

**STUDIE EN STAGE IN HET
BUITENLAND EN DE
ONTWIKKELING VAN
INTERNATIONALE
COMPETENTIES**

STUDIE EN STAGE IN HET BUITENLAND EN DE ONTWIKKELING VAN INTERNATIONALE COMPETENTIES

Auteurs

Rudy van den Hoven,
De Haagse Hogeschool
Jos Walenkamp,
De Haagse Hogeschool

Correspondentieadres

r.f.m.vandenhoven@hhs.nl
j.h.c.walenkamp@hhs.nl

Lectoraat

Internationale Samenwerking

Lector

Jos Walenkamp

Samenvatting

Hogeronderwijsinstellingen hebben verschillende redenen voor internationalisering. Een van de belangrijkste redenen vormt de ontwikkeling van internationale competenties van studenten. Van de instrumenten die zij daartoe inzetten wordt een verblijf in het buitenland om redenen van studie of stage als een van de sterkste beschouwd. De toegevoegde waarde van een studie of stage in het buitenland is onderzocht onder de groep van studenten van De Haagse Hogeschool die in de jaren 2009-2010 en 2011-2012 naar het buitenland is geweest. Daarbij is gebruik gemaakt van een online vragenlijst, interviews na terugkeer uit het buitenland en een 360 gradenfeedback. De uitkomsten wijzen over het algemeen op een toename van de persoonlijke, sociale en interculturele competenties van studenten als gevolg van hun verblijf in het buitenland, evenals hun beheersing van een vreemde taal. In mindere mate geldt dit voor hun academische en professionele competenties. Een buitenlandverblijf om reden van stage, in het bijzonder wanneer studenten daarbij ondergedompeld worden in de lokale cultuur buiten Europa, laat een sterkere leercurve zien dan een buitenlandverblijf om redenen van studie. Studenten leren meer wanneer zij goed worden voorbereid en begeleid. Studenten tonen zich echter kritisch met betrekking tot de informatievoorziening, voorbereiding en begeleiding vanuit de opleiding. In die zin is er ruimte voor verbetering met betrekking tot het faciliteren en begeleiden van studenten voorafgaand aan, tijdens en na terugkomst van hun verblijf in het buitenland. Niet alleen kan daarmee de ontwikkeling van internationale competenties versterkt worden, ook zou daarmee het aantal studenten dat kiest voor een verblijf in het buitenland, vergroot kunnen worden.

Internationale samenwerking is altijd een kenmerk geweest van hogeronderwijsinstellingen. In een wereld die kleiner wordt, met mondiale problemen van toenemende ernst en omvang, en in kracht en reikwijdte toenemende mogelijkheden voor communicatie, is internationale samenwerking meer nodig en beter mogelijk dan ooit.

Hogeronderwijsinstellingen hebben voor internationale samenwerking onderwijskundige, pedagogische, economische, socio-culturele, academische of politieke redenen. Internationale samenwerking wordt verondersteld bij te dragen aan de kwaliteit van onderwijs en aan een internationaal en sociaal betrokken profiel van de instelling. Het versterkt een instelling in de competitie om de – beste – internationale studenten en het vormt een tegenwicht tegen demografische ontwikkelingen. Het wordt verondersteld tegemoet te komen aan de wensen en behoeften van studenten en staf.

Een van de belangrijkste redenen vormt de ontwikkeling van internationale competenties van studenten. Een universiteit of hogeschool hoopt, door internationalisering, afgestudeerden af te leveren met een open en respectvolle houding tegenover andere culturen en manieren van denken, met gevoel voor maatschappelijke betrokkenheid en verantwoordelijkheid voor de wereld, met een internationale kennis van hun beroep, van de eigen cultuur en die van anderen, van andere landen en met vaardigheden als meertaligheid en het vermogen te kunnen luisteren en observeren, analyseren en relateren en daarover te reflecteren. Alumni met die competenties zullen beter en met meer gemak kunnen functioneren in een globaliserende wereld en multiculturele omgeving. Zij hebben geleerd zich passend te gedragen en zijn in staat effectief te communiceren.

Welke competenties met welke mate van effectiviteit worden verworven door middel van welke activiteit is niet altijd duidelijk. Vaak wordt een oorzakelijk verband tussen een inspanning en een effect aangenomen, echter zonder dat dit door onderzoek wordt aangetoond.

Dit onderzoek richt zich op de toegevoegde waarde van een studie of stage in het buitenland voor het verwerven van internationale competenties door studenten op de terreinen van persoonlijke, sociale en (inter)culturele ontwikkeling, taalvaardigheid, academische en professionele ontwikkeling.

In het academisch jaar 2009-2010 is een start gemaakt met een kwantitatief vooronderzoek onder alle studenten die in dat jaar voor studie of stage naar het buitenland zijn gegaan (Walenkamp & Hoven, 2011). In 2011-2012 heeft dit een vervolg gekregen met een meer kwalitatief vervolgonderzoek onder enkele geselecteerde groepen studenten.

De betekenis van een buitenlandverblijf voor de ontwikkeling van internationale competenties wordt niet door iedereen volledig onderschreven.

Zo zou, volgens verschillende auteurs, het educatieve effect van een verblijf in het buitenland zich vooral laten beschrijven in termen van persoonlijke, sociale en (inter)culturele ontwikkeling en beduidend minder in termen van academische en professionele ontwikkeling (Stronkhorst, 2005; Paunescu, 2008).

