

Internationale competenties

Een model over de leeropbrengsten
van internationalisering.

Annelies Messelink
2019

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
1. Inleiding	4
2. Totstandkoming model	5
3. Model internationale competenties	6
4. Literatuurstudie competenties	8
4.1 Interculturele competenties	8
4.2 Internationale oriëntatie	10
4.3 Persoonlijke ontwikkeling	12
5. Internationale competenties en de arbeidsmarkt	13
5.1 Transversale competenties	13
5.2 21e-eeuwse vaardigheden	14
6. Begeleiding van een internationale ervaring	16
7. Meetbaarheid competenties	17
8. Conclusie	18
9. Aanbevelingen	19
Overzicht internationale competenties	20
Bronnen	21

Samenvatting

In 2018 publiceerde Nuffic een onderwijsbreed onderzoek naar de omvang en impact van internationalisering in het Nederlandse onderwijs: *Internationalisering in Beeld*. In gesprekken met medewerkers uit alle onderwijssectoren, werd benadrukt dat internationalisering in het ideale geval bijdraagt aan leeropbrengsten als wereldburgerschap, interculturele competenties, 21e-eeuwse vaardigheden en ook persoonlijke ontwikkeling. In deze gesprekken bleek ook dat de opvatting over deze begrippen en wat het inhoudt, niet altijd eenduidig of duidelijk was.

Om beter inzicht te krijgen in de leeropbrengsten van internationalisering, is een model internationale competenties ontwikkeld. Dit model is gebaseerd op een uitgebreide literatuurstudie van onderzoeken, publicaties en beleidsstukken omtrent internationalisering van het onderwijs, interculturele competenties, wereldburgerschap en aanverwante thema's. Het is opgemaakt uit verschillende type leeropbrengsten die kunnen worden beoogd met internationale activiteiten. Het model internationale competenties is ontwikkeld in samenwerking met interne en externe experts op het gebied van internationalisering. Het model is voorgelegd aan docenten, stagebegeleiders, bestuurders en onderzoekers van primair t/m hoger onderwijs. De competenties in het model worden in alle sectoren van groot belang geacht voor hun leerlingen en studenten.

Het internationale competentiemodel is een startpunt. Het biedt een gemeenschappelijke taal en basis voor alle onderwijssectoren. Het geeft concrete input aan gesprekken over de kwaliteit en opbrengsten van internationalisering. Het maakt inzichtelijk voor onderwijsontwikkelaars en werkgevers wat de meerwaarde is van een internationale ervaring. Het kan ook concreet worden ingezet door docenten en begeleiders om de reflectie op een internationale ervaring te koppelen aan competenties. Leerlingen en studenten kunnen het gebruiken om vooraf te identificeren wat ze al kunnen en wat ze nog willen leren. Na afloop helpt het hen verwoorden hoe hun ervaring heeft geleid tot persoonlijke groei, een internationale oriëntatie en interculturele competenties. Daarbij kan bijzondere aandacht worden besteed aan de waarde van deze competenties voor een toekomstige baan. Het model kan aangepast of aangevuld worden naargelang de eigen context en doelstellingen van leerling/student, internationaliseerders of beroepssector.

In dit rapport wordt toegelicht hoe het model tot stand is gekomen, op welke literatuur het is gebaseerd, maar ook wat de waarde van deze competenties is voor een veranderende arbeidsmarkt en welke uitdagingen er liggen met betrekking tot de didactiek en meetbaarheid van competenties. Het daadwerkelijk aantonen van een relatie tussen activiteit en leeropbrengst is namelijk complex. Op de ontwikkeling van competenties kunnen allerlei factoren van invloed zijn. Persoonlijke eigenschappen en omstandigheden, maar ook de vormgeving en begeleiding van de activiteit spelen een grote rol in de mate waarin leerlingen en studenten leren van hun ervaring.

Desondanks zijn vele bestuurders, beleidsmakers, onderwijzers en ook werkgevers het erover eens dat deze competenties van belang zijn voor een interculturele samenleving en een internationaal georiënteerde arbeidsmarkt. Vervolgonderzoek zal zich richten op het meer concreet verbinden van deze competenties aan verschillende activiteiten die je met internationalisering kunt doen.

1. Inleiding

Door het integreren van een internationale dimensie in de leeromgeving en/of lesinhoud heeft iedere leerling en student de kans om internationale competenties te verwerven. Deze competenties zijn nodig om te leren, leven en werken in een interculturele samenleving en op een internationaal georiënteerde arbeidsmarkt.

Door toenemende mobiliteit en technologische ontwikkelingen is onze omgeving steeds internationaler en de rest van de wereld steeds toegankelijker. We leven in tijden van superdiversiteit (Vertovec, 2007). Anno 2018 heeft bijna een kwart van de Nederlandse bevolking een migratieachtergrond (Jennissen et al., 2018). Hierdoor ziet niet alleen de samenleving als geheel, maar ook het klaslokaal en de collegezaal er divers uit. Bovendien staan leerlingen en studenten online continu in contact met informatie en invloeden uit andere leefwerelden. Ook zijn of opereren veel organisaties internationaal. Werknemers krijgen te maken met internationale ontwikkelingen, procedures en regelgeving. Maar ook met andere gewoonten van collega's en klanten uit het buitenland. Internationaal is daarmee een verruimd begrip, waarbij nationaal, regionaal en digitaal ook internationaal zijn.

Het belang van internationalisering wordt steeds vaker uitgedrukt in het voorbereiden van leerlingen en studenten op het functioneren in een interculturele samenleving en op een arbeidsmarkt die internationaal georiënteerd is. Wat leerlingen en studenten daarvoor nodig hebben wordt in verschillende termen benoemd. Dit varieert van 'typen afgestudeerden' zoals wereldburger of 'employable graduates', tot type competenties zoals interculturele of 21e-eeuwse vaardigheden. In het funderend onderwijs is wereldburgerschap een belangrijk streven, dat onder andere bestaat uit respect voor diversiteit en maatschappelijke betrokkenheid. In het middelbaar- en hoger beroepsonderwijs is de aansluiting op een internationale en snel veranderende arbeidsmarkt belangrijk (employability). In wetenschappelijk onderwijs is de uitwisseling van kennis en onderzoekers van oorsprong een voornaamste reden om te internationaliseren.

Internationalisering kan bijdragen aan bepaalde elementen van al deze concepten. Daarbij ligt de nadruk op het internationale karakter: Met internationalisering leer je over wereldburgerschap in plaats van burgerschap, behandel je culturele aspecten van taal en doe je internationale vakkennis op. En hoewel je meer nodig hebt dan interculturele competenties om 'employable' te zijn, leer je wel samenwerken in internationale omgevingen. Zo zijn de leeropbrengsten van internationalisering tegelijkertijd enger en breder dan termen als wereldburger, interculturele competenties en 21e-eeuwse vaardigheden.

Om beter inzicht te krijgen in de leeropbrengsten van internationalisering is het model internationale competenties ontwikkeld. Dit model is gebaseerd op verschillende termen en modellen die in het veld en onderzoek worden gebruikt. In hoofdstuk 2 wordt de totstandkoming hiervan toegelicht. In hoofdstuk 3 worden de term en het model 'internationale competenties' besproken. Hoofdstuk 4 geeft een beknopte literatuurstudie van gerelateerde concepten. Het belang van internationale competenties voor de arbeidsmarkt wordt in hoofdstuk 5 besproken. Hoofdstuk 6 gaat over het begeleiden van een internationale ervaring en hoofdstuk 7 gaat over de meetbaarheid. In hoofdstuk 8 volgen conclusies en in hoofdstuk 9 aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

2. Totstandkoming model

Er is binnen Nuffic een werkgroep gestart om te onderzoeken welke leeropbrengsten worden geambieerd met internationalisering. Deze werkgroep bestond uit interne experts die alle onderwijssectoren vertegenwoordigden (po, vo, mbo en ho). In een aantal sessies is nagedacht over de *why*, *how* en *what* van internationalisering. Allereerst is nagedacht over waarom internationalisering belangrijk is in het kader van een interculturele samenleving en een internationaal georiënteerde arbeidsmarkt. Zo draagt internationalisering idealiter bij aan wederzijds begrip en gelijke kansen, maar ook aan kennisdeling en internationale profilering. Vervolgens is gekeken welke competenties hiervoor belangrijk zijn. Onder begeleiding van een externe expert is een selectie gemaakt van competenties die met internationalisering worden beoogd. Dit is ook gedaan met docenten en geraadpleegd bij een aantal externen.

