



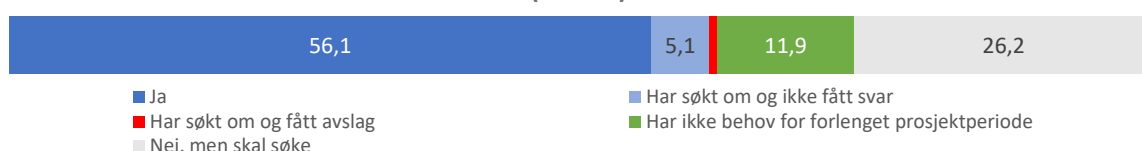
¹⁸ Diku (2020).

Dikus fleksibilitet har vært avgjørende

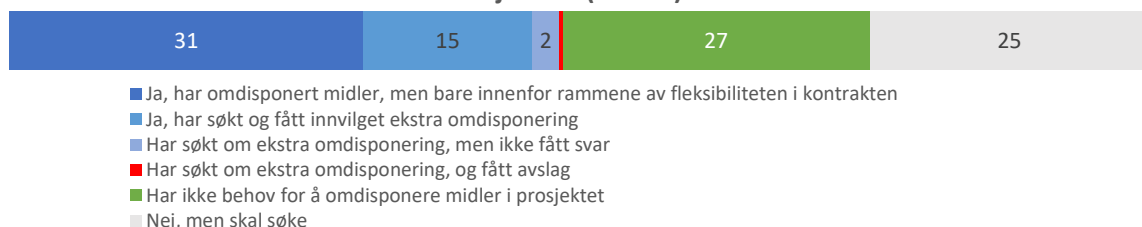
Det forholdet som har hatt størst betydning for at prosjektene har kunnet gjennomføre aktiviteter under pandemien, har vært at Diku har vært fleksible og åpne for ulike løsninger. Hele 86 prosent oppgir at dette har vært noe eller svært viktig. Det var også en utbredt oppfatning blant våre intervjuobjekter at Diku har vært fleksibel, forståelsesfull og pragmatisk. Flere trekker frem at Diku, selv før det var kommet på plass tydelige retningslinjer for godkjenning av forlengelse og omdisponering av midler i prosjektene, hadde roet nervøse prosjektledere med at de ikke ville miste finansieringen om de ikke fikk gjennomført alle sine planlagte aktiviteter innenfor tidsplanen.

To av tre prosjekter oppgir at forlengelse av prosjektperioden og omdisponering av midler har vært viktige forutsetninger. I Erasmus+-prosjektene er det EU-kommisjonen (ved EACEA) som fastsetter reglene for forlengelse og omdisponering av midler, mens det er Diku som tar beslutninger i hvert enkelt tilfelle. I de andre programmene har Diku større handlingsrom også når det gjelder reglene. I begge tilfeller er det åpnet for at prosjektene kan søke om å omdisponere midler, og om å forlenge prosjektperioden med inntil 12 måneder. Figur 3.3 og 3.4 viser hvor stor andel av prosjektene som har søkt om eller planlagt å søke om henholdsvis forlengelse av prosjektperioden og omdisponering.

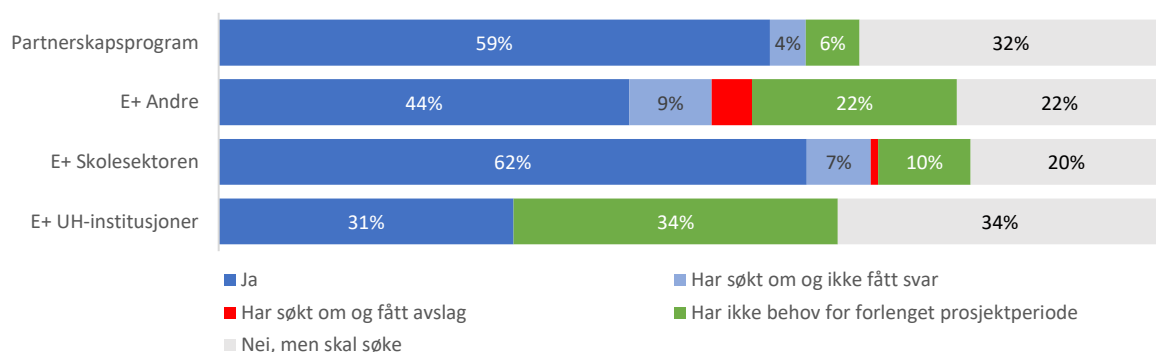
Figur 3.3: Har prosjektperioden blitt forlenget pga Covid-19 situasjonen?
(N=294)



Figur 3.4: Har dere fått omdisponere midler i prosjektet pga. Covid-19 situasjonen? (N=290)



Figur 3.5: Har prosjektperioden blitt forlenget pga Covid-19 situasjonen?
(N=294)



Undersøkelsen viser at prosjektene i stor grad benytter eller planlegger å benytte mulighetene EU og Diku har åpnet for og muligheten for forlengelse benyttes oftere enn muligheten for omdisponering. Kun tolv prosent av prosjektene oppgir at de *ikke* har behov for å få forlenget prosjektperioden, mens en fjerdedel oppgir at de *ikke* har behov for å omdisponere midler.

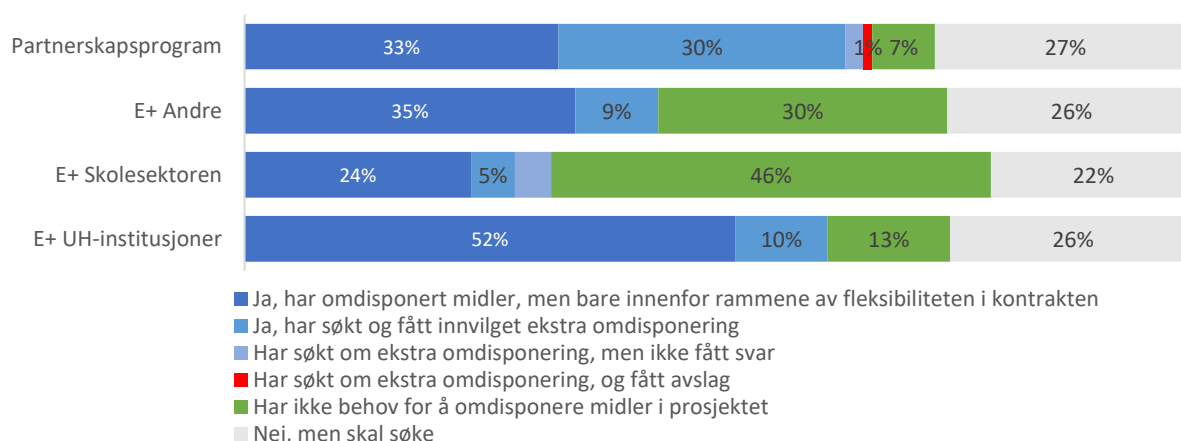
Nærmere analyser avdekker at det er relativt store forskjeller mellom partnerskapsprogrammene og Erasmus+ på dette området. Også innenfor Erasmus+-programmet, finer vi forskjeller avhengig av sektor (jfr. figur 3.5). Vi ser for det første at partnerskapsprosjektene i mye større grad har opplevd et behov for å forlenge prosjektperioden, enn UH-prosjektene innenfor Erasmus+. Mens kun tre av ti prosjekter innenfor den UH-ledete delen av Erasmus+ har søkt om å få forlenget perioden, gjelder det en dobbelt så stor andel innenfor partnerskapsprogrammene. Kun én av 20 partnerskapsprosjekter oppgir at de ikke trenger å få forlenget prosjektperioden sin, mens det gjelder én av tre UH-prosjekter innenfor Erasmus+.

Det er også store forskjeller på behovet for å få forlenget prosjektperioden innen Erasmus+. Prosjektene som er ledet av skoler, opplever betydelig større behov for å få utsatt prosjektperioden enn det som er tilfelle for UH-ledete prosjekter. Over to tredjedeler av de skoleledete prosjektene har søkt om forlengelse, og kun én av ti opplever at de ikke har behov for utsettelse.