Tan & Alan (2010) wijzen echter op belangrijke effecten van internationale uitwisseling op de professionele ontwikkeling van studenten. Buitenlandervaring draagt niet alleen bij aan de ontwikkeling van hun taalkundige vaardigheden, maar maakt ook dat deelnemers door verschillende lenzen naar hun eigen ervaringen, praktijken en professionele ontwikkeling leren kijken. Het zich buiten de eigen, vertrouwde omgeving begeven en ondergedompeld worden in een geheel andere, onbekende context biedt mogelijkheden om verschillende professionele benaderingen met elkaar te vergelijken, zich bewust te worden van de eigen beroepspraktijk en deze kritisch te bevragen.

Ook draagt een verblijf in het buitenland tijdens de studie bij aan de ontwikkeling van vaardigheden die van belang zijn voor de positie van studenten op de arbeidsmarkt. Daarbij gaat het om het ontwikkelen van een holistisch perspectief, innovatief handelen en het oplossen van problemen in onbekende contexten, communicatieve vaardigheden in uiteenlopende, cross-culturele contexten; *open-mindedness* en respect voor andere culturen (Orahoud, Kruze & Pearson, 2004; Janson e.a., 2009).

Het effect van een verblijf in het buitenland op de ontwikkeling van internationale competenties wordt door verschillende factoren beïnvloed. Daarbij gaat het om factoren als:

- *Persoonlijke achtergrondfactoren*, zoals de motivatie en verwachtingen van de student; eerdere buitenlandervaring en ervaring met het verkeren in interculturele contexten, het niveau waarop de student een taal beheerst of over interculturele vaardigheden beschikt (Stronkhorst, 2005; Groisbois e.a., 2010).
- *De lokale leef- en woonomstandigheden tijdens het verblijf in het buitenland*, zoals de mate van betrokkenheid bij en interactie met de lokale gemeenschap, versus een verblijf in de “international bubble” en de duur van het buitenlandverblijf (Stronkhorst, 2005; Caudery e.a., 2008; Groisbois e.a., 2010; Paige & Goode, 2009; Vande Berg & Paige, 2009).
- *De ondersteuning vanuit de eigen opleiding, voorafgaand aan, tijdens en na het verblijf in het buitenland*. Een belangrijke voorwaarde voor de ontwikkeling van internationale competenties wordt gevormd door de aanwezigheid van een adequate ondersteuning vanuit de eigen onderwijsinstelling, voorafgaand aan, tijdens en na het verblijf in het buitenland.

Volgens De Wit (2011) is het een misvatting dat mobiliteit automatisch leidt tot internationalisering en kunnen vraagtekens gezet worden bij de vele vooronderstellingen omtrent de meerwaarde van mobiliteit. Onderzoek laat zien dat de meerwaarde in termen van internationale en interculturele competenties beperkt blijft, wanneer studenten simpelweg naar het buitenland gestuurd worden zonder verdere voorbereiding en begeleiding. Een verblijf in het buitenland dat niet gepaard gaat met een op interculturele ontwikkeling gerichte voorbereiding en begeleiding heeft slechts zeer beperkte effecten. (Kitsantas & Meyers, 2001; Stronkhorst, 2005; Bennet, 2009; Vande Berg & Paige, 2009; Weber-Bosley, 2010).

Het ‘oude’ idee dat een verblijf in het buitenland en onderdompeling in een vreemde cultuur min of meer automatisch leiden tot een versterking van de internationale competenties van de student komt niet geheel en al overeen met de werkelijkheid.

Zonder adequate voorbereiding en begeleiding blijken studenten vaak ook niet in staat te herkennen en onder woorden te brengen wat zij tijdens hun verblijf in het buitenland hebben opgedaan aan internationale competenties. Vandaar de noodzaak studenten te begeleiden bij het identificeren van leerervaringen, het onder woorden brengen van de uitkomsten daarvan en deze te benoemen in termen van zinvolle leeruutkomsten (Orahoud e.a., 2004; CERI, 2008; Deardorff, 2009). In de literatuur wordt dan ook uitgebreid aandacht geschonken aan de noodzaak en de verschillende aspecten van een doelgerichte begeleiding van studenten voorafgaand aan, tijdens en na hun verblijf in het buitenland, gericht op de ontwikkeling van hun internationale competenties. (Orahoud e.a., 2004; Caudery e.a., 2008; CERI, 2008; Deardorff, 2009; Paige & Goode, 2009; Vande Berg & Paige, 2009; Weber-Bosley, 2010)

Van opleidingen vraagt dit dat zij een duidelijke visie hebben op het waarom van internationalisering, het belang daarvan en de relatie tot het beroepsprofiel, de competenties die in dit kader ontwikkeld dienen te worden en de wijze waarop buitenlandervaring hier een bijdrage aan levert en vorm dient te krijgen binnen het curriculum.

Internationale en interculturele competenties

Een van de moeilijkheden die zich voordoen bij de afbakening en omschrijving van de te ontwikkelen competenties, is het grote aantal termen dat door en naast elkaar gebruikt wordt, waarbij veelal onduidelijk blijft wat precies met deze termen bedoeld wordt en waarin zij van elkaar verschillen: *international*, *intercultural* of *global competence*, *global citizenship*, *intercultural effectiveness* of *sensitivity* en *cross-cultural competence* (Fantini, 2009; Deardorff & Jones, 2012).

In het kader van dit onderzoek hebben wij ervoor gekozen internationale competenties als het overkoepelende begrip te hanteren, waarbinnen interculturele competenties een belangrijk onderdeel vormen.

Internationale competenties hebben dan betrekking op:

- persoonlijke, sociale competenties;
- interculturele competenties;
- de beheersing van vreemde talen;
- vakinhoudelijke, academische en professionele competenties.