Parallel aan de werkgroep is een literatuurstudie gedaan van onderzoeken, publicaties en beleidsstukken omtrent internationalisering van het onderwijs, interculturele competenties, wereldburgerschap en aanverwante thema's. Alsmede een inventarisatie van raamwerken over competenties en internationalisering van onder andere de OECD (Organization for Economic Cooperation and Development), UNESCO, het IB-Learner Profile, hogeronderwijsinstellingen uit en buiten Nederland en wetenschappelijke literatuur. Hoewel er goede raamwerken bestaan, werd geen hiervan voldoende representatief gevonden voor alle onderwijssectoren. Nuffic ondersteunt primair tot en met hoger onderwijs en wil samenwerking daartussen bevorderen. Een gezamenlijk model vergemakkelijkt gesprekken over onderlinge verschillen, aansluiting en groeilijnen wat betreft competenties. Er is daarom een nieuw model gemaakt.

De competenties die door de werkgroep zijn geselecteerd zijn aangevuld met competenties uit de literatuurstudie. Vervolgens zijn verschillende clusterings uitgetoetst. Een voornaamste voorwaarde was dat iedere categorie van toepassing is op iedere onderwijssector. Uiteindelijk zijn er drie categorieën benoemd die experts van alle onderwijssectoren geschikt vonden.

In de totstandkoming van het model zijn allerlei keuzes gemaakt die in dit document worden toegelicht. Een model is altijd een simplificatie van de werkelijkheid en in de praktijk zullen bepaalde onderdelen meer of minder van toepassing zijn. Bovendien is het daadwerkelijk opdoen van deze competenties afhankelijk van allerlei factoren, zoals persoonlijke eigenschappen, de vormgeving van de activiteit en ook de begeleiding en meetbaarheid van een internationale ervaring (zie hoofdstuk 6 en 7).

Het wordt daarom aangemoedigd om het model als startpunt te zien om een gesprek te voeren over wat een internationaliseringsactiviteit in het ideale geval oplevert of te benoemen wat het heeft opgeleverd. Van docent tot opleidingscoördinator, maar ook leerling en student, kan dit model worden aangepast of aangevuld naargelang de eigen doelstellingen en context.

3. Model internationale competenties

Volgens de Onderwijsraad (2016) moet iedereen het onderwijs 'internationaal competent' verlaten. Hiermee bedoelen ze oriëntatie, kennis en vaardigheden die leerlingen en studenten in staat stellen "om te communiceren, samen te werken en te reflecteren in uiteenlopende internationale contexten in binnen- en buitenland." (Onderwijsraad, 2016).

Nuffic heeft de terminologie van de Onderwijsraad overgenomen. Internationale competenties stellen een leerling/student in staat om te leren, leven en werken in een interculturele samenleving en een internationaal georiënteerde arbeidsmarkt. Ze bestaan uit interculturele competenties, een internationale oriëntatie op de maatschappij en beroep en persoonlijke ontwikkeling:

"Internationaal competente leerlingen en studenten hebben een open en geïnteresseerde houding. Ze kunnen communiceren en samenwerken in een internationale omgeving, en ze hebben een internationale oriëntatie op maatschappij en beroep. Daarbij streven ze naar persoonlijke ontwikkeling en kunnen hierop reflecteren."

Het model internationale competenties is gepubliceerd in *Internationalisering in Beeld* (2018) en is gebaseerd op een literatuuronderzoek evenals consultaties met experts en ervaringen uit het veld. Het laat niet zozeer een proces zien, maar bestaat uit drie overkoepelende categorieën die met internationalisering kunnen worden beoogd, namelijk:

- **Interculturele competenties:** Kennis, houding en vaardigheden waardoor je succesvol kunt omgaan met mensen van andere (talige en culturele) achtergronden.
 - Een open en geïnteresseerde *houding*.
 - (Algemene) *kennis* van taal, cultuur en communicatie.
 - *Vaardigheden* voor communiceren en samenwerken in internationale contexten.
- **Internationale oriëntatie:** Bekendheid en betrokkenheid met internationale thematieken, instanties en perspectieven.
 - Betrokkenheid en bewustzijn van ontwikkelingen in de *maatschappij en wereld*.
 - Bekend met internationale ontwikkelingen en uitoefening van *vak en beroep*.
- **Persoonlijke ontwikkeling:** Individuele competenties die niet alleen worden verworven in, of relevant zijn voor, internationale contexten maar wel cruciaal zijn voor het functioneren in die contexten en ook daardoor worden bevorderd.

Deze categorieën zijn in het model uitgewerkt in specifieke opsommingen van competenties die kennis, houdingen, vaardigheden en bewustzijn vertegenwoordigen (zie bijlage 1). In hoofdstuk 4 wordt iedere categorie verder toegelicht aan de hand van de literatuur waar het op is gebaseerd.

Bovenstaande categorisering van internationale competenties toont overeenkomsten met de indeling van de Onderwijsraad. Zij werken internationaal competent uit in algemene aspecten. Namelijk een internationale oriëntatie; algemene internationale kennis; reflecteren over internationale vraagstukken; communiceren in een internationale context en samenwerken in een internationale context. En ze benoemen drie beroepsspecifieke aspecten: internationale oriëntatie, kennis en vaardigheden.

Het model toont ook veel overeenkomst met het overzicht internationale competenties van de KU Leuven (<http://www.internationalecompetenties.be/>), dat is ontwikkeld voor het hoger onderwijs. De internationale competenties (ICOM) hebben vijf domeinen: Persoonlijke Groei, Interculturele Competentie, Taalvaardigheid, Internationale betrokkenheid en Internationale vakkennis. Zowel het model internationale competenties als de ICOMs (2011) bevatten persoonlijke ontwikkeling en interculturele competenties. Internationale betrokkenheid en vakkennis, komt sterk overeen met de internationale oriëntatie op maatschappij en beroep. Taalvaardigheid is echter een aparte dimensie. De overweging om dit bij het huidige model niet te doen, is dat taal niet altijd een essentieel onderdeel is van internationale competenties. Ook in monolingvistische contexten kan sprake zijn van interculturele communicatie. Daarnaast is taal wel degelijk een hele belangrijke vaardigheid, maar de uitdagingen van het gebruik ervan in interculturele omgevingen zijn vaak de andere wijzen van communiceren en de culturele lading achter taal. Dit zijn essentiële kenmerken van interculturele competenties. Daarom is taal in die categorie ondergebracht.

De Onderwijsraad plaatst interculturele competenties (zoals communiceren en samenwerken in een internationale context) onder algemene aspecten. Deze nadruk op communiceren en samenwerken zien we ook terug in het Common Framework of European Competence (Nuffic, 2017), dat bestaat uit vier domeinen: Kennis over Europa en de wereld en informatievaardigheden; talenkennis en communicatieve vaardigheden in een internationale omgeving; internationaal samenwerken; ondernemerschap en werken en leren in een internationale omgeving. Een aantal van deze aspecten komt terug in het model internationale competenties, met name de nadruk op het communiceren en samenwerken in internationale omgevingen. Door het beschikken over een bepaalde houding, kennis en vaardigheden kunnen leerlingen en studenten communiceren en samenwerken in internationale omgevingen. In het model is het veel specifiek opgeknippt welke competenties daarvoor nodig zijn, van algemene kennis over taal en communicatie tot het vermogen om te interpreteren en verbinden.

Het model internationale competenties van Nuffic is onder andere voorgelegd aan docenten, stagebegeleiders, bestuurders en ook studenten vanuit alle sectoren. In alle gevallen is beaamd dat de competenties in dit model van groot belang zijn voor hun leerlingen en studenten. Een overzicht van alle competenties en het volledige model, zijn te vinden in bijlage 1.

