

Begeleiders aan het woord

**De relatie tussen
internationaliseringsactiviteiten en
internationale competenties.**

**Anne Rosier, Annelies Messelink, Laurens
Steehouder**

1 september 2020

Aanleiding

Dit rapport beschrijft de belangrijkste resultaten van het vervolgonderzoek naar internationale competenties dat door Nuffic is uitgevoerd in 2020. Sinds Nuffic het model Internationale Competenties publiceerde¹, passen onderwijsprofessionals in verschillende onderwijssectoren het model toe: bijvoorbeeld bij het benoemen van leerdoelen in het curriculum, voor beleidsvorming en in de begeleiding van leerlingen en studenten.

Hoewel dit model gebaseerd is op een uitgebreide consultatie van theorie en experts, wordt er in het model geen onderscheid gemaakt tussen verschillende internationaliseringsactiviteiten en onderwijssectoren. Om meer inzicht te krijgen in de leeropbrengsten op competentieniveau van verschillende internationaliseringsactiviteiten, is dit vervolgonderzoek uitgevoerd. Daarbij toetsen we de aanname dat internationaliseringsactiviteiten bijdragen aan de ontwikkeling van verschillende internationale competenties.

In februari 2020 is een vragenlijst uitgezet onder begeleiders van internationaliseringsactiviteiten in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs, hoger beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs. Hoewel maatregelen ter bestrijding van het coronavirus de verzameling en verwerking van de resultaten enigszins hebben vertraagd, delen wij de bevindingen graag in voorliggend rapport.

Inhoudsopgave

Aanleiding	2
1. Inleiding	4
Internationale competenties	4
2. Methodologie	9
2.1 Vormgeving	9
2.2 Respondenten	10
3. Resultaten	12
3.1 Belang van internationale competenties	12
3.2 Vormgeving van de internationaliseringsactiviteit	14
3.3 Voornaamste leeropbrengsten	17
4. Analyse	20
4.1 Analyse op onderwijssector en activiteit	20
5. Conclusie	25
5.1 Internationaliseringsactiviteiten en internationale competenties	25
6. Vervolgonderzoek	28
7. Bronnen	30
8. Eindnoten	33

1. Inleiding

Internationale competenties

"Internationale competenties helpen je te leren, leven en werken in een interculturele klas, samenleving en een internationaal georiënteerde arbeidsmarkt." ²

In 2019 publiceerde Nuffic het rapport *Internationale competenties*.³ Hierin wordt de achtergrond besproken van het model dat leeropbrengsten van internationalisering in kaart brengt. In het rapport wordt toegelicht dat internationalisering geen doel op zichzelf is, maar dat het leerlingen en studenten voorbereidt op een arbeidsmarkt en samenleving die steeds internationaler opereren. Internationalisering moet daarom starten met de vraag op welke context en omstandigheden leerlingen en studenten worden voorbereid. Deze context verschilt mogelijk per regio, onderwijssector, opleiding en individu. Denk aan scholen in de grensgebieden, grote steden en culturele diversiteit, of beroepen met een sterke internationale oriëntatie. Internationale competenties stellen leerlingen in staat om te leren, leven en werken in die verschillende interculturele en internationale contexten. Het model internationale competenties brengt deze competenties in beeld⁴.

Model Internationale Competenties

De noodzaak om de leeropbrengsten van internationalisering inzichtelijk te maken, volgt uit een van de conclusies uit het onderzoeksrapport *Internationalisering in Beeld, 2018*⁵, een onderwijsbreed onderzoek naar de impact en omvang van internationalisering van het Nederlands onderwijs. Uit dit onderzoek blijkt dat internationalisering in het beste geval bijdraagt aan leeropbrengsten als persoonlijke ontwikkeling, wereldburgerschap, 21-eeuwse vaardigheden en interculturele competenties. Volgens professionals uit verschillende onderwijssectoren zijn dergelijke leeropbrengsten niet altijd eenduidig ⁶⁷. Het internationale competentiemodel voorziet in de behoefte om hierover het gesprek te voeren en biedt hiervoor een gemeenschappelijke taal en basis. Het heeft bovendien een onderwijssector overstijgend karakter: het model is onderwijsbreed en gebaseerd op een geïntegreerde benadering van internationalisering van het onderwijs.

Hieronder lichten we het model kort toe:

Internationale competenties

Interculturele competenties

Kennis, houding & vaardigheden die nodig zijn in de omgang met mensen van andere (talige & culturele) achtergronden.



Kennis

- Toleren kennis
- (Algemene) kennis van communicatiecijfen
- (Algemene) kennis van eigen en andere culturen
- Kennis van identiteiten en identificatie
- Kennis van termen als stereotypering, discriminatie en racisme
- Kennis van andere landen, culturen, religies en gewoontes



Houding

- Open-minded
- Respectvol
- Tolerant
- Empathisch
- Betrokken
- Geïnteresseerd in andere perspectieven



Vaardigheden

- Verschillende perspectieven kunnen innemen
- Machiëren & verbinden (verschillende mensen en perspectieven samenbrengen)
- Omgaan met onzekerheid
- Omgaan met verschillen en 'conflicten'
- Samenwerken in internationale teams
- (Interculturele) relaties en netwerken opbouwen
- Metacommuniceren (communiceren over het communiceren)

Internationale oriëntatie

Bekendheid met internationale thema's en instanties en internationale perspectieven op vak en beroep.



Oriëntatie op de maatschappij en wereld

- Kennis van internationale (perspectieven op) maatschappelijke onderwerpen zoals vluchtelingen, klimaat en duurzaamheid
- Kennis van internationale organisaties zoals de Europese Unie en Verenigde Naties en doelstellingen daarvan, zoals de Sustainable Development Goals
- Kritische houding ten opzichte van je eigen positie, thuis en in de wereld, en de positie van anderen
- Maatschappelijk betrokken

Oriëntatie op vak en beroep

- Vakgebied in internationaal en cultureel perspectief kunnen plaatsen
- Kennis van de uitvoering van het beroep in andere landen
- Gebruikmaken van bronnen en voorbeelden uit andere landen
- Op de hoogte blijven van internationale ontwikkelingen in het vakgebied



Persoonlijke ontwikkeling

Persoonlijke eigenschappen die zowel nodig zijn als versterkt worden in interculturele en internationale contexten.



- Zelfbewust
- Zelfstandig
- Zelfredzaam
- Zelfvertrouwen
- Reflexief

- Creatief
- Flexibel
- Vaakkrachtig
- Aanpassingsvermogen
- Doorzettingsvermogen

- Gemotiveerd
- Nieuwsgierig
- Ondernemend
- Verantwoordelijk
- Probleemoplossend vermogen

* Dit overzicht van competenties is gebaseerd op een uitgebreide literatuurstudie, maar is afhankelijk van allerlei factoren waaronder persoonlijkheid en internationaliseringsgraad, en in die kader nooit volledig.

Figuur 1, Model internationale competenties

Het model bestaat uit de volgende drie onderdelen:

- Kennis, houding en vaardigheden die nodig zijn in de omgang met mensen van andere (talige en culturele) achtergronden: **interculturele competenties**.
- Bekendheid met internationale thema's, instanties en perspectieven op het vak en beroep én op de maatschappij en wereld: **internationale oriëntatie**.
- Persoonlijke eigenschappen die zowel nodig zijn voor - en versterkt worden door - interculturele en internationale ervaringen: **persoonlijke ontwikkeling**.

Bovenstaand model is gebaseerd op een uitgebreide literatuurstudie en ontwikkeld in nauwe samenwerking met onderwijsprofessionals in de verschillende onderwijssectoren. De daadwerkelijke ontwikkeling van deze competenties door leerlingen en studenten is afhankelijk van vele variabelen zoals de specifieke omstandigheden en kenmerken op activiteit- en persoonsniveau. Het model is een schematische weergave van de werkelijkheid en, in die zin, niet volledig.