Interculturele competentie kunnen we, overeenkomstig de op Deardorff gebaseerde omschrijving van Boeckler & Ulama als volgt omschrijven:

“Intercultural competence is the ability to interact effectively and appropriately in intercultural situations. It is supported by specific attitudes and affective features, (inter)cultural knowledge, skills and reflection(Boecker & Ulama, 2008: 7).”

Interculturele competentie is gebaseerd op de ontwikkeling van attitudes, kennis, vaardigheden en kritisch bewustzijn. De mate van interculturele competentie hangt dan af van de mate waarin deze elementen van houding, kennis, vaardigheden en cultureel bewustzijn zijn ontwikkeld en de persoon in staat stellen tot passend gedrag en effectieve communicatie in interculturele situaties (Deardorff, 2009).

Vooronderzoek

In 2009-2010 is een onderzoek uitgevoerd onder alle studenten van De Haagse Hogeschool die in de loop van dat academisch jaar voor studie of stage naar het buitenland zijn geweest. De studenten is gevraagd zowel voor vertrek naar het buitenland als na terugkomst een online-enquête in te vullen. Ditzelfde is gevraagd aan een controlegroep, bestaande uit studenten die in dezelfde periode in Nederland bleven voor studie of stage. In totaal zijn in voor- en nameting samen voor de testgroep 861 studenten aangeschreven. Daarvan hebben in de voormeting 134 van de 448 studenten gereageerd (30 procent) en 68 van de 413 in de nameting (17 procent).

In dit onderzoek is aan de volgende componenten bijzondere aandacht geschonken:

- de beheersing van een vreemde taal van de studenten;
- de interculturele competenties van de studenten, onderverdeeld naar 6 dimensies van flexibiliteit, *open-mindedness*, sociaal initiatief, culturele empathie, *cultural consciousness* en *tolerance of ambiguity*;
- de ontwikkeling die de student doormaakt op persoonlijk, sociaal en professioneel gebied.

De samenstelling van de testgroep onderscheidt zich van de gemiddelde student aan De Haagse Hogeschool door een hoog percentage vrouwelijke studenten, een ondervertegenwoordiging van allochtone studenten, een oververtegenwoordiging van studenten met eerdere buitenlandervaring en de ambitie van een internationale carrière.

Hoewel het percentage respondenten betrekkelijk laag is en het moeilijk te bepalen is in hoeverre zij representatief zijn voor de hele testgroep en hoe deze groep zich weer verhoudt tot de groep van thuisblijvers, komt het onderzoek tot een aantal opmerkelijke bevindingen:

- Studenten tonen zich kritisch met betrekking tot de *informatievoorziening*, *voorbereiding* en *begeleiding vanuit de opleiding*.
- Respondenten zijn in het algemeen wat teleurgesteld in hun verwachtingen ten aanzien van het opdoen van *vakinhoudelijke kennis en voorbereiding op de beroepspraktijk en het niveau van de opleiding*. Ook zijn zij minder tevreden over hoe goed hun opleiding hen voorbereidt op de internationale beroepspraktijk. Dat neemt niet weg dat het verblijf in het buitenland voor de meeste respondenten boven verwachting was.

- Waar het gaat om de *ontwikkeling van de interculturele competenties* van studenten laat dit onderzoek geen significant verschil zien tussen de voor- en nameting. Studenten worden niet empathischer, toleranter of meer open-minded door een verblijf in het buitenland. Wel is het zo dat studenten die voor een studie of stage naar het buitenland gaan, hoger scoren op interculturele competenties dan de studenten die in Nederland blijven. Buitenlandgangers zijn (en blijven) intercultureel competentier dan de thuisblijvers, maar voor beide groepen geldt dat zij niet of nauwelijks groeien in interculturele competenties tijdens hun periode van studie of stage.
- Ook met betrekking tot de *taalvaardigheden* van studenten, is er weinig of geen verschil tussen de niveaus waarop studenten zichzelf inschatten met betrekking tot hun kennis van de Engelse taal voor en na hun buitenlandverblijf. Bij de andere talen is er wel vooruitgang geboekt.

Deze laatste twee constatering roepen de vraag op hoe deze resultaten te verklaren zijn. Op basis van de literatuur zijn hier ten minste vijf mogelijke verklaringen voor te geven:

1. Het gebruikte instrument, gebaseerd op de *Multicultural Personality Questionnaire* (MPQ) van Oudenhoven en Van der Zee (2002), meet min of meer vastliggende persoonlijkheidskenmerken en niet of in veel mindere mate te ontwikkelen competenties en laten daardoor geen verschil zien tussen voor- en nameting. Het verschil tussen buitenlandgangers en thuisblijvers zou dan verklaard kunnen worden doordat buitenlandgangers over een meer multiculturele persoonlijkheid beschikken. Aan die persoonlijkheid verandert echter weinig door een, relatief kort, verblijf in het buitenland.
2. De mogelijkheid bestaat dat het om een selectieve groep van studenten gaat die naar het buitenland gaat en de hogere scores van de testgroep hun oorzaak vinden in factoren als sociaaleconomische achtergrond, eerdere buitenlandervaring of het al dan niet hebben van allochtone ouders. Door een hoger startniveau zal het effect van een (tweede of derde) verblijf in het buitenland van drie tot zes maanden ook geringer zijn (Stronkhorst, 2005; Caudery e.a., 2008).
3. Ook zou het zo kunnen zijn dat studenten, met name waar het hun taalvaardigheid en interculturele competenties betreft, zichzelf na terugkomst niet significant hoger inschalen, of in sommige gevallen zelfs lager scoren, doordat zij zich tijdens hun verblijf in het buitenland bewust zijn geworden van eventuele beperkingen en lacunes in hun kennis en vaardigheden en zij hun vaardigheden kritischer bekijken dan voor hun vertrek het geval was.
4. Daarnaast zou het zo kunnen zijn dat, door het ontbreken van een adequate voorbereiding en begeleiding de meerwaarde van een verblijf in het buitenland vergeleken met een periode van studie of stage in Nederland, te verwaarlozen is. Bovendien zou het kunnen zijn dat studenten, zonder adequate ondersteuning, onvoldoende in staat zijn het geleerde te (h)erkennen en te duiden en dit dus ook niet onder woorden weten te brengen wanneer hen daar naar gevraagd wordt (Orahood e.a., 2004; CERi, 2008; Deardorff, 2009).
5. Het gebruik van een onlinevragenlijst vormt in dat geval mogelijk ook een weinig adequaat instrument om de veranderingen die zich voordoen in de interculturele competenties van studenten te registreren (Deardorff, 2009).