Variasjonen i behovet for å få omdisponert midler ser annerledes ut (jfr. figur 3.6). Også her har partnerskapsprogrammene større behov for å omdisponere midler enn det som er tilfelle for UH-ledete Erasmus+ prosjekter.

Skoleprosjektene skiller seg ut, ved at nesten halvparten oppgir at de ikke har behov for å omdisponere midler. Dette skyldes nok at flertallet av skoleprosjektene i Erasmus+, som er med i undersøkelsen, er mobilitetsprosjekt (KA219 og KA229) hvor muligheten for å erstatte elevmobilitet med andre aktiviteter er små. Når mulighetene for fysisk mobilitet har stoppet opp, har det derfor vært større behov for å forlenge prosjektet enn av å bruke de tildelte midlene på andre tiltak.

Figur 3.6: Har dere fått omdisponere midler i prosjektet pga. Covid-19 situasjonen? (N=290)



Å ha godt etablerte partnerskap er en viktig forutsetning

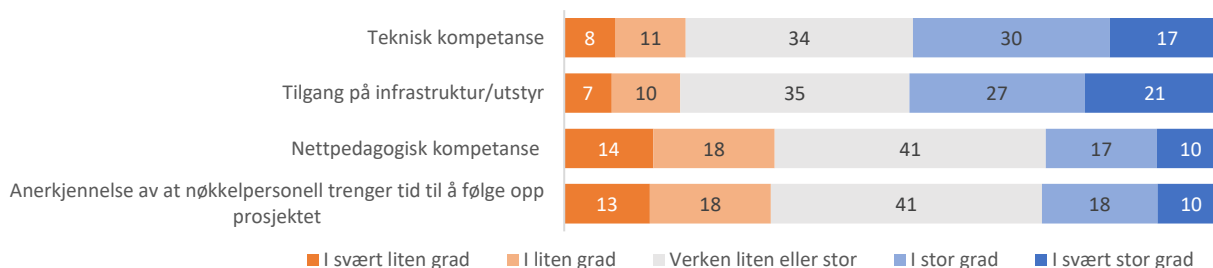
At partnerskapene var godt etablert da pandemien inntraff, ser også ut til å ha vært en viktig forutsetning for å lykkes med å holde hjulene i gang og tilpasse aktivitetene til en ny virkelighet. Åtte av ti prosjektledere mener at både det å ha fått gjennomført noen aktiviteter før pandemien startet, og det å ha et godt etablert partnerskap fra tidligere, har vært viktig. Det handler i stor grad om

kommunikasjon og relasjonsbygging, både mellom prosjektpartnerne og overfor deltakerne. I intervjuene forteller flere at det var lettere å kommunisere og ha en åpen dialog om mulige løsninger, når partene allerede hadde truffet hverandre. Det kjennes også viktigere å strekke seg lenger for å finne løsninger, når tillit og forpliktelse til felles mål er etablert. Uten ekstra innsatsvilje og engasjement fra partnere, og den enkelte medarbeider i prosjektet, ville det være vanskelig å håndtere de endrete rammene, sier enkelte.

Støtte fra egen institusjon også viktig

Nesten åtte av ti prosjektledere mener at støtte fra partnerinstitusjon og egen institusjon har vært viktige forutsetninger for å få til aktivitet i perioden. I intervjuene kom det opp *ulike typer støtte* som prosjektene hadde hatt behov for fra hjemmeinstitusjonen. Det gjaldt for det første støtte av *teknisk karakter*; tilgang på nødvendig infrastruktur eller digitale hjelpemidler, men også teknisk ekspertise eller kompetanse til å legge til rette for digitale aktiviteter. For det andre gjaldt det støtte av *pedagogisk karakter*, med vekt på kompetanse til å tilpasse undervisningen til et digitalt alternativ. Det tredje poenget som kom opp var støtte fra ledelsen, i form av anerkjennelse av at nøkkelpersonell trenger tid til å følge opp prosjektet. En slik anerkjennelse kan for eksempel innebære at ledelsen prøver å legge til rette for at nøkkelpersonell får skjermet tid til å jobbe med prosjektarbeid.

Figur 3.7: Har prosjektet mottatt støtten det har hatt behov for fra hjemmeinstitusjonen? (N=185-246)



For å undersøke hvordan prosjektene vurderte disse ulike typene støtte, testet vi det i spørreundersøkelsen. Vi ser at prosjektlederne i større grad er tilfredse med den tekniske støtten, enn de andre typene støtte de har fått fra hjemmeinstitusjonen. Dette er i tråd med andre observasjoner fra utdanningssektoren i perioden. I presentasjonen av en studie av digitaliseringen ved UiB, ble det påpekt at «pedagogikk er en større barriere for nye undervisningsformer enn teknologi».¹⁹ Forskerne bak en studie av effektene av koronautbruddet for studenter i Norge, skriver at det har foregått en «kræsjdigitalisering». Mange lærere på ulike nivå har lært seg å bruke nye verktøy, men uten at man nødvendigvis har fått utnyttet de pedagogiske mulighetene som ligger i disse.²⁰

I vår studie ser vi at mangel på pedagogisk ekspertise for å utnytte alternative læringsformer er en utfordring. Særlig skolesektoren opplever mangel på slik støtte. Med tanke på rammebetingelsene til skoleledete versus UH-ledete prosjekter, er ikke dette så overraskende. Flere av UH-prosjektene vi intervjuet fortalte blant annet at de hadde fått assistanse av institusjonens læringssenter for å tilpasse opplæringen til digitale former. Slike ressurser er i liten grad tilgjengelige i skolesektoren.

¹⁹ https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/wasson_-_digitrans_-_digitaliseringskonferansen_4_nov_2020.pdf

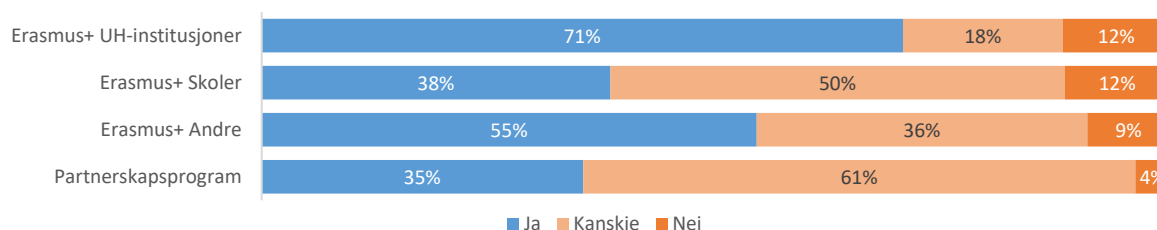
²⁰ Se f.eks. van der Wel, K. A. et al. (2020, 25. august).

3.3 Prosjektenes planer fremover

Vi har sett nærmere på hvordan prosjektene planlegger å arbeide videre fremover, dersom situasjonen vedvarer. Planlegger de f.eks. å gjøre endringer i de aktivitetene som har stoppet opp, for å kunne få fremdrift i prosjektet?

Intervjumaterialet gav samlet sett inntrykk av at prosjektene ikke har endret planer for en lengre tidsperiode av gangen. For noen av prosjektene var begrunnelsen at de ikke har hatt kapasitet til å planlegge lenger frem blant annet på grunn av økt arbeidsbyrde og asynkrone smittebølger. Andre begrunnet det med at de ønsket å se hvorvidt det ville være mulig å gå tilbake til opprinnelig prosjektplan på et tidspunkt. Spørreundersøkelsen utdyper dette bildet: Blant prosjekter hvor minst én aktivitet har stoppet opp, oppgir halvparten at de planlegger å gjøre endringer slik at aktivitetene kan gjennomføres på andre måter. Ytterligere 40 prosent oppgir at de *kanskje* vil gjøre slike endringer.

Figur 3.8: Planlegger dere endringer i aktiviteter som har stoppet opp?