Onderzoek

Er bestaan verschillende definities en uitwerkingen van 'internationale competenties'. Zo definieert Darla Deardorff interculturele competenties aan de hand van haar *Intercultural Competence Model* waarin ze de lagen 'attitudes', 'kennis & begrip' en 'vaardigheden' beschrijft⁸. Ook Michael Bryman⁹ heeft een model voor interculturele, communicatieve competenties ontwikkeld: het zogenaamde *Model of Intercultural Communicative Competence*. Het *Global People Competency Framework*¹⁰, ontworpen door onderzoekers Helen Spencer-Oatey en Stefanie Stadler, biedt bovendien inzicht in de verschillende competenties die nodig zijn voor effectieve interculturele communicatie. Ook de KU Leuven publiceerde in 2011 het ICOM-kader¹¹: een holistisch kader dat inzicht biedt in de verschillende leerresultaten en competenties die door internationale onderwijsactiviteiten aangescherpt worden.

Onderzoek naar leeropbrengsten van internationalisering kent een lange traditie, met name in het hoger onderwijs. Zo definieert Darla Deardorff¹² intercultureel competent zijn als het vermogen om

“(…) effectief en gepast te communiceren in interculturele situaties, gebaseerd op iemands kennis, vaardigheden en houding.” (Deardorff, 2006 p.194). Robert O’Dowd¹³ schrijft in zijn onderzoek naar de relatie tussen telecollaboratie en interculturele competenties, dat samenwerking in een online omgeving leerlingen en studenten in staat stelt om hun culturele gewoonten en overtuigingen te vergelijken met die van anderen¹⁴. Clint Relyea, Faye Cocchiara en Narathea Studdard¹⁵ onderzochten de motivatie van studenten om deel te nemen aan een studie in het buitenland. Dit geeft inzicht in de leeropbrengsten van internationalisering, met name in het kader van mobiliteit. Zo lichten de onderzoekers¹⁶ toe dat een stage of uitwisseling in het buitenland meer is dan een mooie tijd in het buitenland: een buitenlandstage of -uitwisseling kan leerzaam en vormend zijn. Volgens de onderzoekers hebben universiteiten de verantwoordelijkheid om studenten voor te bereiden en te begeleiden in hun internationale ervaring om leeropbrengsten zo groot mogelijk te maken.

Vergelijkbaar onderzoek vindt plaats in andere onderwijssectoren. Met betrekking tot het middelbaar beroepsonderwijs publiceerde Nuffic een analyse van internationale competenties in vacatureteksten: het rapport *Internationale competenties voor middelbaar beroepsonderwijs-opgeleiden op de arbeidsmarkt*¹⁷. Uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat werkgevers afgestudeerden van het middelbaar beroepsonderwijs zoeken die met name beschikken over persoonlijke competenties zoals: ‘zelfstandigheid’, ‘verantwoordelijkheid’, en ‘het vermogen om samen te werken’. Werkgevers vragen zelden naar interculturele competenties zoals ‘inlevingsvermogen’ en ‘het vermogen met mensen uit andere culturen samen te werken’. Om meer inzicht te verkrijgen in de vraag naar internationale competenties op de Nederlandse arbeidsmarkt, is vervolgonderzoek naar het perspectief en de motivatie van de werkgever noodzakelijk¹⁸.

Het Italiaanse nationaal instituut voor internationalisering en studentenmobiliteit¹⁹, publiceerde bovendien recentelijk een rapport met betrekking tot de (sociale en sociaal-economische) leeropbrengsten van een buitenlandervaring in het voortgezet onderwijs. In dit rapport beschrijft onder andere Roberto Ruffino recente ontwikkelingen in de internationalisering van het onderwijs in Italië, waarin ouders in toenemende mate kiezen voor een internationale oriëntatie in het onderwijs van hun kinderen: over het algemeen een uitwisseling of stage in het buitenland. Ruffino benadrukt dat ouders en leerlingen de toegevoegde waarde van internationalisering voor de persoonlijke en academische ontwikkeling lijken te onderstrepen en steeds meer gebruikmaken van beschikbare studiebeurzen. Voor de verdere ontwikkeling van de internationalisering van het onderwijs is het van groot belang dat men overtuigd is van het doel van internationalisering: het opleiden van een nieuwe generatie die in staat is zich te bewegen in een verbonden en geglobaliseerde wereld, met zekerheid en kundigheid²⁰.

Antropoloog Kathryn Anderson-Levitt schreef het kritische *Global Flows of Competence-based approaches in primary and secondary education*²¹ over haar studie van zogenaamde ‘competence-based reforms’ in het primair en voortgezet onderwijs, binnen en buiten Europa. Anderson-Levitt definieert ‘competence-based reforms’ als onderwijshervormingen die verwijzen naar een aanpak om studenten in staat te stellen bepaalde competenties te ontwikkelen: hervormingen die niet gericht zijn op het bezitten van kennis, maar op het leren werken met en handelen op bepaalde kennis.²² De antropologe benadrukt dat de economie in toenemende mate vraagt om ‘nieuwe’ competenties in werkers: de automatisering van productie vermindert (of elimineert) de behoefte aan ‘skilled’ werkers terwijl toenemende, wereldwijde concurrentie werkers vereist die flexibel zijn, oplossingsgericht werken en een leven lang leren. Een situatieschets die

organisaties als Unesco en OECD onderschrijven. Potentiële hervormers, zo concludeert Anderson-Levitt, moeten goed nadenken over de doelgroep die mogelijke onderwijshervormingen daadwerkelijk dienen. De volgende vragen zijn hierin essentieel: 'Wat is het doel van de hervorming?', 'Waarom is de onderwijshervorming gewenst?', en 'Wie initieert het, met welke achterliggende reden(en)?' ²³.

Internationaliseringsactiviteiten

Internationalisering kan vele vormen aannemen. In het onderzoek *Internationalisering in Beeld*²⁴ wordt het onderverdeeld in drie categorieën: curriculum, mobiliteit en talen.



Figuur 2. Wegwijzer onderwijsvormen internationalisering

Het is hierbij goed om te vermelden dat de verschillende categorieën in de praktijk vaak overlappen met elkaar. Zo kan les- en onderwijsmateriaal, bijvoorbeeld, in het teken staan van tweetalig of meertalig onderwijs. Bovengenoemde categorieën zijn de drie voornaamste vormen die Nuffic herkent en waar de meeste activiteiten onder vallen. Scholen en instellingen kunnen één of meerdere onderwijsvormen aanbieden aan alle, of sommige leerlingen en studenten, op basis van individuele context, mogelijkheden en ambities²⁵.

In het hoger onderwijs is internationalisering lange tijd vooral geassocieerd met mobiliteit. In het wetenschappelijk onderwijs is naast uitgaande mobiliteit (vaker voor studie dan stage) ook inkomende mobiliteit een belangrijke vorm van internationalisering. Hierdoor krijgen Nederlandse studenten toenemend les in interculturele groepen en in een vreemde taal. In het hoger beroepsonderwijs is stagemobiliteit groter dan studiemobiliteit. In het middelbaar beroepsonderwijs groeit de stagemobiliteit flink en wordt internationalisering veel benaderd vanuit een oriëntatie op de arbeidsmarkt. In het middelbaar beroepsonderwijs ligt ook veel nadruk op het bevorderen van wereldburgerschap, net als in het primair en secundair onderwijs. In alle onderwijssectoren zien we een groeiende aandacht voor internationalisering 'thuis' in het curriculum (ook wel Internationalisation at Home). Dit kan op allerlei manieren; van internationale lesinhoud tot digitale samenwerking op afstand (zoals eTwinning). Het laatste is in een stroomversnelling geraakt door

Corona, en krijgt in toenemende mate de voorkeur in discussies over duurzaamheid. Tot slot zien we, met name in het funderend en middelbaar beroepsonderwijs, steeds meer tweetalige opleidingen. Het leren van een andere taal biedt een uitstekend aanknopingspunt voor interculturele communicatie. Bovendien is een vreemde taal vaak ook noodzakelijk voor het functioneren in internationale contexten.

Internationalisering wordt vaak benaderd vanuit de activiteit. Een internationaliseringsactiviteit of -ervaring draagt echter idealiter bij aan het ontwikkelen van, onder andere, internationale competenties. Verschillende activiteiten kunnen verschillende competenties bevorderen. In het ideale geval start internationalisering daarom met het benoemen van de gewenste leerdoelen en beoogde competenties. Vervolgens wordt een activiteit gekozen die daaraan bijdraagt en wordt verder nagedacht over de exacte invulling en vormgeving van die activiteit, om het daadwerkelijke leren te bevorderen. De aanname hierin is dat verschillende internationaliseringsactiviteiten ook in verschillende mate bijdragen aan de ontwikkeling van internationale competenties. In dit onderzoek toetsen wij deze aanname.