4. Literatuurstudie competenties

Het meeste onderzoek naar leeropbrengsten van internationalisering, is gedaan in de context van mobiliteit in het hoger onderwijs. Een buitenlandervaring kan verschillende voordelen opleveren, zoals interculturele competenties (Spitzberg & Chagnon, 2009; Zhu, 2014; Jones, 2013), intercultureel begrip, persoonlijke ontwikkeling en taalvaardigheid (Relyea, Cocchiara & Studdard, 2008) maar ook een verhoogd politiek bewustzijn (Burns & Novelli, 2008) en management skills (Van't Klooster, van Wijk & van Rekom, 2009). Clark, Flaherty, Wright en McNillen (2009) toonden aan dat studenten die in het buitenland hebben gestudeerd een hogere intercultural proficiency hebben dan studenten die dat niet hebben gedaan. Dit bestaat volgens hen uit global awareness, openheid ten opzichte van diversiteit, interculturele sensitiviteit en bekwaamheid in interculturele communicatie. Voor het opdoen van interculturele competenties is er een voorkeur voor een 'real experience' (Zhu, 2014) en het leren van authentieke interculturele interacties. Dit vindt plaats bij mobiliteit, maar bijvoorbeeld ook in online samenwerking of een international classroom, waar leerders hun culturele gewoonten en overtuigingen kunnen vergelijken met die van anderen (O'Dowd, 2012).

De literatuurstudie voor het model is gedaan op basis van dergelijke onderzoeken, publicaties en beleidsstukken omtrent internationalisering van het onderwijs, interculturele competenties, wereldburgerschap en aanverwante thema's. Er is een inventarisatie gemaakt van raamwerken over competenties en internationalisering van onder andere OECD, UNESCO, het IB-Learner Profile en relevante wetenschappelijke literatuur. In dit hoofdstuk wordt per subcategorie besproken op welke literatuur het gebaseerd is, evenals welke competenties kenmerkend zijn voor interculturele competenties, internationale oriëntatie en de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen en studenten

4.1 Interculturele competenties

In steeds meer beleidsstukken van scholen en instellingen wordt het belang van interculturele competenties benoemd. Zowel voor leerlingen en studenten als voor docenten. In het hoger onderwijs wordt veelal Deardorff's (2006) definitie van interculturele competenties gebruikt. Deardorff werkte aan een definitie, uitwerking en meetbaarheid van interculturele competenties samen met een panel van internationaal bekende interculturele academici en staf van hogeronderwijsinstellingen. Volgens hen is intercultureel competent het vermogen om 'effectief en gepast te communiceren in interculturele situaties, gebaseerd op iemands kennis, vaardigheden en houding' (Deardorff, 2004, p.194).

Ook Byram's (1997, p.34) uitwerking van interculturele competenties werd volgens Deardorff erg toepasbaar geacht. Dit bestaat uit: kennis van anderen; kennis van zelf; vaardigheden om te interpreteren en verbinden; vaardigheden om te ontdekken en/of interacteren; het waarderen van andermans waarden, overtuigingen en gedragingen; en zichzelf relativeren. Hij maakt ook onderscheid in kennis, vaardigheden en houdingen. Deze driedeling is erg gangbaar in literatuur over (interculturele) competenties. Spencer-Oatey en Franklin (2009) noemen dit het ABC: affective (attitude), behavioral (vaardigheden) en cognitive (kennis). Het OECD (2018) voegt daar waarden aan toe. Ting-Toomey en Kurogi (1998) benadrukken dat kennis, vaardigheden en houding onderling sterk verbonden zijn en elkaar beïnvloeden en dus lastig uit elkaar te halen zijn.

Deardorff (2006) identificeert verschillende lagen in haar pyramidemodel. Aan de basis van interculturele competenties staan de **attitudes** (respect, openheid en nieuwsgierigheid). Deze attitudes kunnen een voorwaarde zijn voor het opdoen van **kennis & begrip** (o.a. zelfbewustzijn, begrip van het concept cultuur) en **vaardigheden** (observeren, luisteren, evalueren, analyseren, interpreteren en verbinden). Deze attitudes, kennis en vaardigheden kunnen leiden tot een gewenste interne uitkomst (flexibiliteit, aanpassingsvermogen en inlevingsvermogen). Het kan ook leiden tot een verandering van het referentiekader. Hoe meer relevante kennis, vaardigheden en attitudes je verwerft, hoe groter de kans is dat je de gewenste externe uitkomst bereikt, namelijk effectieve en passende communicatie en gedrag in interculturele situaties.

In het model worden interculturele competenties gezien als de houding, kennis en vaardigheden waardoor je succesvol kunt omgaan met mensen van andere (talige & culturele) achtergronden. Talig en cultureel staat tussen haakjes omdat andere achtergronden niet alleen cultureel en nationaal zijn. Zo kunnen 'subculturen' en persoonlijke interesses en voorkeuren ook van invloed zijn op de interactie. Byram (1997) spreekt dan ook over 'sociale groepen' in plaats van cultuur.

Houding

Net als het model van Deardorff (2006), staat individuele houding aan de basis van interculturele competenties. Dat iemand het vermogen heeft om te functioneren in internationale omgevingen, betekent niet dat diegene er ook de waarde van inziet. Volgens Byram (1997) zijn nieuwsgierigheid en openheid belangrijke attitudes. Dit bepaalt of iemand de interactie wil aangaan en ook van die interactie kan leren. Volgens Ting-Toomey en Kurogi (1998) laat een openheid naar nieuwheid een bepaalde motivatie en oriëntatie naar de wereld zien.

In het kader van de interculturele samenleving en wereldburgerschap zijn respect, tolerantie en het hebben van een open mind cruciale attitudes. Een interculturele houding gaat ook om interesse in andere mensen en andere perspectieven. Dat is essentieel voor het opdoen van culturele kennis en staat ook aan de basis van interculturele vaardigheden zoals het samenbrengen van verschillende perspectieven. Al deze attitudes komen dan ook terug in het model.

Kennis

De kenniscomponent van interculturele competenties bevat specifieke en algemene kennis van talen en culturen. Het gaat enerzijds om kennis van specifieke talen en landen, maar ook om meer algemene interactieprocessen. Volgens Byram (1997) moet kennis van algemene verschillen in taalsystemen, communicatiestijlen en culturele waarden zoals beleefdheid (Spencer-Oatey & Franklin, 2009; OECD, 2018) altijd onderdeel zijn van taalonderwijs. Die kennis is ook overdraagbaar naar andere talen en landen. Daarnaast zijn er steeds vaker internationale contexten waarin meer dan twee verschillende achtergronden samenkomen en specifieke kennis niet meer toereikend is.

Deardorff (2006) spreekt overeenkomstig van 'begrip van het concept cultuur'. Byram (1997) verbreedt dit naar kennis van sociale groepen in de eigen en andere cultuur. Culturele kennis draait namelijk niet alleen om de ander, maar juist ook om kennis en begrip van de eigen cultuur (Spencer-Oatey & Franklin, 2009). Dit wordt ook wel cultureel zelfbewustzijn genoemd (Deardorff, 2016). Dit betreft ook het begrip dat je eigen achtergrond van invloed is op jouw perspectief en waarnemingen. En dat dat perspectief kan bestaan uit stereotyperingen en kan leiden tot uitwerkingen daarvan in het gedrag, zoals discriminatie en racisme (Allport, 1954).

Vaardigheden

Het vermogen om te communiceren en samenwerken met mensen van andere talige en culturele is een belangrijk onderdeel van internationalisering. Leerlingen en studenten doen dit bijvoorbeeld tijdens een online samenwerkingsproject of een stage. In interculturele communicatie is doorgaans sprake van verschillende manieren van denken, communiceren en handelen. Het vermogen om verschillen in interculturele interacties te overbruggen is dan ook een belangrijke interculturele vaardigheid. Belangrijke vaardigheden die hieraan ten grondslag liggen zijn onder andere luisteren, observeren, interpreteren, identificeren, analyseren, evalueren en relateren (Deardorff, 2006; Byram, 1997; Ting-Toomey & Kurogi, 1998). Met name in samenwerking zijn meer relationele vaardigheden belangrijk zoals het opbouwen van relaties en een netwerk, het omgaan met verschillen en conflicten en kunnen mediëren tussen verschillende partijen (Byram, 1997; Ting-Toomey & Kurogi, 1998; OECD, 2018). In internationale samenwerking komen meerdere systemen en gewoontes samen. Daarom zijn ook het leren omgaan met stress, onzekerheid of ambiguïteit belangrijke vaardigheden.