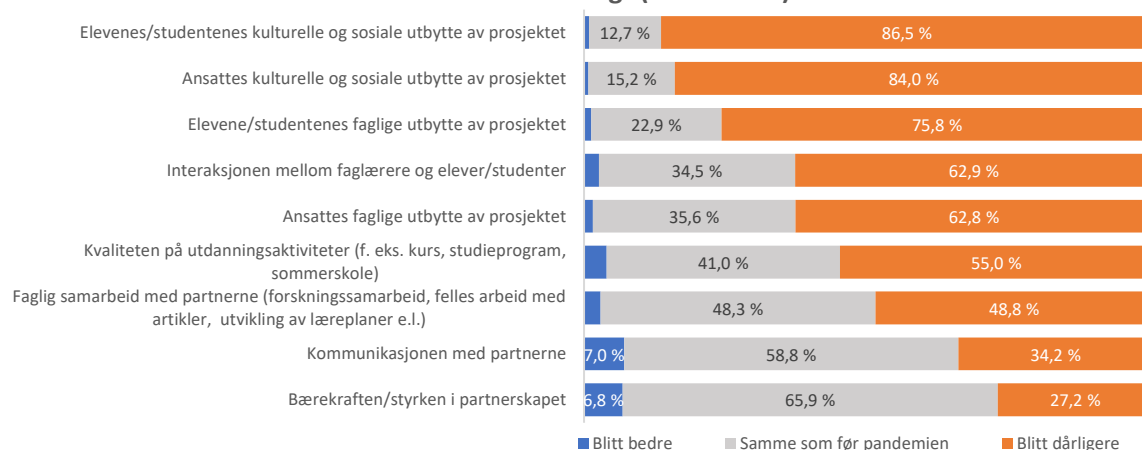
UH-ledete prosjekter innenfor Erasmus+ har i mye større grad konkrete planer om å gjøre endringer for å «re-starte» aktiviteter, enn det som er tilfelle for de skoleledete prosjektene og prosjektene innenfor partnerskapsprogrammene. Dette er i tråd med inntrykk fra intervjuene, hvor særlig de skoleledete prosjektene ga uttrykk for at de i liten grad hadde kapasitet til å planlegge for endringer.

Prosjekter som planla å endre aktiviteter dersom situasjonen vedvarer, fikk i undersøkelsen anledning til å fortelle med egne ord hvilke endringer som kunne være aktuelle. En gjennomgang av de åpne svarene viser at dette som oftest handlet om å digitalisere noen eller flere aktiviteter, eventuelt i kombinasjon med å skyve noen aktiviteter lenger ut i tid. Over 70 kommentarer handlet om at digitalisering var aktuelt, mens vel 40 svar handlet om å utsette aktiviteter ytterligere, eventuelt kansellere dem. Flere ga imidlertid uttrykk for at dette var «siste utvei» og at de i liten grad så på digitalisering av aktiviteter som ennå ikke var digitalisert, som en særlig god løsning. I tillegg er det en rekke kommentarer som enten handlet om andre tiltak, som å utvikle helt nye aktiviteter eller å finne aktiviteter lokalt i hvert land som kunne gi deltakerne noe av det samme utbyttet som fysisk mobilitet.

3.4 Pandemiens konsekvenser for måloppnåelse

Internasjonalt utdanningssamarbeid skal bidra til å nå en rekke utdanningspolitiske mål. Styrket kvalitet og relevans i utdanning er en fellesnevner. For å oppnå dette legger partnerskapsprogrammer som UTFORSK og Nord-Amerikaprogrammet vekt på å utvikle institusjonelt forankrede partnerskap av høy kvalitet, koble forskning og utdanning, øke samarbeidet med arbeids- og næringsliv, og øke studentmobiliteten. I Russlandsprogrammet blir bl.a. styrket interkulturell kompetanse og økt norskkompetanse trukket frem. Målstrukturen i Erasmus+ er kompleks, men dekker bl.a. mål om innovasjon, sosial inkludering og å utvikle grunnleggende ferdigheter og nøkkelkompetanser. De

Figur 3.9: Konsekvensene av pandemien for ulike målsetninger i prosjektet så langt (N=285-289)



konkrete målsetningene i enkeltprosjekter kan imidlertid variere og vi har i undersøkelsen sett nærmere på hvilke konsekvenser pandemien har hatt for prosjektenes målsetninger.

Vi ba prosjektene vurdere om ulike aspekter ved prosjektarbeidet har blitt bedre, er det samme som før pandemien, eller har blitt dårligere, som en følge av konsekvensene av pandemien og eventuelle tilpasninger i prosjektet så langt.

Undersøkelsen viser at en stor del av prosjektene opplever at både studentenes og de ansattes kulturelle, sosiale og faglige utbytte er blitt påvirket negativt (figur 3.9). Det er noe forskjeller mellom partnerskapsprogrammene og Erasmus+, og det er særlig skoleprosjekter i Erasmus+ som oppgir at disse målene er blitt vanskeligere å nå. Samtidig er det en stor andel som oppgir at kommunikasjonen mellom partnerne ikke er blitt svekket. Det samme gjelder bærekraften og styrken i partnerskapene.

Det kulturelle og sosiale utbyttet er blitt dårligere

I tillegg til å være viktige virkemiddel for utdanningskvalitet, og bidra til et faglig utbytte, har internasjonalt utdanningssamarbeid som mål å bidra til økt interkulturell kompetanse gjennom samarbeid og mobilitet på tvers av landegrenser. Spørreundersøkelsen viser at en svært stor andel av prosjektene (omkring 85 prosent) oppgir at både studentenes og de ansattes *kulturelle og sosiale utbytte* er blitt dårligere (figur 3.9).

I intervjuene med prosjektlederne er nettopp tapet av det kulturelle og sosiale utbyttet en viktig begrunnelse for at mange ønsker seg tilbake til en situasjon der mobilitet er mulig. Selv om digitale kurs kan gi mye av det faglige utbyttet en ellers ville ha fått gjennom fysisk mobilitet, mener mange at man mister de kulturelle, sosiale og relasjonelle aspektene. Noen trekker frem at det å få en følelse av rammebetingelser for opplæringen som er annerledes enn man er vant til fra eget hjemland, gir nyttig læring. Noen prosjekter har likevel prøvd å få inn elementer av dette digitalt, slik vi så tidligere i kapitlet, med f.eks. digitalt gruppearbeid, eller virtuelle turer i hjembyen eller inne på institusjonen.

Faglig utbytte og kvaliteten på utdanningen svekkes

Tre av fire prosjektledere, på tvers av program, oppgir at *studentenes* faglige utbytte er blitt dårligere. Samtidig oppgir mer enn halvparten av prosjektlederne at de *ansattes* faglige utbytte er svekket.

I intervjuene fremhever en rekke prosjektledere betydningen av å møtes fysisk. Blant annet pekes det på at man mister det som skjer spontant, og som også er av faglig karakter, ved å ikke være fysisk til stede sammen med andre. Man mister også faglige innspill og forståelsen av kontekst og ulikheter på tvers av land. Et eksempel på dette, er et Erasmus+-prosjekt, der hver partner skulle prøve ut egne undervisningsopplegg i partnerlandenes klasserom. Prosjektlederen forteller at kvaliteten på oppleggene kan bli like god uten utprøvingen, men at prosjektet mister det faglige utbyttet de ville fått ved å få testet responsen og referanserammer fra andre lærere og elever.

I tillegg til en vurdering av det faglige utbyttet, har vi bedt prosjektene vurdere hvilke konsekvenser pandemien har hatt for kvaliteten på utdanningsaktivitetene. Litt mer enn halvparten av prosjektene, på tvers av program, oppgir at kvaliteten på utdanningsaktiviteter er blitt dårligere enn før pandemien. Her ser vi imidlertid store forskjeller mellom sektorene i Erasmus+-prosjektene. Det er en betydelig større andel prosjekter innenfor skolesektoren som oppgir at hhv. elevenes faglige utbytte, ansattes faglige utbytte og kvaliteten på utdanningsaktiviteter er blitt dårligere, sammenlignet med Erasmus+-prosjekter i UH-sektoren eller andre sektorer (figur 3.10, neste side).