Meetbaarheid van competenties

De meetbaarheid van competenties is complex. Het is moeilijk aan te tonen dat er een causale relatie bestaat tussen het deelnemen aan een internationaliseringsactiviteit en ervaren verandering op het niveau van de leerling en/of student. Verschillende factoren, in bijvoorbeeld individuele, sociale en maatschappelijke context, kunnen van invloed zijn²⁶. Daarbij zijn ook de kwaliteit en vormgeving van een activiteit bepalend. Denk hierbij, bijvoorbeeld, aan de duur van een activiteit, de begeleiding voor, tijdens en na deelname en de mate waarin een leerling of student erdoor wordt geïnspireerd. Zie voor meer informatie hoofdstuk 3.2, 'Vormgeving van de internationaliseringsactiviteit'. Tenslotte is het opdoen van competenties een levenslang proces: competenties worden ontwikkeld in verschillende levens- en ontwikkelingsfasen. Daarbij is het gedrag van een leerling of student geen automatische indicator van het hebben van een bepaalde houding en overtuiging. Evenmin biedt een bepaalde houding of overtuiging een garantie voor bepaald gedrag²⁷.

2. Methodologie

2.1 Vormgeving

Vragenlijst

In februari 2020 hebben we een vragenlijst uitgezet onder docenten, (stage)begeleiders en internationaal coördinatoren die internationaliseringsactiviteiten van leerlingen en studenten begeleiden. Deze vragenlijst heeft 4 weken opengestaan en is uitgestuurd via nieuwsbrieven en netwerken van Nuffic. De begeleiders zijn werkzaam in de volgende onderwijssectoren in Nederland: primair, voortgezet, middelbaar beroeps-, hoger beroeps- en wetenschappelijk onderwijs. In het onderzoek staat de volgende vraag centraal: "Welke internationale competenties ontwikkelen leerlingen en studenten met een internationaliseringsactiviteit, volgens de onderwijsprofessionals die dergelijke activiteiten begeleiden?".

Respondenten hebben aan het begin van de vragenlijst een keuze gemaakt voor de internationaliseringsactiviteit waarmee zij de meeste begeleidingservaring hebben. Vervolgens hebben zij alle vragen beantwoord in het kader van deze specifieke activiteit. Aan het begin van de vragenlijst maken de respondenten een keuze uit:

- Stage in het buitenland;
- Uitwisseling in het buitenland (bijv. studie, excursie, gastgezin);
- Online samenwerking (eTwinning, telecollaboratie);
- Meertalig/tweetalig onderwijs (tpo, vvtto).

Met betrekking tot deze internationaliseringsactiviteit beantwoorden de respondenten vervolgens stellingen en prioriteringsvragen over de volgende thema's:

- De manier waarop de betreffende internationaliseringsactiviteit is vormgegeven;
- De competenties die leerlingen en studenten volgens hen opdoen door deelname aan de betreffende activiteit;
- Het belang van het opdoen van internationale competenties.

De uitvraag van de competenties in de vragenlijst is gebaseerd op het eerder beschreven internationale competentiemodel van Nuffic.

Meetbaarheid van competenties

Voor het gehele onderzoek geldt dat de ervaring van respondenten centraal staat. De respondenten is gevraagd om de stellingen en vragen te beantwoorden vanuit hun eigen begeleidingspraktijk. De resultaten in dit rapport zijn dus gebaseerd op *gepercipieerde* leeropbrengsten: leeropbrengsten die leerlingen en studenten opdoen volgens docenten, (stage-)begeleiders en internationaal coördinatoren in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs, hoger beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs. Het gaat dus niet om een daadwerkelijke competentiemeting of om de ervaringen van de leerlingen en studenten zelf.

Respons

In totaal hebben 185 begeleiders de vragenlijst volledig ingevuld. Respondenten zijn benaderd aan de hand van gegevens die met toestemming zijn opgeslagen in het relatiebestand van Nuffic. Zij hebben daarbij de optie gekregen om uit dit bestand verwijderd te worden. Voor de onderwijssector primair onderwijs en de internationaliseringsactiviteit 'online samenwerking' geldt dat de respons te klein is voor publicatie ($n < 5$). Aangezien resultaten onder de vijf relatief makkelijk te herleiden zijn tot persoonsgegevens, rapporteren wij daarom in de rest van het document niet over deze onderwijssector en internationaliseringsactiviteit. Daarbij is het goed om te benadrukken dat de onderzoeksresultaten betrekking hebben op een selectie van internationaliseringsactiviteiten, niet op de internationalisering van het Nederlands onderwijs in zijn geheel.

2.2 Respondenten

Functie

Het grootste deel van de respondenten geeft aan werkzaam te zijn als coördinator internationalisering, 74, en docent/leerkracht, 40. In totaal hebben 19 respondenten de functie van stagebegeleider, 7 van onderwijsondersteunend personeel en 5 van beleidsmedewerker. Overige respondenten behoren tot de volgende groepen: career officer, international officer, exchange officer, coördinator (van bijvoorbeeld tweetalig onderwijs, stages en programma's), professor/lector of bekleden een combinatie van functies.

Kennisniveau

Op de vraag hoe de respondent zijn of haar eigen ervaring inschat in het begeleiden van internationale ervaringen van leerlingen/studenten, geeft het merendeel van respondenten aan 'expert' of 'gevorderd' te zijn (166). Het overige deel van de respondenten schat zichzelf in als 'starter' of geeft aan dat ze het antwoord op deze vraag niet weet.

Spreiding

Het grootste deel van de respondenten werkt op een school of instelling in de provincie Overijssel, Zuid-Holland en Noord-Brabant. Gevolgd door respondenten uit de provincies Gelderland, Noord-Holland, Utrecht en Limburg. De provincies Drenthe, Flevoland, Friesland en Zeeland kennen het laagste aantal respondenten. Daarbij is het belangrijk om te vermelden dat een aantal scholen en instellingen meerdere locaties kent in verschillende provincies. Het is daarom mogelijk dat respondenten in andere provincies werkzaam zijn, dan in de provincie waarin de hoofdvestiging van hun school of instelling is geregistreerd.

Onderwijssector

In totaal zijn 77 respondenten werkzaam in het hoger beroepsonderwijs. 57 respondenten werken in het voortgezet onderwijs, 39 in het middelbaar beroepsonderwijs en 11 in het wetenschappelijk onderwijs. Voor het primair onderwijs is de respons te laag voor publicatie ($n < 5$). Zie hoofdstuk 'Vergoeding' voor relevant onderzoek in dit kader.

Activiteit

Het grootste deel van de respondenten heeft de vragenlijst ingevuld voor de internationaliseringsactiviteit 'stage in het buitenland' (87), gevolgd door 'uitwisseling in het buitenland' (66) en 'meertalig/tweetalig onderwijs' (28). Voor de internationaliseringsactiviteit 'online samenwerking' is de respons te laag voor publicatie (<5).

Het is belangrijk om te vermelden dat respondenten niet in staat zijn om de vragenlijst in te vullen voor meerdere internationaliseringsactiviteiten. Het is daarom mogelijk dat een aantal begeleiders in de praktijk meerdere activiteiten begeleidt.

Activiteiten binnen onderwijssector

Binnen de onderwijssectoren hoger beroepsonderwijs en middelbaar beroepsonderwijs hebben de meeste respondenten de vragenlijst ingevuld voor 'stage in het buitenland', gevolgd door de activiteit 'uitwisseling in het buitenland'. De respons voor meertalig onderwijs binnen deze onderwijssectoren is te laag voor publicatie (<5). Binnen het wetenschappelijk onderwijs zijn de respondenten verdeeld over 'stage in het buitenland' en 'uitwisseling in het buitenland'. De respons voor meertalig onderwijs is in deze onderwijssector te laag voor publicatie (<5). Binnen het voortgezet onderwijs is de respons verdeeld over 'uitwisseling in het buitenland' en 'meertalig onderwijs'. De respons voor 'stage in het buitenland' is te laag voor publicatie.