Methodologie vervolgonderzoek

Om tegemoet te komen aan de beperkingen van de lage respons, mogelijk niet voldoende representativiteit, een mogelijk inadequate operationalisering van interculturele competenties en instrumentkeuze in het vooronderzoek en om meer greep te krijgen op bovengenoemde vragen, zijn verschillende wijzigingen aangebracht in de opzet van het onderzoek zoals dat in de loop van het jaar 2011-2012 is uitgevoerd:

1. Met het oog op de *respons en de representativiteit van de testgroep* is er voor gekozen het onderzoek niet opnieuw hogeschoolbreed op te zetten maar dit vorm te geven in nauwe samenwerking met een viertal opleidingen en academies: PABO, European Studies, Academie voor Sociale Professies en de minor Development Cooperation van het lectoraat Internationale Samenwerking. Opleidingen die duidelijk van elkaar verschillen in het belang dat zij toekennen aan internationalisering en buitenlandervaring van hun studenten en het voorbereidings- en begeleidingstraject dat zij daartoe ontwikkeld hebben. Naast de testgroep, die gevormd wordt door alle studenten van bovengenoemde opleidingen die in het studiejaar 2011-2012 voor studie of stage naar het buitenland vertrokken, is een controlegroep samengesteld van studenten die in dezelfde periode in Nederland zijn gebleven. Hiervoor zijn 42 studenten benaderd, van wie er uiteindelijk 26 (61,9 procent) hebben meegewerkt aan het onderzoek.
2. De *operationalisering van internationale, waaronder interculturele, competenties*: op basis van uitgebreide literatuurstudie is in het onderzoek systematisch onderscheid gemaakt naar de beheersing van vreemde talen, persoonlijke en sociale competenties, academische, professionele en interculturele competenties, waarbij deze laatste, met name op basis van het model van Deardorff (2009) vervolgens verder zijn uitgewerkt naar de verschillende dimensies van attitude, kennis, vaardigheden en cultureel bewustzijn.
3. Meer dan in het vooronderzoek het geval was, is in het vervolgonderzoek een aantal *achtergrondvariabelen en omgevingsfactoren* meegenomen waarvan verwacht mag worden dat zij van invloed zijn op de ontwikkeling van internationale competenties. Daarbij gaat het om: persoonlijke achtergrondvariabelen van de student (sexe, opleiding, sociaaleconomische positie, eerdere buitenlandervaring, motivatie); verblijfsomstandigheden in het buitenland (huisvestingssituatie, mate van 'onderdompeling', culturele shock); voorbereiding en begeleiding vanuit de opleiding tijdens en na het verblijf in het buitenland.
4. Waar in het vooronderzoek exclusief gebruik is gemaakt van een online-vragenlijst, in te vullen door de studenten zelf, is ditmaal gekozen voor het gebruik van *meerdere bronnen en de inzet van verschillende instrumenten*.

Met name waar het gaat om interculturele competenties wordt gepleit voor een brede benadering waarbinnen gebruik gemaakt wordt van een uitgebreid en gevarieerd pakket van kwantitatieve en kwalitatieve methoden en instrumenten, waardoor ook triangulatie van gegevens plaats kan vinden (Deardorff, 2009; Fantini, 2009).

Evenals in het vooronderzoek is ook in het vervolgonderzoek, in voor- en nameting, gebruik gemaakt van een *online-vragenlijst*. Daarin wordt de student gevraagd naar een aantal achtergrondgegevens, zijn motivatie voor een studie of stage in het buitenland en zijn verwachtingen en ervaringen. Daarnaast wordt de student gevraagd zich aan de hand van een groot aantal stellingen uit te spreken over de voorbereiding en begeleiding vanuit de opleiding, en de te ontwikkelen dan wel ontwikkelde competenties. Met het oog op de interculturele competenties is daarin ook de *Intercultural Readiness Check/IRC* opgenomen,

een instrument dat claimt, meer dan de MPQ, gericht te zijn op het meten van te ontwikkelen competenties.

Naast deze vragenlijst zijn met 23 studenten *interviews* gehouden na hun terugkeer uit het buitenland, waarin uitgebreid is stilgestaan bij hun ervaringen, de omstandigheden tijdens hun verblijf in het buitenland, de begeleiding vanuit de opleiding vóór, tijdens en na terugkeer van hun verblijf in het buitenland en de ontwikkeling van hun competenties. Tenslotte is gebruik gemaakt van een *360 gradenfeedback* formulier dat verspreid is onder docenten, collega's, familie en vrienden van een aantal studenten die naar het buitenland geweest zijn en waarin hen gevraagd is naar de ontwikkelingen die zij zien als gevolg van het buitenlandverblijf van de desbetreffende student.