Interaksjonen mellom lærere og studenter utfordres

Figur 3.9 og 3.10 viser at også interaksjonen mellom faglærere og studenter er blitt negativt påvirket av pandemien. Tre av fem prosjekter, på tvers av program, oppgir at interaksjonen er blitt dårligere. Dette så vi også i kapittel 2 ble vurdert som en av de tre største utfordringene i prosjektene under pandemien. I intervjuer er det nevnt som spesielt utfordrende å få til god interaksjon mellom studenter og faglærere i digitale kurs og sommerskoler. Det skyldes bl.a. at student- eller elevgrupper ble for store, som følge av at de har tatt inn flere deltakere enn de ellers ville gjort, og ulike tidssoner. En prosjektleder uttalte følgende:

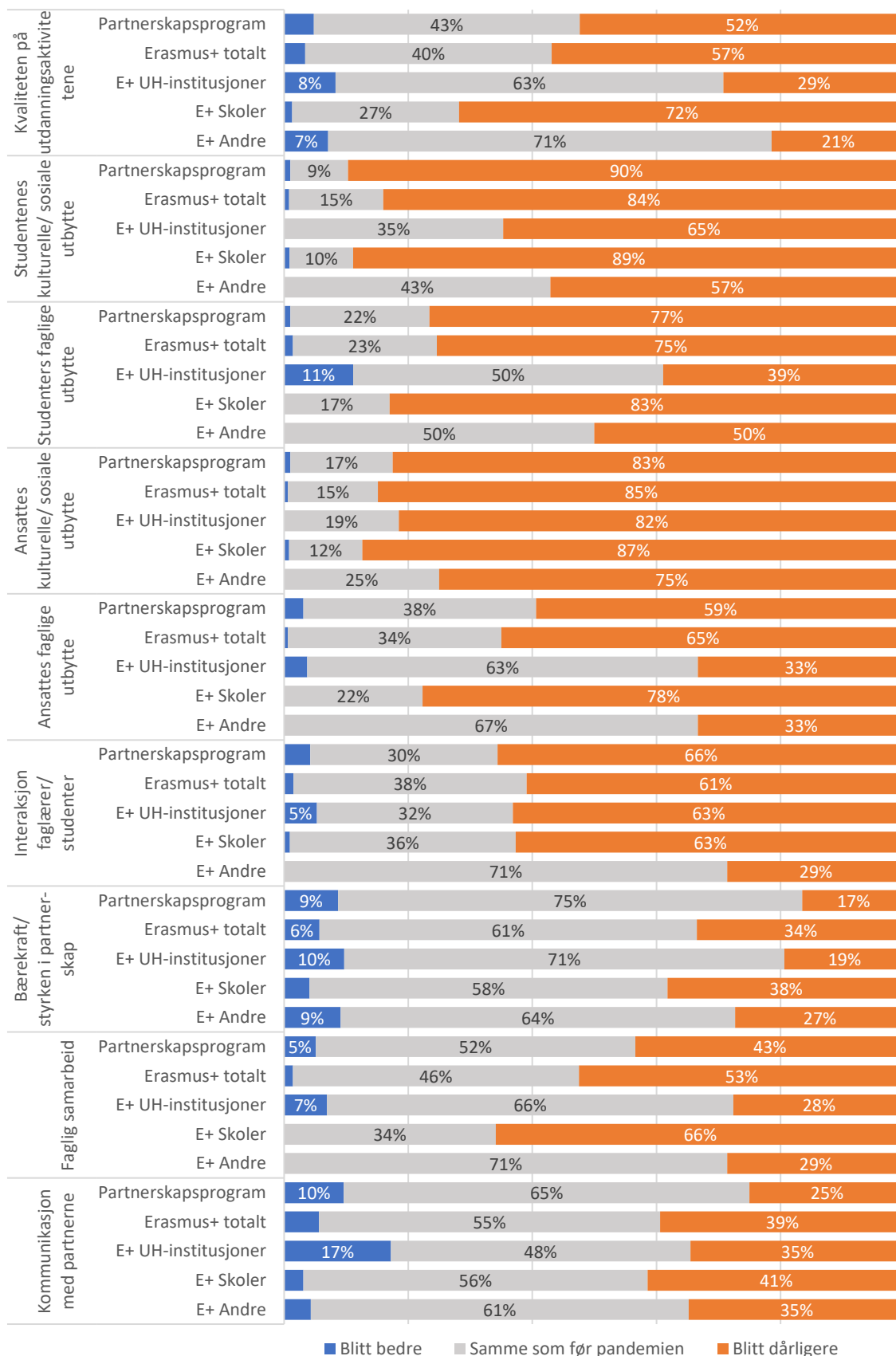
«Hvordan vi skal sette opp gode rammer for at studentene kan diskutere med oss som faglærere – det har vi ikke kommet frem til enda. Vanligvis kan man sette opp zoom, men det er utfordrende med tidsforskjellen»

Flere av prosjektlederne forteller at de jobber med å styrke løsninger for god interaksjon digitalt, og noen opplyser at de planlegger å ta inn færre deltakere i fremtidige sommerskoler og kurs.

Det faglige samarbeidet er blitt dårligere

Vi ba også prosjektene vurdere konsekvenser av pandemien og eventuelle tilpasninger for det faglige samarbeidet (forskningssamarbeid, felles arbeid med artikler, utvikling av læreplaner e.l.). Nesten halvparten av prosjektene opplever at det faglige samarbeidet er blitt dårligere under pandemien, mens en like stor andel mener at det ikke er påvirket. Undersøkelsen viser videre at det er Erasmus+-prosjektene som i størst grad opplever at pandemien har gått ut over faglige samarbeidet (figur 3.10). I aller størst grad gjelder dette prosjektene som er forankret i skolesektoren.

Figur 3.10: Konsekvensene av pandemien for ulike målsetninger i prosjektet så langt fordelt på program og sektor (N=132-180)



Kommunikasjon og bærekraft er mindre berørt

Å utvikle bærekraftige samarbeid og partnerskap, er sentrale målsetninger for flere av programmene. Denne målsetningen har i mindre grad blitt berørt av pandemien, ifølge spørreundersøkelsen. To av tre prosjektledere opplever at bærekraften i samarbeidet er det samme som før pandemien (figur 3.9), mens 27 prosent opplever at den har blitt dårligere. Også kommunikasjonen med partnerne ser ut til å ha blitt mindre negativt påvirket enn andre sider ved samarbeidet. 59 prosent opplever at kommunikasjonen er uendret, og 7 prosent at den har blitt bedre.

Målet om bærekraftige og sterke institusjonelt forankrede partnerskap, er en uttrykt del av målstrukturen i partnerskapsprogrammene, men er mindre tydelig formulert i Erasmus+. Både når det gjelder kommunikasjon og partnerskapets styrke, har partnerskapsprosjektene blitt mindre påvirket enn Erasmus+-prosjektene. To av tre partnerskapsprosjekter mener at kommunikasjonen er den samme som før pandemien, og ett av ti prosjekter oppgir at den har blitt bedre (se figur 3.10). Tilsvarende oppgir hele tre av fire prosjektledere i partnerskapsprogrammer at bærekraften og styrken i partnerskapet er det samme som før, mens nesten en av ti oppgir at partnerskapet har blitt bedre.

Disse funnene bekreftes også av intervjumaterialet, som tyder på at særlig partnerskapsprosjektene har opprettholdt god kommunikasjon og et godt faglig samarbeid gjennom digitale møter. Situasjonen har tvunget frem hyppigere kommunikasjon, og det fortelles om mange fruktbare diskusjoner for å finne gode løsninger og tilpasninger. Det er dessuten flere prosjektledere som fremhever fordelen ved å kjenne partnerne godt fra før i en slik situasjon. At Erasmus+-prosjektene, særlig i skolesektoren, er nyere enn partnerskapsprosjektene, kan være en medvirkende årsak til at det har vært mer krevende å opprettholde styrken i samarbeidet.