3. Resultaten

In dit hoofdstuk bespreken we de belangrijkste resultaten van het onderzoek. Zoals toegelicht in de methodologie, hebben we respondenten gevraagd om de vragenlijst in te vullen voor de internationaliseringsactiviteit waarmee zij de meeste begeleidingservaring hebben. In het kader van deze internationaliseringsactiviteit hebben zij vervolgens drie vragenlijst onderdelen doorlopen:

- Stellingen met betrekking tot redenen om de internationaliseringsactiviteit in richten;
- Stellingen met betrekking tot de vormgeving van de geselecteerde internationaliseringsactiviteit;
- Vragen met betrekking tot de voornaamste competenties die leerlingen en studenten ontwikkelen door deelname aan de geselecteerde internationaliseringsactiviteit.

We nemen namelijk aan dat verschillende factoren van invloed zijn op de verwerving van internationale competenties. We denken hierbij aan de vormgeving van een internationaliseringsactiviteit, redenen om een internationaliseringsactiviteit in te richten, onderwijssectoren waarbinnen bepaalde internationaliseringsactiviteiten vertegenwoordigd zijn en de relatie tussen deze verschillende factoren. Om deze aanname te toetsen bespreken we daarom in dit hoofdstuk eerst onze belangrijkste bevindingen per onderdeel, op activiteit- en onderwijssectorniveau. Daarna presenteren we in het hoofdstuk 'Analyse' een verdere analyse van deze resultaten: we verbinden de belangrijkste bevindingen van de verschillende onderdelen om zo de relatie tussen bepaalde internationaliseringsactiviteiten en internationale competenties inzichtelijk te maken.

3.1 Belang van internationale competenties

In het deel van de vragenlijst 'Belang van de internationale competenties', reageren respondenten op verschillende stellingen met betrekking tot het belang van internationale competenties. Redenen om te internationaliseren zijn afhankelijk van de leerling/student, begeleider, opleiding, scholen en instellingen. Ook de omgeving waarin leerlingen en studenten leren en leven en de toekomst waarop zij zich voorbereiden kunnen hierin bepalend zijn.

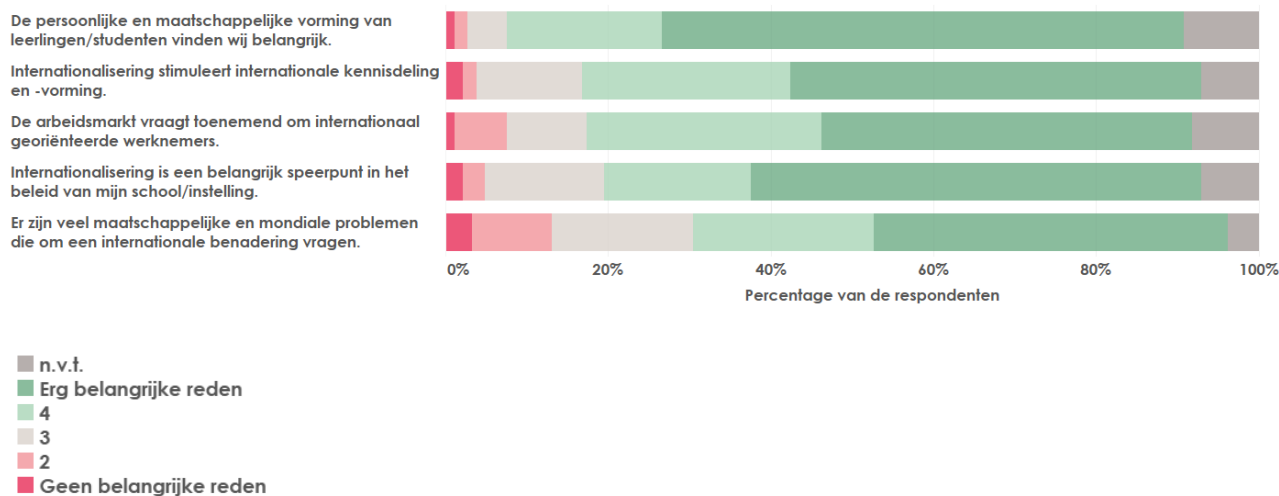
Twee voorbeelden van stellingen die aan respondenten zijn voorgelegd, zijn:

- De stad/regio van mijn school/instelling kent een grote culturele diversiteit;
- De arbeidsmarkt vraagt toenemend om internationaal georiënteerde werknemers.

De vraag aan respondenten is hierbij niet of ze het wel of niet eens zijn met een stelling. De vraag is in hoeverre een bepaalde stelling voor de opleiding, of school/instelling een reden is om wel of niet te internationaliseren. Respondenten maken hierin gebruik van een 5 punt antwoordschaal die loopt van 'Erg belangrijke reden' tot 'Geen belangrijke reden'. De resultaten zijn niet aangedragen door de respondenten zelf.

Hieronder gaan we eerst in op resultaten op activiteitsniveau. Daarna lichten we kort een aantal resultaten toe op onderwijssectorniveau.

Algemeen



Figuur 3. Redenen om te internationaliseren.

De persoonlijke en maatschappelijke vorming van leerlingen en studenten wordt door het grootste deel van de respondenten benoemd als een belangrijke reden om te internationaliseren. Een meerderheid van de begeleiders geeft bovendien aan dat relevant beleid op de school/instelling een belangrijke reden is om als begeleider bij te dragen aan internationalisering.

Daarbij geven begeleiders aan dat zij gemotiveerd zijn om internationale kennisdeling en vorming te stimuleren, door middel van hun werk binnen internationalisering. Ook de toenemende vraag om internationaal georiënteerde werknemers op de arbeidsmarkt en de behoefte om een internationale benadering van maatschappelijke en mondiale problemen zijn voor het grootste deel van de begeleiders belangrijke redenen om te internationaliseren.

Culturele diversiteit in de klas/school/instelling wordt door een relatief groot deel van de begeleiders gekozen als geen belangrijke reden om te internationaliseren. Ook de aanwezigheid van veel internationale leerlingen/studenten en/of staf in de onderwijsomgeving en culturele diversiteit in de stad of regio worden relatief vaak genoemd als geen belangrijke reden om te internationaliseren.

Resultaten op onderwijssectorniveau

We zien dat resultaten voor de verschillende onderwijssectoren vergelijkbaar zijn. Binnen het voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs, voortgezet onderwijs, hoger beroepsonderwijs én het wetenschappelijk onderwijs geeft een relatief groot deel van de respondenten, bijvoorbeeld, aan dat de toenemende vraag om internationaal georiënteerde werknemers een belangrijke reden is om te internationaliseren.

Voor het wetenschappelijk onderwijs zien we een aantal opvallende resultaten. Respondenten binnen deze onderwijssector geven net als begeleiders binnen de andere onderwijssectoren aan dat de persoonlijke en maatschappelijke vorming van studenten een belangrijke reden is om te internationaliseren. Zij noemen de internationale oriëntatie van het vakgebied echter als de op één na belangrijkste reden om te internationaliseren. Bij andere onderwijssectoren scoort deze stelling

lager. Voor het middelbaar beroepsonderwijs is de toenemende vraag om internationaal georiënteerde werknemers de op één na belangrijkste reden om te internationaliseren. Respondenten in het hoger beroepsonderwijs geven als de op één na belangrijkste reden aan dat internationalisering internationale kennisdeling en -vorming stimuleert. Het feit dat internationalisering een belangrijk speerpunt is in het beleid van de school/instelling, is voor begeleiders in het voortgezet onderwijs een belangrijke reden om internationaliseringsactiviteiten in te richten.

Begeleiders binnen het wetenschappelijk onderwijs geven bovendien aan dat een van de belangrijkste redenen om te internationaliseren is dat studenten nu al leren functioneren in een omgeving met veel culturele diversiteit. Een stelling die door begeleiders in andere onderwijssectoren relatief vaak wordt aangewezen als weinig belangrijke of geen belangrijke reden om te internationaliseren.