Resultaten

Respons

De totale respons van de testgroep wordt gevormd door 71 respondenten op een totaal van 200 studenten, ofwel 38,2 procent. Voor de PABO, Academie voor Sociale Professies en de minor Development Cooperation betekent dit een respons van resp. 93,8, 84,6 en 90,9 procent. In het geval van European Studies ligt de respons echter lager. Van de 150 studenten die benaderd zijn, heeft uiteindelijk 23,3 procent de onlinevragenlijst ingevuld.

Van de 71 studenten die in de voormeting de online vragenlijst hebben ingevuld, hebben er 43, na terugkomst uit het buitenland, ook aan de nameting meegewerkt.

Kijken we naar de samenstelling van de testgroep, dan onderscheidt de testgroep zich, evenals in het vooronderzoek, op een aantal factoren van de controlegroep en van de totale studentenpopulatie van De Haagse Hogeschool:

- Een opvallend *hoog percentage vrouwelijke studenten* in de testgroep: niet minder dan 87,3 procent van de respondenten is vrouw. Voor de totale studentenpopulatie van De Haagse Hogeschool bedraagt het percentage vrouwelijke studenten 46 procent.
- een *oververtegenwoordiging van studenten met eerdere buitenlandervaring*: van de 67 studenten die in Nederland geboren zijn, heeft 25,4 procent eerder in het buitenland gewoond. In het geval van de controlegroep heeft 10 procent eerder in het buitenland gewoond.
- een *ondervertegenwoordiging van allochtone studenten*: van 21,1 procent is een van de ouders of zijn beide ouders in het buitenland geboren (tegenover 38,5 procent van de controlegroep). 5,6 procent van hen is zelf ook in het buitenland geboren. Kijken we naar de totale studentenpopulatie van De HHs, dan is 40 procent van allochtone afkomst.
- het *hoge opleidingsniveau van de ouders*: 40,8 procent van de vaders en 38 procent van de moeders heeft een hbo- of universitaire opleiding. Voor de controlegroep geldt dat 30,8 procent van de vaders en 38,5 procent van de moeders een opleiding op hbo- of universitair niveau heeft.

Wel dienen hier enkele kanttekeningen bij geplaatst te worden. Zo kan het hoge percentage vrouwelijke studenten voor een groot deel verklaard worden uit de studentenpopulatie van de aan het onderzoek meewerkende opleidingen. PABO, Academie voor Sociale Professies en

European Studies zijn drie opleidingen/academies met een hoog percentage vrouwelijke studenten, resp. 85, 81 en 71 procent. Het hoge percentage vrouwelijke studenten in de testgroep kan dus voor een groot deel hieruit verklaard worden.

Het percentage studenten met eerdere buitenlandervaring blijkt voor een groot deel toe te schrijven aan de deelname van European Studiesstudenten, waarvan een groot deel al eerder om redenen van studie of stage een tijd in het buitenland heeft doorgebracht.

Wat blijft, is het relatief lage percentage studenten van allochtone afkomst en het hoge opleidingsniveau van de ouders, hoewel ook dit laatste, wanneer we dat vergelijken met de controlegroep, minder afwijkt dan in het vooronderzoek het geval was. Op hogeschoolniveau ontbreken op dit punt de gegevens voor een vergelijking.

De relatie tussen het vooronderzoek en het vervolgonderzoek

Een van de meest opvallende conclusies die uit het vooronderzoek naar voren kwam, was dat een verblijf in het buitenland voor studie of stage niet of nauwelijks bijdroeg aan de internationale competenties van studenten. Daarnaast zou de testgroep – volgens de gebruikte meetmethode – al voor vertrek naar het buitenland intercultureel competentier zijn dan de groep van thuisblijvers.

In het vervolgonderzoek blijkt, afgaand op de gegevens van de *Intercultural Readiness Check*, de testgroep niet intercultureel competentier te zijn dan de controlegroep. De conclusie uit het vooronderzoek, dat de testgroep intercultureel competentier zou zijn en dus, vanuit het oogpunt van competentieontwikkeling, minder behoefte zou hebben aan een verblijf in het buitenland, wordt hier dus niet bevestigd.

Hoewel de *Intercultural Readiness Check* geen duidelijk verschil laat zien in interculturele competenties tussen voor- en nameting, wijzen de antwoorden op de onlinevragenlijst, de open interviews en de 360 gradenfeedback wel op een toename van de internationale competenties van studenten, inclusief hun interculturele competenties.

Wat is er geleerd

Over het algemeen vormen de verhalen van studenten een pleidooi voor studie en stage in het buitenland. Zoals de antwoorden in de online-vragenlijst, maar vooral ook de interviews laten zien, is voor de grote meerderheid van de studenten hun verblijf in het buitenland een ervaring geweest die (ver) boven verwachting was en waarvan men, naar eigen zeggen, veel geleerd heeft. De studenten vinden het een ervaring om nooit te vergeten; iets wat iedereen een keer mee zou moeten maken.

Wat het geleerde betreft laat het onderzoek de ontwikkeling zien van een breed scala aan internationale competenties.

Daarbij gaat het vooral om persoonlijke, sociale en interculturele competenties. Zo is, naar eigen zeggen, driekwart of meer van de studenten door hun verblijf in het buitenland zelfredzamer geworden, hebben zij meer inzicht gekregen in de eigen mogelijkheden en beperkingen, zijn zij flexibeler geworden, hebben zij veel geleerd over de cultuur, de waarden en de

normen van het land waar zij geweest zijn, hebben zij meer kennis en begrip gekregen van (het omgaan met) andere culturen, hun sociale en communicatieve vaardigheden vergroot, en zijn zij beter in staat van perspectief te wisselen en zich te verplaatsen in de positie en zienswijze van een ander.