Spitzberg en Chagnon (2009) presenteren een literatuurstudie van modellen en onderzoeken die interculturele competenties conceptualiseren. Zij noemen daarbij veel persoonlijke vaardigheden zoals flexibiliteit en aanpassingsvermogen. Hoewel die cruciaal zijn voor het functioneren in interculturele omgevingen, zijn in het huidige model de meer generieke vaardigheden geplaatst bij persoonlijke ontwikkeling. Dat soort vaardigheden zijn namelijk niet voorbehouden aan interculturele communicatie en kun je in allerlei omgevingen opdoen en inzetten.

4.2 Internationale oriëntatie

Door het toevoegen van een internationale oriëntatie aan het onderwijs, doen leerlingen en studenten kennis op van internationale kwesties, organisaties en opvattingen. Volgens Leask (2014) kunnen mensen met een internationale oriëntatie kwesties vanuit verschillende perspectieven benaderen. Volgens Diamond et al. (2011, p.11) vinden werkgevers een global mindset belangrijk, namelijk individuen met een natuurlijke blik voor bredere, mondiale invloeden. Dat uit zich bijvoorbeeld in het vermogen kennis te vergaren van het eigen vakgebied in andere landen en van andere economieën. De OECD (2018, p12) pleit voor global competence. Dit bestaat uit o.a. begrip en waardering van perspectieven van anderen en het vermogen om kwesties vanuit lokaal, mondiaal en cultureel belang te verkennen.

In het model internationale competenties gaat de internationale oriëntatie om het vermogen om zowel maatschappelijke als professionele kwesties vanuit internationale en buitenlandse perspectieven te benaderen. Internationale oriëntatie is daarom ingedeeld in twee subcategorieën, namelijk oriëntatie op de maatschappij & wereld en oriëntatie op opleiding & beroep. Deze indeling komt overeen met de dimensies internationale betrokkenheid en internationale vakkennis van de ICOMs (KU Leuven, 2011). Beide benadrukken het belang van lokale, mondiale en culturele perspectieven op nationale en internationale kwesties, of het nu gaat om wereldwijde thema's als mensenrechten, of ontwikkelingen in het vakgebied.

Maatschappij en wereld

Een internationale oriëntatie op maatschappij en wereld toont veel overeenkomsten met wereldburgerschap. Volgens Yemini (2015) is internationalisering gericht op het bewerkstellingen

van een gevoel van global citizenship bij leerders. Zhu (2014, p236) omschrijft global citizenship als de 'betrokkenheid met humanistische principes en een respect voor gelijkheid en diversiteit'. Een wereldburger beschikt volgens veel literatuur over interculturele competenties (OECD, 2018; Diamond et al., 2011). Er is dan ook overlap tussen deze concepten. In het Nuffic-model gaat de internationale oriëntatie veelal om bekendheid en bewustzijn van bepaalde thema's en perspectieven wereldwijd. Dit bevat ook een normatiever karakter, namelijk dat leerlingen en studenten een kritische houding ontwikkelen naar de positie van henzelf en die van anderen. Evenals een maatschappelijke betrokkenheid bij de rechten en plichten van een wereldburger, bijvoorbeeld het bevorderen van gelijke kansen. Belangrijke houdingen van een wereldburger als openheid en respect, zijn daarentegen geplaatst onder interculturele competenties.

Als we kijken naar definities van wereldburgerschap, valt op dat het een veelomvattend begrip is dat meerdere thema's raakt. Veugelers et al. (2008, p.15) inventariseerden verschillende visies van wereldburgerschap en kwamen tot zeven kernelementen, waaronder kennis van culturen, meewerken aan een menswaardig bestaan, sociale, politieke en gelijke verhoudingen en verantwoordelijkheid nemen voor de wereld en mensheid. Alles heeft daarbij een lokale en een mondiale component. Volgens Hogeling (NCDO, 2012) bestaat wereldburgerschap onder andere uit internationalisering, diversiteit, burgerschap, mensenrechten, het milieu en duurzaamheid. In het Canon voor Wereldburgerschap vind je ook diversiteit, mensenrechten, mondiale betrokkenheid en duurzame ontwikkeling (Beneker, Van Stalborch & Van der Vaart, 2007). Het OECD (2018) spreekt van collectief welzijn en duurzame ontwikkeling. Overeenkomstig worden de Sustainable Development Goals (SDG's) steeds vaker gekoppeld aan internationalisering. De SDG's zijn 17 wereldwijde uitdagingen, geformuleerd door de Verenigde Naties. Ze zijn gerelateerd aan armoede, ongelijkheid, klimaat, duurzaamheid en vrede en gerechtigheid. Hoewel thema's als milieu en duurzaamheid uiterst relevant zijn, behoren deze niet tot de primaire doelstellingen van internationalisering. Kennisname van dergelijke kwesties is echter wel onderdeel van een internationale oriëntatie op maatschappij en wereld. Deze thema's benadrukken bovendien het belang van internationale samenwerking op geopolitiek niveau.

Opleiding en beroep

Volgens de Onderwijsraad (2016) is internationalisering van de arbeidsmarkt voor ieder beroep en ieder opleidingsniveau een realiteit. Er kan op allerlei niveaus sprake zijn van internationale invloeden in werk. In Nederlandse multinationals, bij Nederlandse organisaties met een buitenlandse of wereldwijde afzetmarkt, maar ook in een regionaal ziekenhuis krijg je te maken met culturele diversiteit onder patiënten. Je krijgt dan te maken met internationale regelgeving en procedures, andere benaderingen van je opleiding en beroep of bijvoorbeeld andere interpretaties en waarden rondom ziekte.

In het onderwijs kan kun je internationale en culturele perspectieven toevoegen aan de vakinhoud. Buitenlandse gastsprekers kunnen vertellen over ontwikkelingen in het vakgebied. Docenten kunnen voorbeelden gebruiken uit andere landen die leerlingen/studenten leren terugplaatsen in hun culturele context. Maar leerlingen en studenten leren ook zelf kennis vergaren en bepaalde kwesties van verschillende perspectieven te benaderen. Zo leren ze praktijken en producten interpreteren, evalueren en verbinden vanuit verschillende culturele perspectieven (Byram, 1997). Internationale oriëntatie komt sterk overeen met internationale vakkennis in de

ICOMs (KU Leuven, 2011). Dat bestaat uit: Vakgebied in een internationale context kunnen plaatsen; Cultuurgebondenheid van zijn discipline zien; Kennis hebben van de beroepsuitoefening in andere landen; en internationale organisaties relevant voor de discipline kennen.

4.3 Persoonlijke ontwikkeling

Zowel in de praktijk als in de literatuur wordt vaak beweerd dat een buitenlandervaring bijdraagt aan persoonlijke ontwikkeling (Relyea, Cocchiara en Studdard, 2008). Persoonlijke groei is ook een belangrijke reden voor studenten om naar het buitenland te gaan. In de Erasmus Student Network Survey uit 2010 bleek ontwikkeling als persoon een voornaamste reden om te kiezen voor een internationale ervaring (Messelink et al., 2015). Uit een grootschalige vragenlijst onder een aantal Europese landen, blijkt dat ho-studenten hun buitenlandervaring geslaagd vinden als ze daardoor meer zelfstandig worden en meer zelfvertrouwen opdoen (Asoodar et al., 2014). Mbo-docenten noemen zelfstandigheid en persoonlijke groei vaak als voornaamste opbrengst voor hun studenten. Een buitenlandervaring is bij mbo'ers vaak ook de eerste keer dat ze zelfstandig wonen. De uitdagingen die gepaard gaan met jezelf redden in een ander land, met andere regels en structuren, dragen bij aan persoonlijke ontwikkeling (Zhu, 2014).