3.2 Vormgeving van de internationaliseringsactiviteit

Stellingen op activiteitsniveau

In het deel van de vragenlijst, 'Vormgeving van de internationaliseringsactiviteit', reageren respondenten op verschillende stellingen met betrekking tot de vormgeving van de internationaliseringsactiviteit. Zoals aangegeven is het namelijk onze aanname dat de vormgeving van een internationaliseringsactiviteit een factor is die invloed heeft op de verwerving van internationale competenties. Zo is vormgeving afhankelijk van de persoon die deelneemt aan de activiteit (denk bijvoorbeeld aan leeftijd en persoonlijkheid) en de levensfase waarin de leerling of student zich bevindt (denk, bijvoorbeeld, aan verblijf bij gastgezinnen of studentwoningen).

In dit deel van de vragenlijst toetsen we in hoeverre respondenten van mening zijn dat de vormgeving van een internationaliseringsactiviteit van invloed is op de ontwikkeling van internationale competenties. Ze doen dit aan de hand van stellingen, die ze beoordelen aan de hand van twee verschillende 10 punt antwoordschalen die lopen van 'Geen invloed' tot 'Veel invloed' en 'Oneens' tot 'Eens'. Twee voorbeelden zijn:

- Reflectie op de communicatie in een andere taal is van invloed op de verwerving van internationale competenties;
- De begeleiding vanuit de school/instelling heeft invloed op de verwerving van internationale competenties tijdens een buitenlandstage.

Een aantal stellingen is voorgelegd aan alle respondenten. Het resterende deel van de stellingen varieert naargelang de activiteit. We starten met de resultaten die vergelijkbaar zijn voor de verschillende internationaliseringsactiviteiten. Daarna gaan we kort in op de stellingen per activiteit.

Stellingen algemeen

Een meerderheid van de respondenten geeft aan dat de beheersing van een vreemde taal, de begeleiding van de school/instelling tijdens de internationaliseringsactiviteit en de reflectie op deze activiteit redelijk tot veel invloed hebben op de verwerving van internationale competenties.

De culturele afstand met het land waarin een leerling of student op stage of uitwisseling gaat, houdt volgens begeleiders weinig tot geen verband met de verwerving van internationale competenties. Het merendeel van de respondenten is van mening dat de lengte van een stage of uitwisseling verband houdt met de mate waarin een leerling of student internationale competenties ontwikkelt: hoe langer de buitenlandstage of uitwisseling duurt, hoe meer studenten internationale competenties ontwikkelen.

Tenslotte is het volgens begeleiders van een buitenlandstage of uitwisseling niet essentieel dat een leerling of student alleen, dat wil zeggen zonder studiegenoten, op uitwisseling of buitenlandstage gaat. Een student leert volgens hen niet meer of minder van een stage of uitwisseling als hij/zij alleen gaat dan samen met studiegenoten.

Stellingen buitenlandstage

In toevoeging op de gescoorde stellingen, noemen begeleiders van een stage in het buitenland zelfstandigheid, persoonlijkheid en intrinsieke motivatie als belangrijke factoren bij het verwerven van internationale competenties. Ook de voorbereiding op de internationaliseringsactiviteit is volgens hen van grote invloed. Zo beschrijft één respondent hoe "(...) de voorbereiding en bewustwording van de betreffende internationale competenties voordat de stage aanvangt (...)" van grote invloed zijn op de ontwikkeling van internationale competenties. Een standpunt dat wordt onderschreven door een andere begeleider die uitlegt: "De voorbereiding is noodzakelijk. Als een student geen kennis heeft over internationale competenties kan hij deze minder makkelijk of niet herkennen en ontwikkelen."

Respondenten benoemen bovendien het bespreken en toetsen van verwachtingen en deelname aan extra-curriculaire activiteiten in het buitenland als invloedrijke factoren. Uit de open antwoorden blijkt dat ook de begeleiding voor, tijdens en na de internationale ervaring volgens hen van grote invloed is: het bespreken van culturele normen en waarden, het reflecteren op de ervaring van de student en ook het contact met begeleiders in het betreffende land na afloop van de stage. Hierin zijn doelgericht werken en het hebben van een plan volgens één begeleider essentieel. "Goede voorbereiding, je een professional voelen en reflecteren", vat deze respondent samen: factoren die van grote invloed zijn op de verwerving van internationale competenties.

Stellingen uitwisseling

Begeleiders van een uitwisseling noemen, in toevoeging op de stellingen, openheid, flexibiliteit, zelfstandigheid en het zelfvertrouwen van een student als invloedrijke factoren op de verwerving van internationale competenties. Zo geeft één respondent aan: "Zelfvertrouwen, je open durven stellen en ook een open blik ('dingen zijn 'anders' in plaats van stom of gek) zijn belangrijke factoren voor de leerlingen om de uitwisseling succesvol te laten zijn." Ook noemen respondenten het belang van een goede voorbereiding. Hierbij gaat het met name om de voorbereiding op het gebied van internationale competenties: het helder maken van doelstellingen, reflectie voor, tijdens en na deelname en het doornemen van relevante literatuur. "Een leerling moet zich veilig voelen om goed te kunnen leren.", benadrukt één respondent, "Een goede voorbereiding voor, tijdens en na de reis is belangrijk: waar er aandacht is voor niet alleen kennis maar ook emoties."

Tenslotte noemen begeleiders van een uitwisseling het belang van begeleiding op locatie en samenwerking met medestudenten en collega's met verschillende culturele achtergronden als

invloedrijke factoren. Ook hierin zijn een goede voorbereiding en verwachtingsmanagement cruciaal. "Het helpt," geeft een respondent aan, "(...) als er een begeleider is die helpt bij het zoeken/hervinden van perspectief."

Stellingen meertalig/tweetalig onderwijs

Begeleiders van leerlingen en studenten die meertalig/tweetalig onderwijs volgen geven aan dat de beheersing van een vreemde taal tijdens een anderstalig college van redelijke tot grote invloed is op de verwerving van internationale competenties. Ook de reflectie op de communicatie in een andere taal is volgens deze begeleiders van redelijk tot grote invloed. Ze geven bovendien aan dat het contact met mensen uit andere landen een positieve invloed heeft op de verwerving van internationale competenties in meertalig en tweetalig onderwijs. Zo benadrukt één respondent: "Internationale competenties worden gemakkelijker ontwikkeld wanneer de student in contact is met anderen uit een andere cultuur of in een andere cultuur werkt aan de ontwikkeling van internationale competenties."

In aanvullende opmerkingen noemen respondenten, bovendien, betrokkenheid, openheid en de motivatie van een leerling of student als belangrijke factoren. Ook de leerinhoud van de activiteit, de voorbereiding op de activiteit en de didactiek hebben volgens hen een positieve invloed op de verwerving van internationale competenties. Meertalig/tweetalig onderwijs bestaat volgens het grootste deel van de respondenten namelijk uit meer dan alleen taalonderwijs. Zo benadrukken ze dat er binnen meertalig onderwijs aandacht nodig is voor mondiale kwesties, competenties in het kader van (wereld)burgerschap en bezoeken aan instanties als het Europees parlement in Brussel en Straatsburg.

Tenslotte zijn begeleiders van meertalig/tweetalig onderwijs van mening dat het belangrijk is dat een leerling en student een internationaliseringsactiviteit aantrekkelijk en stimulerend vinden. Zo onderstreept één respondent: "De kwaliteit en de intensiteit van de opdrachten waaraan leerlingen werken zijn van invloed op de te ontwikkelen competenties. Met name complexe vakoverstijgende groepsopdrachten waarbij geen eenduidig voor de hand liggend antwoord kan worden gegeven en waarbij de leerlingen onderzoekend en ontwerpend moeten samenwerken (als het kan ook met medestudenten in het buitenland door bijvoorbeeld eTwinning of uitwisselingen) en hun resultaten moeten formuleren en presenteren (schriftelijk/mondeling/via media) zijn van meerwaarde voor de ontwikkeling van internationale competenties."