Noen prosjektledere forteller at det har vært utfordrende å opprettholde dialogen i perioder med nedstengning av partnerinstitusjoner. Det har dessuten vært utfordrende at institusjonene i starten hadde ulike digitale plattformer. Til tross for slike begrensninger, fremhever prosjektlederne at alle har vært innstilt på å få det til. En av prosjektlederne uttrykker det slik:

«Vi er oppsatt på at dette skal være bærekraftig og at vi skal få det til på lang sikt, så samarbeidet er hjertelig og man ønsker å vite hvordan det går.»

Prosjektenes vurdering av måloppnåelse

Som vist i kapittel 2.1 har en tredjedel av prosjektene gjort endringer i aktivitetene for å tilpasse dem til situasjonen under pandemien. Et interessant spørsmål er hvordan disse endringene påvirker måloppnåelsen sammenlignet med en situasjon hvor de opprinnelige planene kunne blitt gjennomført.

Vi har spurt prosjektlederne som har gjort endringer i sine prosjekter, hvordan dette har påvirket måloppnåelsen. Vel halvparten oppgir at endringene vil gi dårligere måloppnåelse, mens noen færre oppgir at måloppnåelsen blir den samme (figur 3.11). En svært liten andel, fem prosent, oppgir at endringene vil gi en *bedre* måloppnåelse. Det gjelder særlig blant prosjekter som oppgir at fysisk mobilitet har liten betydning for måloppnåelsen.

Figur 3.11 Hvordan vil endringene i prosjektet som følge av pandemien påvirke måloppnåelsen? (N=198)



Intervjuene bekrefter i stor grad disse funnene. Flere av informantene forteller at måloppnåelsen i prosjektet blir relativt god, selv med de begrensningene som pandemien har lagt på den fysiske mobiliteten. De har kunnet fortsette med aktiviteter som ikke innebærer fysisk mobilitet, som faglig samarbeid og utviklingsaktiviteter. Følgende sitat kan illustrere dette poenget:

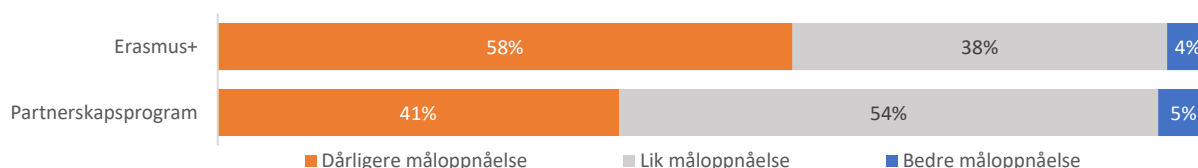
Det er begrensninger, men jeg tror ikke det i veldig stor grad skal påvirke måloppnåelsen. Jeg tror antall reiser til og fra vil påvirkes, antall studenter som har vært ute på reise er også redusert, mens publisering, digitale kurs og å bidra til det digitale biblioteket går som planlagt. (...) Men, hvis man tenker på impact prosjektet kan ha på avdelingen der nede, hvis det går noenlunde bra neste år, så tror jeg ikke det skal bli så endret fra det vi har planlagt."

Pandemien ser med andre ord ut til å ha gitt en dreining bort fra studentmobilitet, til utvikling av andre typer aktiviteter.

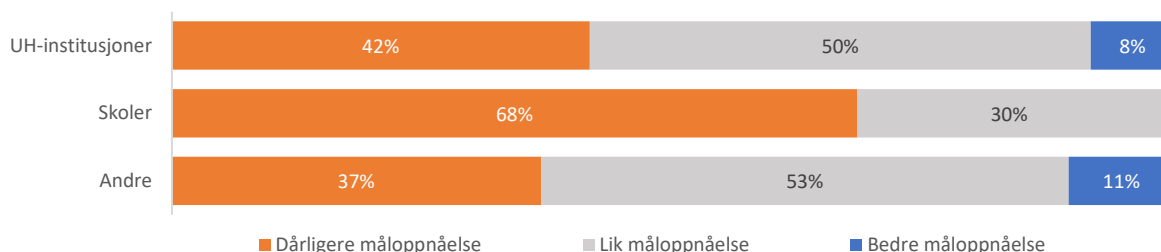
Prosjektledere som forteller i intervju at de ikke vil nå målene for prosjektet, peker blant annet på at det har vært utfordrende å gjøre tilpasninger slik at målene kan nås. Det gjelder for eksempel et Erasmus+-prosjekt der ett av hovedmålene innebærer samarbeid mellom elever og lokale aktører og næringsliv. Dette var av praktiske årsaker vanskelig å få tilpasset digitalt eller på andre måter.

Vi finner videre at en større andel av Erasmus+-prosjektene svarer at endringene vil gi en dårligere måloppnåelse i prosjektet (figur 3.12). Dette gjelder særlig Erasmus+-prosjektene i skolesektoren (figur 3.13).

Figur 3.12: Hvordan endringene i prosjektet som følge av pandemien vil påvirke måloppnåelsen, fordelt på program (N=198)



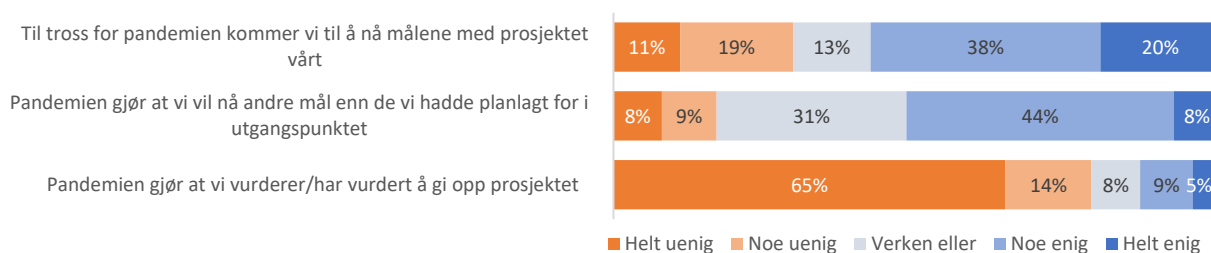
Figur 3.13 Hvordan endringene i prosjektet som følge av pandemien vil påvirke måloppnåelsen, Erasmus+ fordelt på sektor (N=119)



Halvparten av prosjektene vil nå andre mål enn planlagt

Vi ba også prosjektlederne ta stilling til noen mer generelle påstander om måloppnåelse i prosjektene sine (figur 3.14). Samlet oppgir 58 prosent av prosjektlederne at de vil nå målene med prosjektet sitt til tross for pandemien, uavhengig av om de har gjort endringer i prosjektet eller ikke. Videre oppgir halvparten av prosjektene at de vil nå *andre mål* enn de hadde planlagt for i utgangspunktet. Det er blant prosjekter der *studentmobilitet* anses som viktig for måloppnåelsen, at flest oppgir at de vil nå andre mål enn planlagt. Dette henger trolig sammen med at de har skiftet fokuset til andre aktiviteter, som digital undervisning der de når flere, eller at utviklingsaktivitetene får større plass.

Figur 3.14: Hvor enig er du i følgende påstander om deres prosjekt?



En prosjektleder sier:

«Vi når andre mål som vi ikke hadde satt oss, og som vi ikke søkte om. Det har tvunget frem at vi tenker nytt og at vi ser på mulighetsbildet for å utvikle andre måter å samarbeide på. Da kjører vi virtuell utveksling.»