Competenties onder de categorie persoonlijke ontwikkeling zijn echter minder eenduidig te relateren aan internationalisering. Competenties zoals zelfstandigheid, doorzettingsvermogen en creativiteit zijn namelijk niet voorbehouden aan internationale omgevingen. Deze eigenschappen kunnen op allerlei manieren worden opgedaan, zoals vrijwilligerswerk of een bestuursjaar. En ze zijn even relevant voor het functioneren in contexten die niet noodzakelijkerwijs ook internationaal zijn. Daarentegen zijn deze eigenschappen wel cruciaal voor het functioneren in internationale omgevingen en ze worden er ook door bevorderd. Zo is een bepaalde mate van zelfstandigheid nodig om een buitenlandstage te doen, dat vervolgens weer diezelfde zelfstandigheid versterkt. Het gaat bij persoonlijke ontwikkeling ook niet enkel om competenties. Motivatie en drijfveren (behoeften) zijn heel belangrijk. Zo kan een bepaalde gedrevenheid de reden zijn dat een leerling of student überhaupt kiest voor een internationale ervaring en kan die gedrevenheid weer leiden tot meer doorzettingsvermogen en veerkracht. Door de internationale ervaring te koppelen aan dergelijke persoonlijke drijfveren en kwaliteiten, kan een individu zich ook goed onderscheiden.

5. Internationale competenties en de arbeidsmarkt

Er wordt vaak beweerd dat een internationale- of buitenlandervaring de kansen op de arbeidsmarkt verbetert en men sneller een baan vindt. Dit is niet altijd even gefundeerd en verschilt uiteraard sterk per baan en sector. Het onderzoekscentrum voor educatie en de arbeidsmarkt van de Universiteit van Maastricht (het ROA), toont aan dat een internationale ervaring voor werkgevers geen doorslaggevende factor is, maar dat een afgestudeerde zich hiermee wel kan onderscheiden als de overige vereisten gelijk opgaan (Humburg, van der Velden & Verhagen, 2015). Werkgevers associëren een buitenlandstudie volgens hen voornamelijk met een internationale oriëntatie, taalvaardigheden en een aangetoond vermogen en wens om nieuwe situaties aan te gaan, risico te nemen en open te staan voor nieuwe ervaringen.

Internationaal is er veel onderzoek over de relatie tussen internationalisering, interculturele competenties en de arbeidsmarkt (Messelink et al., 2015). Werkgevers waarderen het concept 'interculturele competenties' niet altijd als belangrijk. Maar diezelfde werkgevers geven soms wel een hoge waardering voor specifieke kennis, houding en vaardigheden die onder interculturele competenties vallen. Zo toont de British Council (2013) dat twee van de vier meest gewaardeerde competenties door werkgevers, ook essentiële interculturele competenties zijn (respect tonen naar anderen en openstaan voor nieuwe ideeën en manieren van denken). Het onderzoek betrof 367 werkgevers uit 9 landen (Brazilië, China, India, Indonesië, Jordanië, Zuid-Afrika, Verenigde Arabische Emiraten, Verenigd Koninkrijk en Verenigde Staten). Potts en Molony (2013) beweren dat werkgevers internationale ervaringen en interculturele en talige competenties erg belangrijk vinden. Dit baseerden zij op data van het QS Global Employer Survey (2011) waarvoor meer dan 10.000 werkgevers uit 116 landen op vijf continenten zijn ondervraagd. Diamond et al. (2011) vroegen 12 werkgevers van grote multinationals (o.a. Accenture, PWC en HSBC) om een lijst van 14 global competencies te rangordenen. Bovenaan staat het vermogen samen te werken in (interculturele) teams. Gevolgd door communicatievaardigheden; veerkracht en gedrevenheid; multiperspectiviteit; het kunnen aanleren van nieuwe vaardigheden en gedrag (leren leren) en een hoge mate van zelfbewustzijn (Diamond et al., 2011). Minder hoog stonden meertaligheid; kennis van buitenlandse economieën en industrieën en bewustzijn van de eigen positie daarbinnen en tot slot, het innemen van een actieve maatschappelijke rol.

Er is dus overlap tussen competenties die werkgevers waarderen en de internationale competenties die studenten met een internationale ervaring kunnen opdoen. Maar werkgevers zien deze overlap niet altijd, omdat het vaak generieke competenties betreft die werkgevers niet met een internationale ervaring associëren. Het daarom belangrijk om deze relatie expliciet te benoemen in het onderwijs, voor studenten en werkgevers.

5.1 Transversale competenties

De meeste internationale competenties zijn transversale competenties. Dat betekent dat ze niet zijn voorbehouden aan een specifieke context of beroep, maar overdraagbaar zijn naar meerdere maatschappelijke en professionele contexten. Daarom is het ook mogelijk om overkoepelende internationale competenties te benoemen die voor iedere leerling en student van belang zijn, ongeacht de grote diversiteit aan opleidingen en sectoren in het Nederlandse onderwijs.

Er is een groeiende behoefte aan transversale competenties bij werkgevers. Hiervoor zijn verschillende verklaringen. Vanuit het perspectief van internationalisering is een verklaring dat globalisering leidt tot een mondiale arbeidsmarkt met veel culturele diversiteit (Spitzberg & Chagnon, 2009). Hiervoor zijn transversale competenties die te maken hebben met het werken in een interculturele omgeving belangrijk. Andere verklaringen hebben te maken met flexibilisering, technologisering, robotisering, verduurzaming en demografische veranderingen als vergrijzing. Dergelijke ontwikkelingen veranderen zowel de arbeidspopulatie, als de banen zelf en sommige banen verdwijnen volledig. Mensen wisselen bovendien sneller van baan (Nilsson, 2017). Hierdoor wordt omscholen, bijscholen en leven lang leren steeds belangrijker. Competenties als nieuwsgierigheid, flexibiliteit en aanpassingsvermogen zijn daarin erg belangrijk.

In dit kader is **soft skills** een veelgebruikte term. Soft skills zijn persoonlijke en sociale vaardigheden als communiceren, leidinggeven en nieuwsgierigheid, maar bijvoorbeeld ook het vermogen te leren. Daartegenover staan hard skills, namelijk vaardigheden om specifieke taken te verrichten zoals programmeren of landbouwtechnieken. Ook in sectoren waar hard skills essentieel zijn, zoals de technische of medische sector, biedt enkel kennis van een bepaald vakgebied en specifieke kwalificaties geen baangarantie meer (Bennet, Dunne & Carré, 1999). Werkgevers zoeken personeel dat flexibel is en zich snel kan aanpassen (Clarke, 1997). In onderwijs wordt daarom steeds meer geïnvesteerd in zogeheten employability skills. Dat zijn vaardigheden, inzichten en persoonlijke eigenschappen die een afgestudeerde geschikt maakt voor een baan (Yorke, 2006, p.8). Voorbeelden hiervan zijn zelfvertrouwen, interpersoonlijke vaardigheden, netwerken, vermogen in een team te werken en omgaan met onzekerheid (Knight & Yorke, 2003). Maar bijvoorbeeld ook flexibiliteit, aanpassingsvermogen en zelfbewustzijn (University of Bolton Careers Service, 2013).

5.2 21e-eeuwse vaardigheden

In onderwijs wordt de term 21e-eeuwse vaardigheden gebruikt om te verwijzen naar grote veranderingen op de arbeidsmarkt vanwege o.a. digitalisering en technologische ontwikkelingen. Veel aspecten van deze 21e-eeuwse vaardigheden behoren niet tot de (voornaamste) doelen van internationalisering, maar er is wel degelijk overlap tussen deze twee concepten.

Volgens de SLO (Thijs et al., 2014) bestaan de 21e-eeuwse vaardigheden uit: Kritisch denken, creatief denken, computational thinking, informatievaardigheden, ICT-basisvaardigheden, mediawijsheid, communiceren, samenwerken, sociale en culturele vaardigheden en zelfregulering.