Wat de interculturele competenties betreft lijkt de ontwikkeling zich vooral voor te doen op het terrein van kennis en vaardigheden en in mindere mate op te gaan voor houding en kritisch cultureel bewustzijn.

Hoewel iets minder hebben de studenten ook in de academische en professionele competenties belangrijke ontwikkelingen doorgemaakt. Zo komen uit de online-vragenlijst verschillende aspecten naar voren waaraan, volgens zo'n 65 - 70 procent van de respondenten, het verblijf in het buitenland een belangrijke ontwikkeling heeft geleverd: het omgaan met onzekerheid en onbekende situaties, het probleemoplossend en innovatief vermogen, out-of-the-box denken en het toepassen van kennis en vaardigheden in afwijkende omstandigheden en situaties waarin geen routinematige oplossingen voorhanden zijn.

Daarnaast geeft 74 procent aan kennis en vaardigheden te hebben opgedaan die men niet in Nederland zou hebben kunnen verwerven en zegt 61 procent van de respondenten een bredere kijk op het vak te hebben ontwikkeld. Ook de interviews en 360 gradenfeedback wijzen op een toename in deze competenties.

Ook bij de beheersing van vreemde talen scoren de respondenten zichzelf in de nameting hoger dan in de voormeting. En opnieuw bevestigen de interviews en de 360 gradenfeedback dit beeld.

In het algemeen blijven de ervaringen op onderdelen wat achter bij de verwachtingen. Dat neemt niet weg dat 86,1 procent van de studenten in de nameting aangeeft dat het verblijf in het buitenland in algemene zin overeenkomstig of (ver) boven de verwachtingen was.

Splitsen we de antwoorden uit naar studenten die voor studie naar het buitenland geweest zijn en studenten die voor stage naar het buitenland zijn geweest, dan doen zich een aantal verschillen voor.

In de eerste plaats worden met studie en stage in het buitenland verschillende doelen bereikt. Bij studie ligt de nadruk op academische ontwikkeling en vakinhoudelijke aspecten en heeft het verblijf in het buitenland bijgedragen aan een bredere visie op het vak. Bij stage zijn het vooral de professionele competenties, het out-of-the-box denken en het probleemoplossend en innovatief vermogen die genoemd worden.

Over het algemeen lijkt stage een sterkere leerervaring te hebben opgeleverd dan studie. Studenten die voor stage naar het buitenland zijn geweest scoren gemiddeld wat hoger waar het gaat om de ontwikkeling van hun persoonlijke, sociale en interculturele competenties.

Een factor die hier mogelijk op van invloed is, vormen de levensomstandigheden waar de studenten in het buitenland mee te maken hebben gehad. Studenten die voor stage naar

het buitenland zijn geweest, hebben vaker gewoond te midden van de lokale bevolking, zijn meer 'ondergedompeld' geweest in de lokale cultuur en zijn vaker geconfronteerd met grote cultuurverschillen tussen zichzelf en de lokale bevolking. Daarbij is de meerderheid van de stagelopers weggeweest naar een land buiten Europa, met name Afrika, Azië, Midden- en Zuid-Amerika, terwijl van de studenten die voor studie naar het buitenland zijn geweest, 85 procent binnen Europa is gebleven.

In die zin pleiten de bevindingen op dit punt voor een bewuste inzet van studie en stage in het buitenland voor het verwerven van internationale competenties. Ook de omstandigheden ter plekke zouden, gezien hun belang voor het leerproces, en in het bijzonder de persoonlijke en interculturele competenties, daarbij in ogenschouw moeten worden genomen.

Vorbereiding en begeleiding vanuit de opleiding

Wat de voorbereiding en begeleiding vanuit de opleiding betreft, is nog een aantal verbeteringen aan te brengen. Zoals ook in het vooronderzoek al het geval was, geeft 30 tot 35 procent van de studenten aan niet tevreden te zijn met verschillende aspecten van de wijze waarop zij door hun opleiding zijn voorbereid op en begeleid tijdens hun verblijf in het buitenland. Daarbij valt op dat de ontevredenheid over de begeleiding over het algemeen hoger is onder respondenten die voor studie naar het buitenland zijn geweest.

Een betere voorlichting en informatieverschaffing zouden niet alleen ten goede komen aan de studenten die kiezen voor een studie of stage in het buitenland, maar zouden mogelijk ook een aantal studenten over de streep kunnen trekken die er nu voor kiezen om in Nederland te blijven. Op de vraag waarom zij niet kiezen voor een verblijf in het buitenland, antwoordt een aantal leden van de controlegroep dat zij het nut er niet van inzien, zich niet gestimuleerd voelen door de eigen opleiding en soms zelfs ervaren hebben dat een buitenlandse studie of stage bemoeilijkt wordt, of last hebben van drempelvrees.

Tussen de verschillende opleidingen blijken er in de respons verschillen op te treden zowel in de tevredenheid van studenten met het geleerde en de ontwikkeling van hun competenties, als in de tevredenheid met de voorbereiding en begeleiding vanuit de eigen opleiding. Tussen tevredenheid over voorbereiding en begeleiding aan de ene kant en tevredenheid over de ontwikkeling van competenties aan de andere kant bestaat een positief verband. Niet duidelijk is of dat een oorzakelijk verband is.