Få har vurdert å avslutte prosjektet

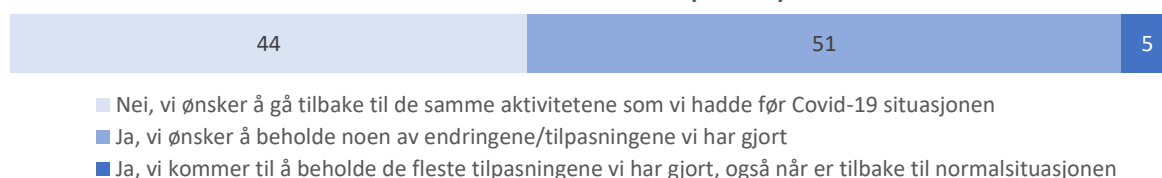
Selv om pandemien har stilt prosjektene på harde prøver, viser undersøkelsen at bare et fåtall har vurdert å gi opp prosjektet på grunn av pandemien (figur 3.14). Det er en noe større andel Erasmus+-prosjekter enn partnerskapsprosjekter som har vurdert å gi opp, og innenfor Erasmus+ er det også her skoleprosjektene som skiller seg ut. Dette kan ha sammenheng med at skolebaserte Erasmus+-prosjekter ser ut til å ha flere utfordringer enn de andre Erasmus+-prosjektene. En betydelig større andel skoleprosjekter oppgir at de vil få dårligere måloppnåelse enn om de hadde kunnet gjennomføre de opprinnelige aktivitetene som planlagt. Som nevnt tidligere, oppgir en større andel av disse prosjektene også at både kvaliteten på utdanningsaktivitetene og det faglige utbyttet til lærere og elever, er blitt dårligere. De opplever også i større grad at samarbeidet er blitt dårligere.

3.5 Har pandemien gitt nye måter å samarbeide på?

Selv om pandemien har skapt utfordringer og begrensninger, kan kriser også legge grunnlaget for omstilling og nye måter å samarbeide på. I et bærekraftperspektiv kan man for eksempel tenke seg at erfaringene fra pandemien vil bidra til å fremskynde utviklingen av gode løsninger på et grunnleggende dilemma i internasjonalt samarbeid, mellom økt samarbeid på den ene siden, og et mer klimavennlig samarbeid med mindre reising på den andre siden. Kan den påtvungne reisestoppen ha fremskyndet gode og innovative løsninger, som kan videreføres på sikt?

Vår studie tyder på at noen av de grepene som har blitt tatt det siste året, vil videreføres post-korona. Halvparten av prosjektlederne oppgir at de vil beholde *noen* av endringene eller tilpasningene de har benyttet under Covid-19-pandemien, selv om mulighetene for fysisk mobilitet går tilbake til det normale. Fire prosent sier i tillegg at de ønsker å beholde alle endringene/tilpasningene de har gjort. Det betyr at 45 prosent ønsker å gå tilbake til de aktivitetene de hadde før pandemien inntraff.

Figur 3.15: Har dere kommet frem til noen endringer eller tilpasninger i prosjektet som dere vil beholde, selv om mulighetene for fysisk mobilitet går tilbake til det normale? (N=198)



Intervju og åpne tekstsvaer i spørreundersøkelsen viser at det som ønskes videreført, dreier seg om digital *kommunikasjon*, digitale *produkter*, og generelt økt digital *kompetanse*. De fleste viser til at de ønsker å videreføre bruken av digitale løsninger for prosjektmøter og koordinering. Det pekes på at digitale møter har muliggjort hyppigere og tettere kontakt enn tidligere. Digitale løsninger gir også mer fleksibilitet og muligheter for å involvere flere. Enkelte trekker også frem miljøgevinsten og kostnadsaspektet som et argument. Økt bruk av digitale verktøy og plattformer kan frigjøre ressurser til andre aktiviteter, for eksempel til lengre mobilitetsperioder, slik en prosjektleder fremhevet.

Også faglige arrangementer, som konferanser og workshops, vil i større grad kunne gjennomføres digitalt. Det er også enkelte som ønsker å beholde noen av de digitale faglige møtepunktene mellom elever eller studenter. Det kan være kortere faglige og sosiale møter, eller større oppgaver og prosjekter som løses sammen på tvers av land. Noen nevner også at de vil ta i bruk mer digital veiledning av studentene etter Covid-19-pandemien.

Utvikling og videreutvikling av digitale produkter, er andre eksempler på videreføring. Særlig blant partnerskapsprogrammene er det flere som ønsker å fortsette å utvikle digitale læringsressurser. Noen prosjekter ser også for seg at de vil fortsette å tilby mer intensive faglige aktiviteter digitalt, så som digitale sommerskoler, kurs, og MOOCer. I den forbindelse trekkes det også frem at de ansatte i større grad kan samarbeide digitalt om å utvikle kursinnhold i fellesskap gjennom digitale møter og samarbeidsplattformer, i stedet for å fordele ansvar for å utvikle hver sine deler. Et tilsvarende eksempel, er et prosjekt som vil videreføre en modell med lokal utprøving av kurs i små team mellom studenter og forskere, som deretter blir delt med partnerskapet digitalt.

Vi merker oss likevel at de digitale løsningene som søkes videreført, gjerne sees som et supplement til, snarere enn en erstatning for, fysiske aktiviteter. Enkelte prosjektledere er opptatt av at økt bruk av digitale prosjektmøter gir mulighet til å avholde færre fysiske samlinger, men med litt lenger varighet. Andre fremhever at fysiske arrangementer, i kombinasjon med strømming, kan gi mulighet for flere til å delta. Slik kommer internasjonaliseringssprosjektet flere til gode.

Nettopp denne kombinasjonen av digitale og fysiske løsninger kan det trolig bli mer av fremover, bl.a. i form av blended mobility. Som en prosjektleder skriver:

Alle har blitt mer kreative og vant med digital undervisning. Dette er en fordel i utviklingen av blended mobility moduler.

Et annet interessant poeng som trekkes frem, er muligheten for økt integrasjon og synergier mellom internasjonaliseringsprosjekter og det «ordinære» faglige arbeidet ved institusjonene. Erfaringene og kompetansen som er utviklet i bruk av digitale verktøy og nettpedagogiske prinsipper, men også de digitale læringsressursene som prosjektene har utviklet, kan brukes videre både i nye internasjonaliseringsprosjekter, og i den ordinære, stedbaserende undervisningen.

Kapittel 4: Konklusjoner og lærdommer

I dette kapittelet trekker vi linjene fra de empiriske analysene i kapittel 2 og 3 og diskuterer hva som er de viktigste lærdommene fra undersøkelsen.

Nedstengning og krisehåndtering

Det er liten tvil om at Covid-19-pandemien har satt det internasjonale utdannings- og forskningssamarbeidet på en alvorlig prøve. Reiserestriksjonene som ble innført over natten i mars 2020 reduserte mulighetene for mobilitet og fysiske møter mellom mennesker til et minimum, og nedstengning av utdanningsinstitusjoner og hele samfunn har skapt utfordringer for samarbeidet på andre måter. Derfor ser vi at det ikke bare er mobiliteten av elever, studenter og ansatte som har stoppet opp under pandemien. Også en rekke andre aktiviteter og samarbeidsformer som i utgangspunktet ikke er sterkt avhengig av fysisk mobilitet, har stoppet opp eller blitt forsinket. Bare én av ti av de aktivitetene vi har kartlagt i denne studien, har blitt gjennomført som planlagt.

Programmene og prosjektene er blitt rammet på ulike måter og med ulik tyngde. En av de viktigste faktorene som kan forklare disse variasjonene, er hvor stor plass fysisk mobilitet av elever, studenter og ansatte har i prosjektenes planer og aktivitetsportefølje. Dette er trolig grunnen til at Erasmus+-prosjektene jevnt over har klart seg noe bedre enn prosjektene under de andre partnerskapsprogrammene. Det forklarer også hvorfor Erasmus+ prosjekter i skolesektoren tilsynelatende har hatt større utfordringer enn prosjektene i UH-sektoren. Blant Erasmus+-prosjektene som er inkludert i denne studien, er det bare *Skole til skole partnerskap* (KA219) og *Skoleutvekslingspartnerskap* (KA229), hvor fysisk elevmobilitet er et dominerende element. De andre er strategiske partnerskap med en mer sammensatt aktivitetsportefølje.