Christoffels en Baay (2016) identificeerden vier clusters in de context van het mbo. *Digitale vaardigheden* zijn geen primair doel van internationalisering, maar interculturele communicatie en samenwerking vindt wel steeds meer online plaats, in onderwijs en werk. *Denkvaardigheden* zoals creativiteit, kritisch denken en probleemoplossend vermogen, worden in de literatuur soms ook gezien als interculturele competenties (Ting-Toomey & Kurogi 1998, Kealey 1996). De *interpersoonlijke vaardigheden* overlappen met interculturele competenties. Dat gaat namelijk over communicatie, samenwerking en sociale en culturele vaardigheden (Thijs et al., 2014; Christoffels & Baay, 2016). Tot slot gaan *intrapersoonlijke vaardigheden* over levensvaardigheden en -houdingen (Christoffels & Baay, 2016, p28). Bijvoorbeeld zelfstandigheid en zelfvertrouwen, het evalueren en monitoren van het eigen gedrag (reflexiviteit) en het reguleren van het eigen gedrag. Ook ondernemendheid wordt hier genoemd en uitgewerkt in doorzettingsvermogen,

zelfstandigheid, flexibiliteit en initiatief nemen. In het model staat een aantal van deze intrapersonlijke vaardigheden onder de categorie persoonlijke ontwikkeling.

6. Begeleiding van een internationale ervaring

Er schuilt een aanname achter internationalisering dat intercultureel contact leidt tot meer intercultureel begrip en bewustzijn. Maar contact is geen garantie voor leren (Deardorff, 2006; IEREST, 2015). Zonder institutionele steun kan intercultureel contact zelfs stereotypes versterken of leiden tot vooroordelen, discriminatie en racisme (Jackson 2014, p.160). Volgens de contacthypothese van Allport (1954) zijn vier factoren van grote invloed op het leren, namelijk de mate van gelijke status, onderlinge samenwerking, gedeelde doelen en de institutionele steun. Wat betreft institutionele steun, wordt het belang van begeleiding en pedagogiek steeds meer ingezien (Möllering & Levy, 2012). Vande Berg en Paige (2009) adviseren om de ervaring goed in te bedden in het curriculum, bijvoorbeeld met culturele mentoren die interventies plegen. Idealiter vindt er begeleiding plaats voor, tijdens en na de ervaring. Zie bijvoorbeeld het IEREST-project, dat lesmaterialen ontwikkelde voor Erasmusstudenten, gericht op interculturele bewustwording en reflectie voor, tijdens en na de uitwisseling (<http://www.ierest-project.eu/>).

Het meeste leren vindt plaats door reflectie op een authentieke interculturele ervaring (Zhu, 2014, p.160). De didactiek wordt dan ook vaak gebaseerd op Kolb's (1954) theorie van experiential learning en bevat pedagogische tools gericht op het beschrijven en analyseren van interculturele ervaringen. Dergelijke reflectie kan plaatsvinden op allerlei ervaringen, van het lezen van een internationaal artikel, tot een buitenlandstage. Reflectie draagt ook bij aan het inzicht in de persoonlijke groei en competenties. Leerders zijn zich niet altijd bewust van wat ze leren (Messelink et al., 2015). De begeleiding van internationale ervaringen moet aan bewustwording hiervan bijdragen. Daarbij moet een koppeling gemaakt worden tussen wat leerlingen/studenten leren en wat de waarde daarvan is. Niet alle toekomstige werkgevers (of opleiders) zijn zich bewust van de opbrengsten van een internationale ervaring. Studenten moeten leren verwoorden hoe die ervaring heeft bijgedragen aan hun ontwikkeling.

Volgens Harvey et al. (2002) zijn er in dit kader drie processen van invloed op employability: Het *pedagogische proces* dat de daadwerkelijke ontwikkeling bevordert, de *zelfreflectie* van de afgestudeerde op hetgeen hij of zij kan en heeft meegemaakt en de manier waarop de afgestudeerde dit *verwoordt*. Jones (2012, p.9) benoemt in dit kader drie uitdagingen wat betreft de link tussen internationalisering en competenties die het oplevert voor de arbeidsmarkt:

- Studenten moeten hun ervaring kunnen 'verkopen' aan werkgevers;
- Werkgevers moeten weten welke competenties middels een internationale ervaring kunnen worden opgedaan;
- Curriculumontwerpers moeten het belang inzien van internationale ervaring voor de 'employability' van studenten.

Docenten en begeleiders spelen dus een cruciale rol in het omzetten van een internationale ervaring in internationale competenties. Onderwijsprofessionals beschikken idealiter zelf ook over internationale competenties en ervaring. Zowel om een ervaring te kunnen begeleiden, als om internationale aspecten te integreren in hun onderwijs. Daarnaast vragen internationale en cultureel diverse klassen om andere didactische vaardigheden en methodes. We moeten er niet van uitgaan dat een goed leerklimaat vanzelf ontstaat, maar docenten hierin ondersteunen de kwaliteit van internationalisering en de leeropbrengsten te optimaliseren.

7. Meetbaarheid competenties

Op verschillende manieren wordt geprobeerd om de leeropbrengsten van internationalisering aan te tonen. Bijvoorbeeld door het analyseren van reflectieprocessen en -producten van studenten, zoals blogs of portfolio's. Er zijn voorbeelden van onderzoeken met competentievragenlijsten, vaak ook in de vorm van zelfevaluatie. Bij een Erasmusuitwisseling moeten studenten bijvoorbeeld hun ervaring evalueren in de *participant reports* bij terugkomst. Er zijn ook longitudinale onderzoeken naar de effecten van werken in het buitenland, of vragenlijsten onder werkgevers over de waarde die zij hechten aan internationale ervaringen en competenties.

Om verschillende redenen is echter het lastig om de daadwerkelijke opbrengsten van een internationale ervaring aan te tonen, in het bijzonder een causale relatie tussen de ervaring en veranderingen op het niveau van de leerling of student. Dit geldt zowel voor het meten in onderzoek als het toetsen in de onderwijspraktijk. Op de daadwerkelijke ontwikkeling van (veelal intra- en interpersoonlijke) competenties kunnen allerlei situationele en persoonlijke factoren van invloed zijn die onmogelijk zijn uit te sluiten. Dit begint al bij de activiteit zelf. Zo legt een stage meer nadruk op beroepsvaardigheden terwijl een les wereldburgerschap streeft naar maatschappelijk bewustzijn. De vormgeving en kwaliteit van de ervaring is ook van grote invloed op het leereffect. Denk bijvoorbeeld aan de duur van het contact met buitenlandse leerlingen/studenten, docenten en/of stagegevers. Of aan het type verblijf (studentenhuis, gastgezin) en de bestemming van een uitwisseling (afstand, mate waarin het land verschilt van het eigen land). Daarnaast is intercultureel leren een persoonlijk proces. Iedere leerling of student heeft een ander startpunt en een ander eindpunt. Waar sommigen geduldiger worden, leren anderen juist meer initiatief tonen. Bovendien is een eigenschap vaak al in bepaalde mate aanwezig. Zo zien we in het kader van mobiliteit bijvoorbeeld dat studenten die voor het buitenland kiezen vooraf vaak al relatief hoog scoren op competenties als zelfstandigheid of nieuwsgierigheid.

Idealiter zouden we aantonen dat iemand door een internationale ervaring is gegroeid van 20% naar 25% zelfstandig. Maar in intercultureel contact worden studenten zich vaak ook bewuster van de beperkingen in hun eigen handelen. Bovendien worden bepaalde competenties in intercultureel contact veel meer uitgedaagd. Wederzijds begrip is een stuk makkelijker in een klas met gelijkgestemden, dan in een klas waar de onderlinge waarden erg verschillen. Daarom is het niet ongewoon dat studenten door een ervaring inzien dat ze toch in mindere mate beschikken over bepaalde competenties dan ze dachten – en dat ze zichzelf na afloop van een ervaring lager inschatten dan vooraf. Dit maakt toetsing lastig.

Tot slot is intercultureel leren een levenslang proces. Veel metingen vinden kort na afloop plaats, terwijl bepaalde competenties pas later tot ontwikkeling komen, of later van pas komen. Dat iemand beschikt over een bepaalde competentie is bovendien geen garantie dat diegene die ook zal toepassen of omzetten in gedrag. Evenzo is het observeren van bepaald gedrag niet noodzakelijkerwijs een garantie voor een bijbehorende houding of overtuiging.