Een factor die hier mogelijk op van invloed is, is of het verblijf in het buitenland al dan niet een integraal en voor alle studenten verplicht onderdeel van de opleiding vormt en de gehele opleiding gekenmerkt wordt door een internationale oriëntatie, zoals in het onderzoek het geval was bij European Studies. Niet alleen tonen studenten zich meer tevreden over de voorbereiding en begeleiding vanuit hun opleiding, ook met betrekking tot de ontwikkeling van hun competenties en de tevredenheid met het geleerde scoren European Studiesstudenten over het algemeen hoger dan de studenten van de andere opleidingen. Mogelijk dat door het internationale karakter van de opleiding en de duidelijke plaats van de internationale stage en studie in het curriculum, studenten beter in staat zijn de ontwikkeling van hun internationale competenties te herkennen en te verwoorden.

Bij de andere onderzochte opleidingen is studie of stage in het buitenland geen verplicht onderdeel in het curriculum, maar de keuze van de student. In dat geval is niet altijd duidelijk welke betekenis vanuit de opleiding wordt toegekend aan een internationale studie of stage, de relatie met het opleidingsprofiel en de plaats en functie daarvan in het curriculum. Mogelijk gevolg hiervan is het ontbreken van een heldere en eenduidige formulering van de internationale competenties die door middel van een internationale studie of stage gerealiseerd zouden moeten worden, een daarop toegesneden traject van voorbereiding en begeleiding en een systematische toetsing achteraf van internationale competenties.

Conclusie

Het vervolgonderzoek levert met betrekking tot de ontwikkeling van internationale competenties een genuanceerder beeld op.

De ontwikkeling van interculturele competenties blijft echter lastig kwantitatief te meten. Net als de op de *MPQ* gebaseerde vragenlijst in het vooronderzoek, laat ook de *Intercultural Readiness Check* in het vervolgonderzoek niet of nauwelijks verschil zien tussen de scores in voor- en nameting. Daarbij kunnen, net als in het vooronderzoek, meerdere factoren een rol spelen.

Uit de stellingen in de onlinevragenlijst, de interviews en de 360 gradenfeedback komt echter een ander beeld naar voren: de hier verzamelde gegevens wijzen wel op een toename van de interculturele competenties van studenten als gevolg van hun verblijf in het buitenland. In die zin bewijst de keuze voor de inzet van een combinatie van instrumenten en bronnen zijn waarde, in lijn met wat ook in de literatuur gesuggereerd wordt (Deardorff, 2009; Fantini, 2009). Niet alleen laten de interviews en de 360 gradenfeedback veranderingen zien in de competenties van studenten die niet uit de IRC naar voren komen, tevens levert de informatie die door middel van de interviews verkregen is, een belangrijke bijdrage aan het interpreteren van de gegevens die via de onlinevragenlijst verzameld zijn.

Dit neemt niet weg dat de uitkomsten van het onderzoek met de nodige voorzichtigheid gehanteerd moeten worden. Hoewel de wijzigingen in de onderzoeksopzet geleid hebben tot een grotere respons en representativiteit van de testgroep, blijven de kleine aantallen respondenten een van de kwetsbare punten van het onderzoek en laten weinig ruimte voor het uitsplitsen van de bevindingen naar bijvoorbeeld de verschillende achtergrondfactoren die in het onderzoek zijn meegenomen.

Met betrekking tot de voorbereiding en begeleiding van studenten laat zich op basis van de bevindingen van het onderzoek en de internationale literatuur een tweetal aanbevelingen formuleren.

Zoals ook in de literatuur uitgebreid wordt beschreven, dienen opleidingen, willen zij een buitenlandverblijf van hun studenten optimaal benutten voor de ontwikkeling van internationale competenties, een duidelijk traject te ontwikkelen met betrekking tot de voorbereiding en begeleiding van hun studenten, niet alleen voor vertrek, maar ook tijdens en na het verblijf in het buitenland (Orahood e.a., 2004; Deardorff, 2009; Deardorff & Jones, 2012; Vande Berg & Paige, 2009; Weber-Bosley, 2010).

Voorwaarde voor de ontwikkeling van een dergelijk traject vormt de heldere formulering vanuit de opleiding van de betekenis die men toekent aan studie en stage in het buitenland, van de doelen die men daarmee nastreeft en de internationale competenties die men daarmee wil ontwikkelen (Deardorff, 2009; Stronkhorst, 2005). Op basis daarvan kan dan een daarop toegesneden traject ontwikkeld worden en kan ook naar studenten op voorhand duidelijkheid verschaft worden over wat vanuit de opleiding van hun verblijf in het buitenland verwacht wordt, welke (aspecten van) internationale competenties daarbij aan bod dienen te komen en op welke wijze deze geëvalueerd zullen worden.

Met het in werking treden van het internationaliseringbeleid van De Haagse Hogeschool komen er nieuwe mogelijkheden voor onderzoek naar het verwerven van internationale competenties door studenten. Die competenties zullen duidelijker worden gedefinieerd en het verwerven ervan zal niet vrijblijvend zijn. Sommige studenten zullen een training krijgen die speciaal ontworpen is voor het doelgericht verwerven van die competenties (cf. Hernandez & Walenkamp, 2013) en andere niet. Sommigen zullen deelnemen aan een ‘*international classroom*’ en anderen aan een multiculturele Nederlandse groep. Sommige zullen intensief begeleid worden door docenten die over veel kennis en ervaring beschikken met internationale activiteiten en andere niet. Sommige gaan naar ontwikkelingslanden en andere naar buurlanden. Het zoeken naar effectieve en efficiënte methoden om de verworven competenties te meten zal worden gecombineerd met het onderzoek naar de behoeften, wensen en waardering van alumni en werkgevers op het terrein van internationale competenties en wat die betekenen voor de onderscheiden curricula. ■