En annen faktor, som trolig kan ha bidratt til å forsterke forskjellen mellom skoleprosjektene og UH-prosjektene, er hjemmeinstitusjonens ressurser og krisehåndteringskapasitet. Det er grunn til å tro at de fleste UH-institusjoner har et større og rikere apparat av relevante støttefunksjoner enn flertallet av de involverte skolene, barnehagene og voksenopplæringssentrene. Tilgang til slike administrative, tekniske og pedagogiske støttefunksjoner kan være avgjørende i en situasjon der det på kort tid må gjøres tilpasninger og utvikles nye måter å håndtere samarbeidet på. Prosjektenes forankring i hjemmeinstitusjonenes organisasjon, ledelse og overordnede strategier, kan også ha en betydning i denne sammenhengen. Et prosjekt med svakere organisatorisk forankring, vil trolig lettere kunne bli nedprioritert eller satt på vent i en krisesituasjon, enn et prosjekt som i større grad er internalisert i organisasjonens selvforståelse og målbilde.²¹

²¹ I studien *Europeisk mobilitet i fag- og yrkesopplæringen – erfaringer og utbytte* (Dahle et al., 2019), skiller det mellom ildsjelsdrevne og modne mobilitetsprosjekt. Det er grunn til å tro at prosjekter som ligger nærmest den ildsjelsdrevne idealtypen vil ha svakere forutsetninger for å håndtere en krise som Covid-19-pandemien, enn et mer modent prosjekt.

Vi har også vurdert hvor mye geografisk og kulturell avstand kan ha betydning i denne sammenhengen. Det er en rimelig hypotese at både fysisk avstand, språk og andre kulturelle barrierer vil kunne spille en avgjørende rolle når prosjektene må håndtere en felles krise og finne nye måter å samarbeide på. At de europeiske prosjektene jevnt over har klart seg noe bedre enn prosjektene fra de andre programmene, kan tyde på at denne hypotesen har noe for seg. Samtidig ser vi at det er prosjektene under Nord-Amerikaprogrammet, hvor de språklige utfordringene burde være minimale, som tilsynelatende er blitt rammet hardest av programmer som er rettet mot områder utenfor Europa.²²

Tilpasning og utvikling av nye samarbeidsformer

Det er en godt etablert teori at kriser leder til innovasjon og nytenkning. Når mulighetene for å følge etablerte rutiner og arbeidsmetoder forsvinner over natten, blir deltakerne tvunget til å lete etter alternative måter å utføre oppgavene på. Selv om ikke alle svarene på krisen er like formålstjenlige og relevante for andre prosjekter, vil det i mylderet av nye metoder og modeller ofte finnes alternativer som peker fremover, og som vil overleve selv etter at den umiddelbare krisen er over.

Rundt en tredjedel av aktivitetene vi har kartlagt i denne studien, er blitt justert eller tilpasset som en følge av pandemien. Prosjekter som har gjort større eller mindre tilpasninger for å håndtere krisen, er nesten unisont enige om at Dikus fleksible tilnærming og åpenhet for alternative løsninger har vært avgjørende for å få dette til. Omdisponering av midler og forlengelser av prosjektperioden har gitt prosjektene muligheter både til å forskyve aktiviteter, gjøre tilpasninger i aktiviteter og i noen grad også erstatte planlagte aktiviteter med nye tiltak. Uten denne fleksibiliteten er det rimelig å tro at flere prosjekter ville kastet kortene og akseptert at planer og aktiviteter ikke lar seg gjennomføre.

Det er også mye som tyder på at tilpasninger og utvikling av nye samarbeidsformer har vært enklest å få til i prosjekter og partnerskap som allerede var godt etablert når krisen oppstod. Dette kan være partnerskap som har erfaringer fra tidligere samarbeid eller prosjekter som allerede hadde kommet godt i gang med prosjektaktivitetene i forkant av pandemien. Krisehåndtering og nytenkning er enklest å få til i situasjoner der samarbeidspartnerne kjenner hverandre eller har etablerte kommunikasjonskanaler, felles erfaringer og gjensidig tillit å bygge på.

En stor del av tilpasningene som prosjektene har gjort, handler naturlig nok om digitalisering. Kommunikasjon som tidligere har krevd mobilitet og fysiske møter, er blitt erstattet med digital samhandling og virtuelle møteplasser. Det gjelder særlig aktiviteter som normalt har involvert mobilitet blant faglig ansatte, blant annet workshops, konferanser, kurs og opplæringstiltak. Det samme gjelder ulike former for utviklingsarbeid, hvor prosjektmøter og samlinger er blitt erstattet med digital kommunikasjon. Vi ser også eksempler på at innholdet i utviklingsarbeidet har endret seg, med større vekt på utvikling av digitale løsninger og produkter.

Mye tyder på at omleggingen på disse aktivitetsområdene har gått rimelig smertefritt og også har hatt sine fordeler. Muligheten for hyppigere møter og enklere involvering av et større antall deltakere ved partnerinstitusjonene, trekkes ofte frem som et fortrinn. Intensiteten og dybden i samarbeidet kan forbedres når det ikke lenger tas for gitt at man skal møtes fysisk for å drive arbeidet fremover. Når

²² Det bør bemerkes at det bare er seks Nord-Amerika-prosjekter i vårt materiale.

det gjelder faglige aktiviteter, som konferanser og workshops, fremheves det også at det er blitt enklere å involvere flere internasjonale eksperter som gjesteforelesere.

Det har vært en betydelig større utfordring å finne gode alternativer til fysisk elev- og studentmobilitet. Majoritetene av disse aktivitetene har enten stoppet helt opp eller er blitt utsatt. Vi ser likevel flere eksempler på at prosjekter etablerer løsninger for virtuell studentmobilitet som helt eller delvis kan erstatte behovet for fysiske reiser. Dette gjelder spesielt i prosjekter med såkalt blandet mobilitet, hvor det allerede er etablert et digitalt supplement til den fysiske mobiliteten. Disse prosjektene har et naturlig forsprang og er bedre forberedt på å fase en større del av studentene over på et digitalt spor. Også i andre prosjekter er det i løpet av pandemien utviklet digitale kurs og undervisningstilbud som erstatning for de fysiske reisene. Det utvikles nytt innhold og det eksperimenteres med tekniske plattformer og alternative læringsformer. At prosjektene har fått omdisponert midler til styrking av den tekniske infrastrukturen hjemme eller hos partnerne, har i mange av prosjektene vært en avgjørende forutsetning for at dette kunne skjedd.

Enkelte fremhever også fordelene ved virtuell studentmobilitet. Først og fremst handler dette om at flere får muligheten til å delta og at ressursene og kompetansen som bygges opp, vil leve videre og komme til nytte for nye studentkull også etter at den aktuelle prosjektperioden er over. I Norge er andelen av studentene som normalt reiser ut forholdsvis lav, og løsninger for virtuell studentmobilitet kan derfor bidra til at flere får muligheten til å delta i et opplæringsløp med en internasjonal profil og med tettere interaksjon med medstudenter og fagfolk fra andre land.

Virtuell studentmobilitet har likevel sine utfordringer. Dette handler blant annet om praktiske forhold, som at studentene befinner seg i ulike tidssoner og med varierende tilgang til relevant teknologi. Det handler også om pedagogiske utfordringer, og evnen og mulighetene til å finne gode løsninger og modeller for interaksjon mellom studenter og lærere og ikke minst støtte for studentaktiv læring. Om vi skal dra en parallell til digital undervisning generelt, er det rimelig å tro at behovet for å utvikle den utdanningsfaglig digitale kompetansen er minst like stort som behovet for bedre teknologiske løsninger.