Dergelijke kanttekeningen laten onverlet dat leerlingen en studenten, evenals staf, aangeven veel te leren van een internationale ervaring. Dit wordt bijvoorbeeld bevestigd in de Erasmus+ *participant reports*. Daarnaast moeten we ons realiseren dat niet alles wat telt, geteld kan worden. We moeten ook streven naar deze leeropbrengsten die misschien niet meetbaar zijn, maar wel merkbaar.

8. Conclusie

Het model internationale competenties biedt inzicht in verschillende leeropbrengsten die kunnen worden opgedaan met internationaliseringsactiviteiten. Het model bestaat uit drie categorieën: interculturele competenties, internationale oriëntatie en persoonlijke ontwikkeling. Alle categorieën zijn uitgewerkt in concrete competenties en leeropbrengsten op het niveau van de leerling en student. Dit zijn kenmerken die deels voorbehouden zijn aan internationale omgevingen en deels ook daarbuiten relevant zijn en kunnen worden opgedaan.

Zo kunnen we het volgende stellen: Internationaal competente leerlingen en studenten hebben een open en geïnteresseerde houding. Ze kunnen communiceren en samenwerken in een internationale omgeving, en hebben een internationale oriëntatie op maatschappij en beroep. Daarbij streven ze naar persoonlijke ontwikkeling en kunnen ze hierop reflecteren.

Het opdoen van deze competenties gaat niet vanzelf. De daadwerkelijke opbrengst van een internationale ervaring hangt nauw samen met situationele en persoonlijke omstandigheden. Mede daarom is het erg lastig om de daadwerkelijke groei en ontwikkeling van leerlingen en studenten door een internationale activiteit kenbaar te maken. Daarnaast speelt de begeleiding van een activiteit een grote rol in het bevorderen en bewustzijn van de leeropbrengsten. Door reflectie worden leerders zich bewust van hun leerproces en leren ze ook hun eigen ontwikkeling te verwoorden. Dit is ook van belang voor hun toekomstige carrière en hun employability in de 21^e eeuw. Want hoewel werkgevers steeds meer het belang inzien van transversale competenties zoals internationale competenties, realiseren zij niet altijd dat dergelijke competenties kunnen worden opgedaan met een internationale ervaring. Deze kloof moet worden overbrugd door studenten, maar ook door onderwijzers, curriculumontwerpers en onderzoekers.

Het model biedt een gemeenschappelijke taal en basis voor beleid en onderzoek. Het biedt ook concrete handvaten voor de onderwijspraktijk, bijvoorbeeld voor het formuleren van onderwijsdoelstellingen en leeropbrengsten. Door niet te beginnen bij de activiteit, maar juist bij de leeropbrengsten, biedt het model ook ondersteuning in gesprekken over de meerwaarde van internationalisering.

9. Aanbevelingen

Er is meer onderzoek nodig naar de relatie tussen verschillende internationaliseringsactiviteiten en de bijbehorende leeropbrengsten. Verschillende activiteiten kunnen namelijk de nadruk leggen op verschillende opbrengsten. Een buitenlandervaring draagt vaak veel bij aan persoonlijke ontwikkeling zoals zelfstandigheid en zelfredzaamheid, terwijl een online samenwerkingsproject veel nadruk legt op interculturele competenties die nodig zijn voor het samenwerken in internationale teams. Door dergelijke relaties tussen activiteit en leeropbrengst meer inzichtelijk te maken, kunnen internationaliseerders gerichter kiezen voor internationale activiteiten met het oog op de doelen die ze daarmee willen bereiken. De vraag wordt dan: welke activiteit kan ik doen om de gewenste competenties te versterken? Terwijl vooralsnog de activiteit vaak leidend is in internationalisering.

De rol van didactiek in het bevorderen van de leeropbrengsten is reeds onderzocht, maar heeft in de praktijk ook meer aandacht. Denk aan vragen als: Hoe worden de activiteiten ingebed in het onderwijs? Welke institutionele steun krijgen leerlingen en studenten? En vervolgens ook welke steun krijgen docenten en begeleiders om internationale activiteiten te organiseren en begeleiden? Maar ook, welke (didactische) vaardigheden hebben docenten nodig om les te geven in een internationale of diverse klas om daadwerkelijk te garanderen dat leerlingen en studenten daarbinnen internationale perspectieven en competenties opdoen?

Wat betreft de waarde van internationale competenties voor de arbeidsmarkt, is het allereerst belangrijk te weten in welke mate de (Nederlandse) arbeidsmarkt internationaal georiënteerd is. Ook is het belangrijk om te onderzoeken in hoeverre de behoefte aan welke internationale competenties verschilt per beroepssector. Steehouder (2019) deed een eerste opzet en onderzocht in ruim 2800 vacatureteksten voor mbo-geschoolden, welke internationale competenties werkgevers zoeken. Hieruit bleek dat de competenties onder internationale oriëntatie met name worden genoemd in de organisatiebeschrijving en dat talige- en persoonlijke competenties het vaakst worden gevraagd. Mogelijk zijn internationale competenties niet de doorslaggevende eis (een lasser moet allereerst kunnen lassen en een journalist moet kunnen schrijven), maar geldt ook hier dat het wel helpt om jezelf te onderscheiden als je aan de harde eisen voldoet (Humburg, van der Velden, Verhagen, 2015). Overigens kan dit ook per sector verschillen. Bijvoorbeeld in de hotelwereld zijn talige en interculturele competenties vaak wel een harde eis. Hoewel er in verschillende landen en beroeps- en onderwijssectoren al onderzoek hiernaar bestaat, is verder onderzoek gewenst.

Het is tot concluderend belangrijk om op verschillende manieren te blijven onderzoeken en monitoren wat de leeropbrengsten van verschillende internationaliseringsactiviteiten zijn, onder welke omstandigheden we die leeropbrengsten daadwerkelijk kunnen bevorderen en voor wie deze competenties relevant zijn. Alleen zo kunnen we waarborgen dat internationalisering daadwerkelijk bijdraagt aan de kwaliteit van het onderwijs en docenten en daarmee aan het voorbereiden van leerlingen en studenten op een interculturele samenleving en een internationaal georiënteerde arbeidsmarkt.

Overzicht internationale competenties

Interculturele competenties

Houding

- open-minded
- tolerant
- respect voor diversiteit
- interesse in andere perspectieven

Kennis

- kennis van andere talen
- (algemene) kennis van communicatiestijlen
- (algemene) kennis van de eigen en andere culturen
- bekend met principes van categoriseren en stereotyperen op basis van identiteit

Vaardigheden

- (durven) communiceren in vreemde talen
- luisteren, observeren en interpreteren
- verschillende perspectieven innemen
- mediëren en verbinden (mensen en perspectieven samenbrengen)
- omgaan met onzekerheid, verschillen en 'conflicten'
- samenwerken in internationale teams
- interculturele relaties en netwerken opbouwen.

Internationale oriëntatie

Maatschappij & wereld

- bekend met supranationale organisaties en doelstellingen, zoals de VN en wereldburgerschap;
- kan maatschappelijke kwesties terugplaatsen in internationaal en cultureel perspectief;
- betrokken met maatschappelijke en politieke kwesties op mondiaal niveau;
- kritisch over de eigen sociale positie en de positie van anderen, wereldwijd.

Opleiding & beroep

- bekend met internationale organisaties en ontwikkelingen in het vakgebied;
- kan vakgebied in internationaal en cultureel perspectief plaatsen;
- kennis over de uitoefening van het beroep in andere landen;
- kan gebruikmaken van buitenlandse kennis, ervaring en methoden.