Eerste analyse

- De meerderheid van begeleiders van een buitenlandstage, uitwisseling in het buitenland en meertalig/tweetalig onderwijs geeft aan dat de beheersing van een vreemde taal redelijk tot veel invloed heeft op de verwerving van internationale competenties.
- De culturele afstand tot het land waarin een leerling of student op stage of uitwisseling gaat, houdt volgens de meerderheid van begeleiders weinig tot geen verband met de verwerving van internationale competenties.
- Begeleiders noemen verschillende kenmerken als invloedrijk in het verwerven van internationale competenties. Voor buitenlandstages zijn dit met name zelfstandigheid en de persoonlijkheid van de leerling/student. Voor uitwisseling zijn dit met name openheid, flexibiliteit, zelfstandigheid en zelfvertrouwen. Voor meertalig/tweetalig onderwijs zijn dit met name betrokkenheid en openheid.

- De meerderheid van begeleiders geeft aan dat de motivatie van de leerling/student en de begeleiding van de leerling/student voor, tijdens én na deelname aan de internationaliseringsactiviteit van invloed zijn op de verwerving van internationale competenties.

3.3 Voornaamste leeropbrengsten

Internationale competenties

In het deel van de vragenlijst, 'Internationale competenties', beoordelen en categoriseren respondenten de competenties uit het model. Zo geven ze voor de door hen geselecteerde internationaliseringsactiviteit aan welke competenties leerlingen en studenten volgens hen met name ontwikkelen. Ze kiezen maximaal vijf competenties.

In deze paragraaf analyseren we de resultaten op twee niveau:

- **Activiteitsniveau:** Welke internationale competenties ontwikkelen leerlingen en studenten met name door deelname aan een internationaliseringsactiviteit, volgens begeleiders?
- **Onderwijssectorniveau:** Welke internationale competenties ontwikkelen leerlingen en studenten met name, volgens begeleiders binnen een bepaalde onderwijssector?

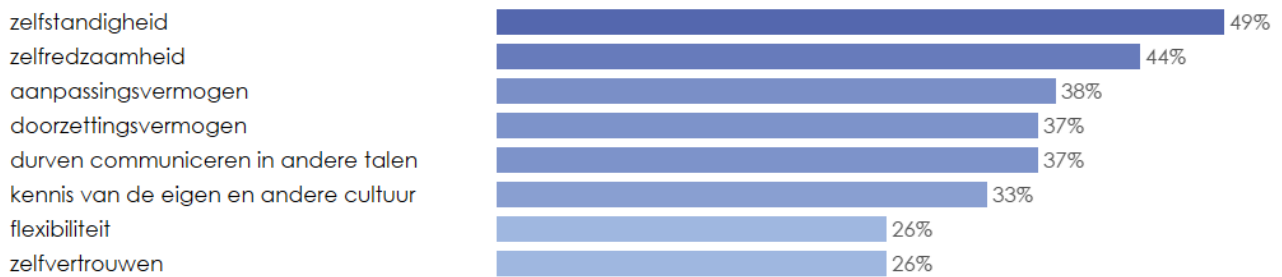
Het is onze aanname dat de onderwijssector waarbinnen bepaalde internationaliseringsactiviteiten zijn vertegenwoordigd, van invloed is op de ontwikkeling van internationale competenties. Om uitspraken te kunnen doen over de mogelijke relatie tussen internationaliseringsactiviteit, onderwijssector en internationale competenties, presenteren we daarom in deze paragraaf eerst onze bevindingen op de twee verschillende niveaus.

Daarbij is het goed om te vermelden dat sommige competenties binnen de top 5 op nagenoeg dezelfde plek zijn geëindigd. Het komt dus voor dat de top 5 bestaat uit meer dan vijf individuele competenties. We spreken in dit rapport daarom van de 'belangrijkste', 'voornaamste' of 'top' competenties.

Resultaten op activiteitsniveau

Stage in het buitenland

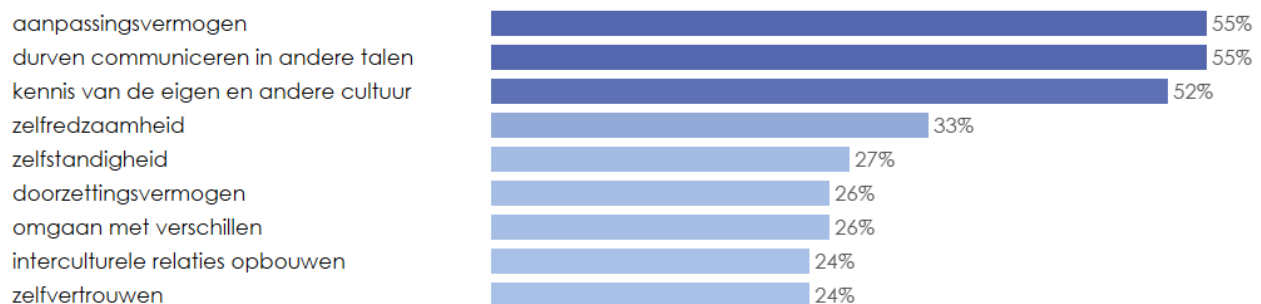
Ongeveer de helft van de respondenten die de vragenlijst heeft ingevuld voor de activiteit 'stage in het buitenland' geeft aan dat 'zelfstandigheid' een van de vijf belangrijkste competenties is die leerlingen en studenten ontwikkelen. 44% noemt 'zelfredzaamheid' en 37 – 38% van de respondenten noemt 'aanpassingsvermogen', 'doorzettingsvermogen' en 'durven communiceren in andere talen'. Ongeveer een-derde van de respondenten geeft aan dat leerlingen en studenten vooral 'kennis van de eigen en de andere cultuur' ontwikkelen. Tenslotte noemt 26% van de respondenten de competenties 'flexibiliteit' en 'zelfvertrouwen' als voornaamste competenties die leerlingen en studenten ontwikkelen met een stage in het buitenland.



Figuur 4. Voornaamste internationale competenties voor stage in het buitenland.

Uitwisseling in het buitenland (bijvoorbeeld studie, excursie, gastgezin)

Meer dan de helft van de respondenten die de vragenlijst heeft ingevuld voor de activiteit 'uitwisseling in het buitenland' geeft aan dat 'aanpassingsvermogen' en 'durven communiceren in andere talen' tot de belangrijkste competenties behoren die leerlingen en studenten ontwikkelen. 52% van de respondenten geeft bovendien aan dat 'kennis van de eigen en de andere cultuur' een van de belangrijkste competenties is. 'Zelfredzaamheid' wordt door ongeveer een-derde van de respondenten genoemd als een van de belangrijkste competenties. Ook 'zelfstandigheid', 'doorzettingsvermogen' en 'omgaan met verschillen' behoren tot de competenties die leerlingen en studenten met name ontwikkelen. Tenslotte noemen begeleiders 'het opbouwen van interculturele relaties' en 'zelfvertrouwen'.



Figuur 5. Voornaamste internationale competenties voor uitwisseling in het buitenland.

Meertalig/tweetalig onderwijs

79% van de respondenten die de vragenlijst heeft ingevuld voor de activiteit 'meertalig/tweetalig onderwijs' geeft aan dat 'durven communiceren in andere talen' één van de belangrijkste competenties is die leerlingen en studenten door deze activiteit ontwikkelen. 46% van de respondenten noemt 'omgaan met verschillen' en 36% 'doorzettingsvermogen'. Daarnaast noemen de betreffende begeleiders 'kennis van de eigen en de andere cultuur' als één van de belangrijkste competenties die leerlingen en studenten ontwikkelen. 'Interculturele relaties opbouwen' wordt door ongeveer een kwart van de respondenten genoemd als één van de belangrijkste competenties.



Figuur 6. Voornaamste internationale competenties voor meertalig/tweetalig onderwijs.

Eerste analyse

- Het grootste deel van begeleiders van zowel uitwisseling in het buitenland als meertalig/tweetalig onderwijs noemt 'durven communiceren in andere talen' als één van de vijf belangrijkste competenties die leerlingen en studenten opdoen met de betreffende internationaliseringsactiviteit. Voor stage in het buitenland noemt het grootste deel van de begeleiders 'zelfstandigheid'.
- Waar 'interculturele relaties opbouwen' wél verschijnt in de top van competenties van uitwisseling in het buitenland en meertalig/tweetalig onderwijs, scoort deze bij stage in het buitenland lager.
- Waar 'aanpassingsvermogen' wél verschijnt in de top competenties van stage in het buitenland en uitwisseling in het buitenland, scoort deze bij meertalig/tweetalig onderwijs lager.
- Waar 'interculturele relaties opbouwen' wél verschijnt in de top van competenties van uitwisseling in het buitenland en meertalig/tweetalig onderwijs, scoort deze bij stage in het buitenland lager.