Referenties

- Bennet, J. (2009). Cultivating Intercultural Competences: A Process perspective. In Deardorff, D.K., (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 121-140). London/Thousand Oaks/New Delhi: SAGE.
- Boecker, M., & Ulama, L. (org.) (2008). *Intercultural competence – The key competence in the 21st century?* Gutersloh/Milan: Bertelsmann Stiftung/Fondazione Cariplo.
- Caudery, T., Petersen, M., & Shaw, P. (2008). The motivation of exchange students in Scandinavian Universities. In Byram, M. & Dervin, F. (ed.), *Students, staff and academic mobility in Higher Education*. (pp. 114-129). Cambridge Scholars Publishing.
- CERI, (2008). Unpacking your study abroad experience: Critical reflection for workplace competencies. *CERI Research Brief 1-2008, Vol.1, Issue 1*.
- Deardorff, D.K., (ed.), (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. London/Thousand Oaks/New Delhi: SAGE.
- Deardorff, D.K., & Jones, E., (2012). Intercultural Competence: An Emerging Focus in International Higher Education. In Deardorff, D.K., De Wit, H., Heyl J.D. & Adams, T. (eds.), *The SAGE Handbook of International Higher Education*. (pp. 283-303). London/Thousand Oaks/New Delhi: SAGE.
- Fantini, A. (2009). Assessing Intercultural Competences: Issues and Tools. In Deardorff, D.K., (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. (pp. 454-476). London/Thousand Oaks/New Delhi: SAGE.
- Grosbois, D. de, Kaethler, J., & Young, A. (2010). Discovering the world - discovering myself. In Jones, E. (ed.), *Internationalisation and the Student Voice. Higher Education Perspectives*. (pp.68-81). New York/London: Routledge.
- Hernández Sanchez, M.J., & Walenkamp, J.H.C., (2013). *Preparation for your Foreign Learning Experience. PREFLEX student guide*. Den Haag: De Haagse Hogeschool
- Janson, K., Schomburg, H., & Teichler, U. (2009). *The Professional Value of ERASMUS Mobility. The Impact of International Experience on Former Students' and on Teachers' Careers*. Bonn: Lemmens.
- Kitsantas A., & Meyers, J. (2001). *Studying Abroad: Does it enhance college student cross-cultural awareness?*, Paper presented at the combined Annual Meeting of the San Diego State University and the U.S. Department of Education Centers for International Business Education and Research.
- Orahood, T., Kruze, L., & Easley Pearson, D. (2004), The impact of study abroad on business students' career goals. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, X, 117 – 130.
- Oudenhoven, J.P., & Van der Zee, K. (2002). Predicting multicultural effectiveness of international students: the Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Intercultural Relations* 26, 2002, 679-694.
- Paige, R.M., & Goode, M.L. (2009), Intercultural competence in international education administration. In Deardorff, D.K., (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. (pp. 333-349). London/Thousand Oaks/New Delhi: SAGE.
- Paunescu, M. (2008). Students perspectives upon their mobility; The experience of Romanian, Polish and Bulgarian outgoing students. In Byram, M. & Dervin, F., (eds.), *Students, staff and academic mobility in Higher Education* (pp. 184-203). Cambridge Scholars Publishing.

- Stronkhorst, R.J. (2005). Learning outcomes of international mobility at two Dutch institutions of higher education. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 9, no. 4, Winter 2005, 292-315.
- Tan, J., & Allan, C. (2010). Student Voices, internationalisation and critical conversations in initial teacher education. In Jones, E. (ed.), *Internationalisation and the Student Voice. Higher Education Perspectives* (pp. 44-52). New York/London: Routledge.
- Vande Berg, M., & Paige, R. (2009). Applying Theory and Research. The evolution of intercultural competence in U.S. study abroad. In Deardorff, D.K., (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 419-437). London/Thousand Oaks/New Delhi: SAGE.
- Walenkamp, J., & Van den Hoven, R. (2010), *Studie of stage in het buitenland en het verwerven van internationale competenties door studenten van De Haagse Hogeschool*. Den Haag: De Haagse Hogeschool.
- Weber-Bosley, G. (2010). Beyond Immersion: Global Engagement and Transformation through Intervention via Student Reflection in Long Term Study Abroad. In Jones, E. (ed.), *Internationalisation and the Student Voice. Higher Education Perspectives* (pp. 55-67). New York/London: Routledge.
- Wit, J.W.M. de, (2011). *De wet van de stimulerende achterstand? Internationalisering van het hbo onderwijs: misvattingen en uitdagingen*. Amsterdam: HvA Publicaties.

Abstract

Institutes of higher education are internationalizing for various reasons. One of the most important reasons is to provide their students international competencies. Of the instruments they deploy, the most powerful one is considered to be a period abroad for study or internship. The surplus value of to study or an internship abroad was investigated in the group of students of The Hague University of Applied Sciences who went abroad in the academic years 2009-2010 and 2011-2012. This was done by means of an online questionnaire, post-return interviews and 360-degrees feedback. In both the questionnaire and the interviews the students invariably indicate a slight to strong increase in their personal, social, intercultural and linguistic competencies as the result of their study or internship abroad. They are slightly less positive about their academic and professional development. Internships, particularly when students have been submerged in the local culture outside Europe, produce a steeper learning curve than study in Europe. Students learn more when they are better prepared and guided. According to this study there is considerable room for improvement with regard to information about study and internships abroad, facilitation of students, preparation before and guidance during the stay abroad and clarity about the competencies to be acquired. These improvements could not only increase the number of students going abroad, but will enhance the acquisition of international competencies in those who go.