Persoonlijke ontwikkeling

- zelfvertrouwen
- zelfbewust
- zelfstandig & zelfredzaam
- reflectief
- nieuwsgierig
- leergierig
- flexibel
- aanpassingsvermogen
- doorzettingsvermogen
- veerkrachtig
- creatief
- ondernemen

Bronnen

- Allport, G. W. 1954. *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Anderson, P. H., Lawton, L., Rexeisen, R. J., & Hubbard, A. C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 457-469.
- Asoodar, M., L. Baten, J. Van Maele, and B. Vassilicos. 2014. "Criteria for a Successful Erasmus Experience: Student Perceptions in the IEREST Project." Paper presented at the IEREST Conference: Teaching the Intercultural in Contexts of Student Mobility. University of Bologna, June 12-13.
- Beneker, T., Van Stalborch, M., & Van der Vaart, R. (2007). *Vensters op de wereld. Rapport van de Commissie Canon voor Wereldburgerschap*. Utrecht: NCDO en Faculteit Geowetenschappen Universiteit Utrecht
- Bennett, N., Dunne, E., & Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher education*, 37(1), 71-93.
- British Council. 2013. *Culture at Work. The value of intercultural skills in the workplace*. Retrieved from http://www.britishcouncil.org/culture-at-workresearch_march_2013.pdf
- Burns, Peter M., & Novelli, M. (2008). Eds. *Tourism and mobilities: local-global connections*. CABl.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communication competence*. New York: Multilingual Matters
- Christoffels, I. en Baay, P. (2016) *De toekomst begint vandaag: 21ste-eeuwse vaardigheden in het beroepsonderwijs*. Expertisecentrum Beroepsonderwijs. Verkregen via: <https://ecbo.nl/25102016/wpcontent/uploads/2016/12/ecbo-16-219-21ste-eeuwse-vaardigheden-mbo-de-toekomst-begintvandaag.pdf>
- Clark, I., Flaherty, T. B., Wright, N. D., & McMillen, R. M. (2009). Student intercultural proficiency from study abroad programs. *Journal of Marketing Education*, 31(2), 173-181.
- Clarke, A. (1997). Survey on employability. *Industrial and Commercial Training*, 29(6), 177-183.
- Deardorff, D. K. (2004). Internationalization: In search of intercultural competence. *International educator*, 13(3), 13-15.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*, 10(3), 241-266.
- Diamond, A., L. Walkley, P. Forbes, T. Hughes, and J. Sheen. 2011. "Global Graduates into Global Leaders, AGR, CFE & CIHE."
- Harvey, L., Locke, W., & Morey, A. (2002). *Enhancing Employability, Recognising Diversity: Missing Links Between Higher Education and the World of Work: Main Report*. Universities UK.
- Hogeling, L. (2012). *Leraren & Mondiaal Burgerschap. De mening, houding en ervaring van leraren basis- en voortgezet onderwijs over mondiaal burgerschap*. Amsterdam: NCDO.
- Humburg, M., van der Velden, R., Verhagen, A. (2015). *The Employability of Higher Education Graduates: The Employers' Perspective*. Research Centre for Education and the Labour Market. Publications Office of the European Union.

IEREST (2015). Intercultural Education Resources for Erasmus Students and their Teachers. Kooper: Annales University Press.

Jones, E. (2012). "Internationalisation and Employability: Are we Missing a Trick?" EAIE Forum (Winter) 6–9.

Jones, E. (2013). Internationalization and employability: The role of intercultural experiences in the development of transferable skills. *Public Money & Management*, 33(2), 95-104.

Kealey, D. J. (1996). The challenge of international personnel selection. In D. L. Landis & R. S. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 81–105). Thousand Oaks, CA: Sage.

Van't Klooster, Erik, Jeroen van Wijk, Frank Go, and Johan van Rekom. "Educational travel: The overseas internship." *Annals of Tourism Research* 35, no. 3 (2008): 690-711.

Knight, P. T., & Yorke, M. (2003). Employability and good learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 8(1), 3-16.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning as the science of learning and development*. Englewood Cliffs NPH.

KU Leuven (2011). ICOMs. Een holistisch kader voor competenties die door internationale onderwijsactiviteiten in het hoger onderwijs aangescherpt worden. Verkregen via: <http://www.internationalecompetenties.be/files/ICOMsholistischkader.pdf>

Leask, B. (2014). Internationalising the curriculum and all learning. *University World News*, 12 December 2014, 347.

Messelink, A., Van Maele, J., & Spencer-Oatey, H. (2015). Intercultural competencies: what students in study and placement mobility should be learning. *Intercultural Education*, 26 (1).

Möllering, M., & Levy, M. (2012). Intercultural Competence in Computer-Mediated Communication: An Analysis of Research Methods. In: Dooly, M. & R. O'Dowd: *Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange. Theories, Methods and Challenges*. Bern: Lang, 233 – 265

Nilsson, S. (2017). Employability, Employment and the Establishment of Higher Education Graduates in the Labour Market. In *Graduate Employability in Context* (pp. 65-85). Palgrave Macmillan UK.

Nuffic (2017a). *Common Framework of Europe Competence (CFEC)*.

Nuffic (2018). *Internationalisering in beeld 2018. Feiten en cijfers uit het onderwijs*.

OECD (2018). *Preparing our Youth for an inclusive and sustainable world, in PISA – the global competence framework*. Verkregen via: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>

Onderwijsraad (2016). *Internationaliseren met ambitie (rapport)*. Den Haag: Onderwijsraad.

Potts, D., & J. Molony. (2013). "Employer Perspectives on International Education and Recruitment: Findings From a New Global Study." In *Handbook of Internationalisation of European Higher Education*, edited by E. Beerkens, M. Magnan, M. Söderqvist, and H. G. van Liempd, 25–47. Stuttgart: Raabe Verlag.

- Relyea, C., Cocchiara, F. K., & Studdard, N. L. (2008). The effect of perceived value in the decision to participate in study abroad programs. *Journal of Teaching in International Business*, 19(4), 346–361.
- Spencer-Oatey, H. & Franklin, P. (2009). *Intercultural interaction. A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*. Palgrave: USA.
- Spitzberg, B. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In: *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. USA: Deardorff D.K. SAGE Publications: Duke University.
- Steehouder, L. (2019). Internationale competenties voor mbo-opgeleiden op de arbeidsmarkt: Een analyse van internationale competenties in vacatureteksten.
- Thijs, A., Fisser, P., & Hoeven, M. van der (2014). 21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs. Enschede: SLO. Verkregen via: <http://downloads.slo.nl/Repository/21eeuwse-vaardigheden-conceptueel-kader.pdf>
- Ting-Toomey, S., & Kurogi, A. (1998). Facework competence in intercultural conflict: An updated facenegotiation theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 22, 187–225.
- Veugelers, W., Derriks, M., & De Kat, E. (2008). *Mondiale vorming en Wereldburgerschap*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam.
- Vande Berg, M., & R. M. Paige. (2009). "Applying Theory and Research: The Evolution of Intercultural Competence in US Study Abroad." In *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, edited by D. K. Deardorff, 404–418. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jennissen, R., Engbersen, G., Bokhorst, M. & Bovens, M. (2018). *De nieuwe verscheidenheid. Toenemende diversiteit naar herkomst in Nederland*. Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR). Verkregen via: <https://www.wrr.nl/publicaties/verkenningen/2018/05/29/de-nieuwe-verscheidenheid>
- Paige, R. M., & Vande Berg, M. (2012). Why students are and are not learning abroad. *Student learning abroad: What our students are learning, what they are not, and what we can do about it*, 29-58.
- Vertovec, S. (2007). "Super-diversity and its Implications." *Ethnic and Racial Studies* 30: 1024–1054.
- Yemini, M. (2015). Internationalisation discourse hits the tipping point, *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 19:1, 19-22,
- Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: what it is–what it is not*. Learning and Employability Series, 1. Zhu, Hua. (2014). *Exploring Intercultural Communication: Language in Action*. London: Routledge

Colofon

Teksten

Annelies Messelink

Voor meer materialen over internationale competenties, ga naar www.nuffic.nl/internationalecompetenties.



Ga naar www.nuffic.nl/ccl voor meer informatie over het hergebruik van deze publicatie.



Nuffic Kortenaerkade 11 2518 AX Den Haag
Postbus 29777 2502 LT Den Haag
T 070 4260 260 www.nuffic.nl

nuffic
meet the world