Resultaten op onderwijssectorniveau

Middelbaar beroepsonderwijs

Het grootste deel van de respondenten die werkzaam zijn in de onderwijssector middelbaar beroepsonderwijs, geeft aan dat 'zelfstandigheid' één van de belangrijkste competenties is die een student opdoet met een internationale ervaring. De gehele top van competenties die studenten in het middelbaar beroepsonderwijs volgens begeleiders opdoen, ziet er als volgt uit:

1. Zelfstandigheid
2. Zelfredzaamheid
3. Durven communiceren in andere talen
4. Aanpassingsvermogen/doorzettingsvermogen/kennis van de eigen en de andere cultuur
5. Zelfvertrouwen

Voortgezet onderwijs

Voor respondenten die werkzaam zijn binnen het voortgezet onderwijs geldt de volgende top:

1. Durven communiceren in andere talen
2. Aanpassingsvermogen
3. Kennis van de eigen en andere cultuur
4. Omgaan met verschillen
5. Doorzettingsvermogen

Hoger beroepsonderwijs

Respondenten die werkzaam zijn in het hoger beroepsonderwijs geven aan dat studenten voornamelijk de volgende competenties opdoen met een internationale ervaring:

1. Aanpassingsvermogen
2. Durven communiceren in andere talen/kennis van de eigen en andere cultuur/zelfredzaamheid
3. Zelfstandigheid
4. Doorzettingsvermogen
5. Omgaan met verschillen/zelfvertrouwen

Wetenschappelijk onderwijs

Voor respondenten die werkzaam zijn binnen het wetenschappelijk onderwijs geldt de volgende top:

1. Zelfstandigheid
2. Aanpassingsvermogen
3. Doorzettingsvermogen/kennis van de eigen en andere cultuur
4. Durven communiceren in andere talen/interculturele relaties opbouwen/samenwerken in internationale teams/zelfredzaamheid/zelfvertrouwen
5. Kennis over uitoefening van het beroep in andere landen/kennis van internationale ontwikkelingen en organisaties (maatschappij)

Eerste analyse

- 'Zelfredzaamheid' wordt zowel binnen de onderwijssector middelbaar beroepsonderwijs als het hoger beroepsonderwijs genoemd als een van de competenties die leerlingen en studenten met name ontwikkelen door deelname aan een internationaliseringsactiviteit. Binnen de onderwijssectoren voortgezet onderwijs en wetenschappelijk onderwijs scoort deze competentie lager.
- 'Omgaan met verschillen' wordt zowel binnen de onderwijssector voortgezet onderwijs als hoger beroepsonderwijs genoemd als een van de competenties die leerlingen en studenten met name ontwikkelen door deelname aan een internationaliseringsactiviteit. Binnen de onderwijssectoren middelbaar beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs scoort deze competentie lager.
- 'Aanpassingsvermogen' en 'durven communiceren in andere talen' worden binnen alle onderwijssectoren genoemd als belangrijke competenties die leerlingen en studenten ontwikkelen door deelname aan een internationaliseringsactiviteit.
- 'Interculturele relaties opbouwen', 'samenwerken in internationale teams', 'kennis over uitoefening van het beroep in andere landen' en 'kennis van internationale ontwikkelingen en organisaties (maatschappij)' zijn competenties die binnen de onderwijssector wetenschappelijk onderwijs worden genoemd als voornaamste competenties. Binnen de andere onderwijssectoren is dit niet het geval.

4. Analyse

Tot nu toe hebben we de resultaten bekeken op activiteit- en onderwijssectorniveau. Hierin valt een aantal dingen op. In dit hoofdstuk presenteren we een verdere analyse van onze bevindingen: we proberen de relatie tussen bepaalde internationaliseringsactiviteiten en internationale competenties inzichtelijk en aannemelijk te maken. We nemen namelijk aan, zoals beschreven aan de start van dit rapport, dat een veelheid aan factoren van invloed is op de verwerving van internationale competenties. Denk hierbij, bijvoorbeeld, aan de vormgeving van de internationaliseringsactiviteit, de onderwijssector waarbinnen bepaalde internationaliseringsactiviteiten zijn vertegenwoordigd en de relatie tussen deze factoren.

4.1 Analyse op onderwijssector en activiteit

In dit hoofdstuk bouwen we daarom voort op de hiervoor besproken resultaten op activiteit- en onderwijssectorniveau. Het valt op dat er veel competenties zijn die binnen alle onderwijssectoren genoemd worden als voornaam. Ook binnen activiteiten is er overlap tussen voorname

competenties. De verschillen tussen de onderwijssectoren lijken, echter, kleiner dan de verschillen tussen activiteiten. Dit wijst mogelijk op een verband tussen bepaalde internationaliseringsactiviteiten en internationale competenties. Om dit te toetsen, analyseren we een aantal competenties dat deel uitmaakt van de eerste analyses in het voorgaande hoofdstuk. We bespreken achtereenvolgens de competenties: 'durven communiceren in andere talen', 'omgaan met verschillen', 'aanpassingsvermogen', 'zelfredzaamheid' en 'zelfstandigheid'. De competentie 'interculturele relaties opbouwen' bespreken we in het hoofdstuk 'Discussie', p.26.

Per competentie analyseren we de respons op activiteit- en onderwijssectorniveau. Aan het einde van dit hoofdstuk noemen we de belangrijkste conclusies.

Durven communiceren in andere talen

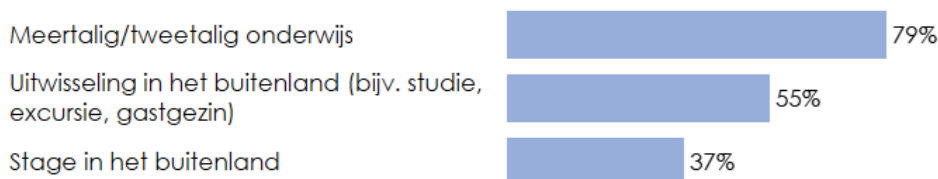
De competentie 'durven communiceren in andere talen' wordt in alle onderwijssectoren genoemd als een belangrijke competentie die leerlingen en studenten ontwikkelen door deelname aan een internationaliseringsactiviteit. Begeleiders in het voortgezet onderwijs benoemen deze competentie relatief het vaakst als belangrijk (71%). Ook ruim de helft van alle begeleiders in het middelbaar beroepsonderwijs kiest voor deze competentie:



Figuur 7. 'Durven communiceren in andere talen' als een van de voornaamste internationale competenties per onderwijssector.

Binnen het voortgezet onderwijs geldt, dat het grootste deel van de respondenten de vragenlijst heeft ingevuld voor de activiteit meertalig/tweetalig onderwijs en uitwisseling in het buitenland.

Als we kijken op activiteitsniveau, wordt dit beeld bevestigd: het relatief grootste deel van begeleiders van meertalig/tweetalig onderwijs benoemt de competentie 'durven communiceren in andere talen' als een voorname competentie.



Figuur 8. 'Durven communiceren in andere talen' als een van de voornaamste internationale competenties per activiteit.

Eerder in dit rapport constateerden we bovendien dat begeleiders van meertalig/tweetalig onderwijs de (online) samenwerking met leerlingen en studenten in het buitenland noemen als meerwaarde voor de ontwikkeling van internationale competenties. Daarbij onderstrepen ze ook dat het belangrijk is voor leerlingen en studenten om resultaten te kunnen formuleren en presenteren. Daarnaast noemen ze de beheersing van een vreemde taal tijdens een anderstalig college en reflectie op de communicatie in een andere taal als invloedrijk. Het is waarschijnlijk dat een competentie als 'durven communiceren in andere talen' hierin essentieel is.

Het is op basis van deze resultaten aannemelijk dat leerlingen en studenten die meertalig/tweetalig onderwijs volgen de competentie 'durven communiceren in andere talen' (verder) ontwikkelen.