Virtuelle alternativer til fysisk elev- og studentmobilitet har i utgangspunktet også problemer med å imøtekomme et av de viktigste målene for internasjonaliseringsarbeidet; å gi elever og studenter sosial og interkulturell kompetanse i møtet med mennesker fra land og samfunn som er forskjellig fra sitt eget. Det finnes prosjekter som har forsøkt å etablere digitale alternativer også til denne typen interaksjon, blant annet ved bruk av sosiale medier, men barrierene for å lykkes på dette området er naturlig nok høyere. For mange studenter er det de sosiale og kulturelle opplevelsene som er den viktigste motivasjonen for å reise ut, så når mulighetene for å bo og leve i et annet land uteblir, kan det være mer utfordrende å skape engasjement rundt internasjonaliseringsarbeidet.

Konsekvenser og måloppnåelse

Når vi spør prosjektlederne, er det uten tvil *det kulturelle og sosiale utbyttet* for studentene, og delvis også de ansatte, som har blitt hardest rammet under pandemien. Men godt over halvparten av prosjektene mener også at *det faglige utbyttet og kvaliteten på utdanningsaktivitetene* er blitt dårligere. Prosjektlederne er derimot langt mer positive når det gjelder samarbeidet og kommunikasjonen mellom partnerne. To av tre prosjektledere hevder at bærekraften i samarbeidet

ikke er blitt svekket av krisen, og rundt syv prosent mener endog at partnerskapene er blitt styrket. Selv om partnerne har strevd med å gjennomføre de planlagte aktivitetene og har opplevd at utbyttet er blitt redusert, har de taklet utfordringene sammen. Dette er et godt utgangspunkt med tanke på videreføringen av samarbeid og partnerskap post-korona.

Prosjektlederne er også forholdsvis positive i sine vurderinger av måloppnåelsen. Rundt halvparten mener at målene for arbeidet vil bli nådd, til tross for pandemien. Vi ser også at nesten like mange mener at prosjektene vil nå andre mål enn de de hadde planlagt i utgangspunktet. Dette kan tolkes som en indikasjon på at mange prosjekter har klart å redefinere internasjonaliseringsarbeidet og jobbe mot andre mål enn de som ikke lot seg realisere under pandemien.

Veien videre

Det er liten tvil om at internasjonaliseringsprosjektene har lært mye under pandemien og at noen av disse lærdommene vil kunne bidra til å endre måten internasjonalt utdannings- og forskningssamarbeid vil bli drevet på også etter at situasjonen vender tilbake til det normale. At godt over halvparten av prosjektene forteller at de vil beholde noen av de tilpasningene de har gjort i aktivitetene, selv når mulighetene for fysisk mobilitet kommer tilbake, er et uttrykk for nettopp det.

Det er også liten tvil om at dette i betydelig grad vil handle om *digitalisering* og mer effektiv bruk av teknologi. Som på andre områder i utdanningssektoren, har det internasjonale samarbeidet gjennomgått en «lyndigitalisering» der erfaringene med ulike tekniske kommunikasjonsplattformer har økt dramatisk. Dette har skapt helt andre muligheter enn for bare noen måneder siden.

Erfaringene som er opparbeidet, kan kanskje også lede til en dreining bort fra studentmobilitet, til utvikling av andre former for samarbeid. Dette kan potensielt resultere i tettere institusjonelt samarbeid og større oppmerksomhet rundt kvalitetsutvikling. Samtidig reduserer det sjansen for å møte regjeringens mål om 50 prosent studentmobilitet.

Det er rimelig å tro at lærdommene som vil videreføres, i noen grad også vil handle om *organisering* og hvordan internasjonaliseringsarbeidet samordnes med utdanningsinstitusjonenes øvrige virksomhet. Noe av det som fremholdes som mest lovende med de ulike modellene for virtuell mobilitet som vi ser konturene av i denne studien, er nettopp mulighetene for å involvere flere, både blant studentene og de ansatte, og at internasjonalt samarbeid kan bli en mer sømløst integrert del av utdanningsinstitusjonenes pedagogiske arbeid. «Internasjonalisering hjemme» har lenge vært et viktig mål for det internasjonale utdannings- og forskningssamarbeidet, og mer omfattende bruk av modeller for virtuell mobilitet kan potensielt være et viktig virkemiddel for å oppnå dette.²³

Mer omfattende og kreativ bruk av virtuell mobilitet vil også kunne løse en annen av utfordringene som det internasjonale samarbeidet vil stå overfor i de kommende årene, det økende klimaavtrykket som den fysiske mobiliteten medfører. Erfaringene som er høstet, vil være verdifulle når denne problemstillingen kommer tilbake med full tyngde i etterkant av pandemien.

²³ I et blogginnlegg på nettstedet til European Association for International Education (IAIE), beskriver Tanja Reiffenrath, Eveke de Loew og Eva Haug Panneman forholdet mellom Virtual Exchange og Internationalisation at Home som «the perfect pairing» og «a match made in heaven» (<https://www.eaie.org/blog/virtual-exchange-internationalisation-at-home.html>)

Litteratur

- Dahle, M., Ryssevik, J. og Bråstein, M. R. (2019). *Europeisk mobilitet i fag- og yrkesopplæringen - erfaringer og utbytte* (Rapport nr. 7:2019). Hentet fra <https://www.ideas2evidence.com/publications/europeisk-mobilitet-i-fag-og-yrkesoppl%C3%A6ringen-erfaringer-og-utbytte>
- Dahle, M. (red.), Ryssevik, J., Eikrem, A., Bårnås, K. og Boysen, K. R. (2020). *Evaluering av Panorama-strategien – Mot mer og bedre kunnskapssamarbeid?* (Rapport nr. 2:2020). Hentet fra <https://www.ideas2evidence.com/publications/evaluering-av-panorama-strategien-%E2%80%93-mot-mer-og-bedre-kunnskapssamarbeid>
- Diku. (2018). *Hvor strategiske er strategiske partnerskap?* (Rapport nr. 1:2018). Hentet fra <https://diku.no/rapporter/diku-rapportserie-01-2018-hvor-strategiske-er-strategiske-partnerskap>
- Diku. (2020, 14. desember). Kompetanseheving i virtuell mobilitet. Hentet fra <https://diku.no/aktuelt/kompetanseheving-i-virtuell-mobilitet>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *En verden av muligheter – Internasjonal studentmobilitet i høyere utdanning* (Meld. St. 7 (2020–2021)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Lillejord, S., Børte, K., Nesje, K. og Ruud, E. (2018). Learning and teaching with technology in higher education – a systematic review (Rapport nr. 2:2018). Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254035532334.pdf>
- Nordhagen, I., Jones, H., Wold, L., Tostensen, A. og Dahle, M. (2020). *Strengthening partnerships with HEIs in the Global South An evaluation of the NORPART programme 2015/16-2020* (Rapport nr. 11:2020). Hentet fra <https://diku.no/en/programmes/norpart-norwegian-partnership-programme-for-global-academic-cooperation#content-section-6>
- PWC. (2020). *Review of the Eurasia Programme 2015-2021*. Hentet fra <https://www.pwc.no/no/nyheter/review-of-the-eurasia-programme-2015-2021.pdf>
- Reiffenrath, T., De Louw, E. og Panneman, E. (2020, 8. oktober). *Virtual exchange and Internationalisation at Home: the perfect pairing*. Hentet fra <https://www.eaie.org/blog/virtual-exchange-internationalisation-at-home.html>
- UiB. (2020, 4. november). It Takes a Community: The Digital Transformation of UiB. Hentet fra https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/wasson_-_digitrans_-_digitaliseringskonferansen_4_nov_2020.pdf
- van der Wel, K., Djuve, A., Eikemo, T., Fosslund, T., Geirdal, A. og Skalicka, V. (2020, 25. august). Koronautbruddet førte til økt stress for studentene og lite studentaktiv læring. *Khrono*. Hentet fra <https://khrono.no/koronautbruddet-for-te-til-okt-stress-for-studentene-og-lite.-studentaktiv-laering/510043>



IDEAS2EVIDENCE
Bygger kunnskap



Direktoratet for
internasjonalisering
og kvalitetsutvikling
i høyere utdanning

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