Omgaan met verschillen

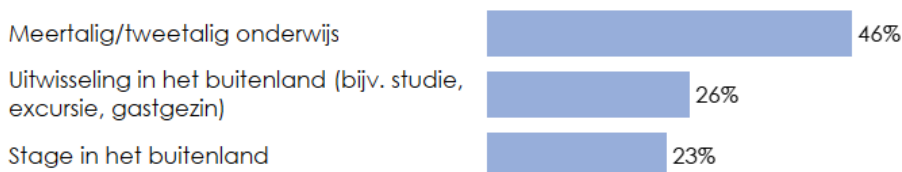
De competentie 'omgaan met verschillen' scoort ook het hoogst binnen het voortgezet onderwijs:



Figuur 9. 'Omgaan met verschillen' als een van de voornaamste internationale competenties per onderwijssector.

Binnen deze onderwijssector geldt dat het grootste deel van de respondenten die 'omgaan met verschillen' heeft geselecteerd, meertalig/tweetalig onderwijs begeleidt. Het aantal respondenten ligt wel een stuk lager dan bij de hiervoor besproken competentie 'durven communiceren'. Slechts 35% of lager per onderwijssector kiest voor deze competentie.

Als we kijken op activiteit-niveau, wordt dit beeld bevestigd: het relatief grootste deel van begeleiders die de competentie 'durven communiceren in andere talen' als een voorname competentie selecteert, is werkzaam binnen meertalig/tweetalig onderwijs.



Figuur 10. 'Omgaan met verschillen' als een van de voornaamste internationale competenties per activiteit.

Eerder constateerden we, bovendien, dat het contact met mensen uit andere landen een positieve invloed heeft op de ontwikkeling van internationale competenties, volgens begeleiders van meertalig/tweetalig onderwijs. Het is volgens deze begeleiders belangrijk dat een leerling of student in contact is met personen uit andere culturen. Het is waarschijnlijk dat een competentie als 'omgaan met verschillen' hierin essentieel is.

Het is op basis van deze resultaten aannemelijk dat leerlingen die meertalig/tweetalig onderwijs volgen, de competentie 'omgaan met verschillen' (verder) ontwikkelen.

Aanpassingsvermogen

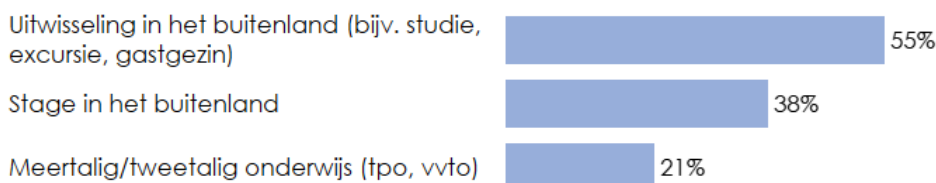
De competentie 'aanpassingsvermogen' wordt in alle onderwijssectoren genoemd als een voorname competentie die leerlingen en studenten ontwikkelen door deelname aan een internationaliseringsactiviteit. Binnen het voortgezet onderwijs en het wetenschappelijk onderwijs scoort de competentie het hoogst.



Figuur 11. 'Aanpassingsvermogen' als een van de voornaamste internationale competenties per onderwijssector.

Binnen deze twee onderwijssectoren geldt, dat de meeste respondenten de vragenlijst hebben ingevuld voor de internationaliseringsactiviteit 'uitwisseling in het buitenland'.

Als we kijken op activiteit-niveau, wordt dit beeld bevestigd: het relatief grootste deel van begeleiders van een uitwisseling in het buitenland noemt de competentie 'aanpassingsvermogen' als een voorname competentie.



Figuur 12. 'Aanpassingsvermogen' als een van de voornaamste internationale competenties per activiteit.

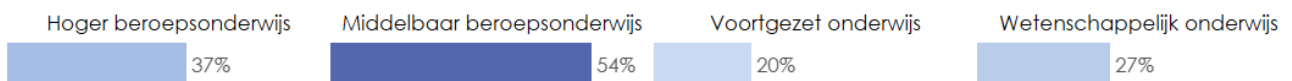
Ook in de vormgeving van een uitwisseling, lijken begeleiders het belang van 'aanpassingsvermogen' te onderstrepen. Zo constateerden we eerder in het rapport dat respondenten het belangrijk vinden dat leerlingen en studenten zich durven open te stellen, een open blik ontwikkelen en leren dat dingen 'anders' zijn, in plaats van stom en gek.

Bovendien is een uitwisseling in het buitenland voor studie over het algemeen van langere duur dan een stage in het buitenland. Het is waarschijnlijk dat dit relatief veel bijdraagt aan de ontwikkeling van de competentie 'aanpassingsvermogen'.

Het is op basis van deze resultaten aannemelijk dat leerlingen en studenten die deelnemen aan een uitwisseling de competentie 'aanpassingsvermogen' (verder) ontwikkelen.

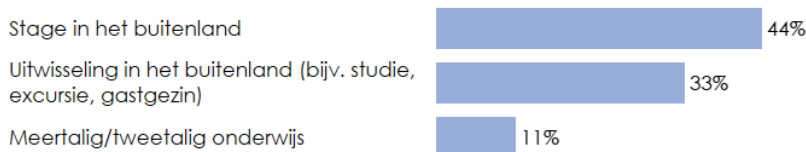
Zelfredzaamheid

De competentie 'zelfredzaamheid' wordt zowel in middelbaar beroepsonderwijs als het hoger beroepsonderwijs genoemd als een van de voornaamste competenties die leerlingen en studenten ontwikkelen tijdens een internationaliseringsactiviteit. Binnen de onderwijssectoren voortgezet onderwijs en wetenschappelijk onderwijs scoort deze competentie over het algemeen lager.



Figuur 13. 'Zelfredzaamheid' als een van de voornaamste internationale competenties per onderwijssector.

Binnen het middelbaar- en hoger beroepsonderwijs samen geldt, dat de meeste respondenten de vragenlijst hebben ingevuld voor 'stage in het buitenland'. Als we kijken op activiteit-niveau, wordt dit beeld bevestigd: het relatief grootste deel van stagebegeleiders benoemt de competentie 'zelfredzaamheid' als een voorname competentie.



Figuur 14. 'Zelfredzaamheid' als een van de voornaamste internationale competenties per activiteit.

Eerder in dit rapport constateerden we dat begeleiders van een stage het belangrijk vinden dat leerlingen en studenten goed voorbereid zijn en planmatig te werk gaan. Bovendien noemt een van de respondenten het zelf regelen van de reis en accommodatie en andere respondenten 'assertiviteit' en 'het kunnen reageren op onverwachte situaties en ontwikkelingen' als invloedrijke factoren op de ontwikkeling van internationale competenties. Het is waarschijnlijk dat de competentie 'zelfredzaamheid' hierin essentieel is.

Het is op basis van deze resultaten aannemelijk dat leerlingen en studenten die deelnemen aan een stage de competentie 'zelfredzaamheid' (verder) ontwikkelen.

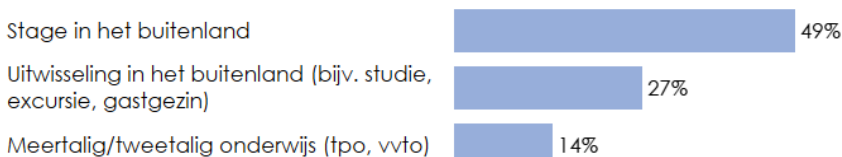
Zelfstandigheid

De competentie 'zelfstandigheid' wordt zowel binnen de onderwijssector middelbaar beroepsonderwijs als het wetenschappelijk onderwijs door 64% genoemd als voornaamste competentie die leerlingen en studenten ontwikkelen door deelname aan een internationaliseringsactiviteit. Opvallend is dat slechts 13% van de begeleiders in het voortgezet onderwijs deze in de top 5 heeft staan. Ook in het hoger beroepsonderwijs wordt het aanzienlijk minder vaak gekozen.



Figuur 15. 'Zelfstandigheid' als een van de voornaamste internationale competenties per onderwijssector.

Binnen de onderwijssectoren middelbaar beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs samen geldt, dat de meeste respondenten de vragenlijst hebben ingevuld voor de internationaliseringsactiviteit 'stage in het buitenland'. Als we kijken op activiteit-niveau, wordt dit beeld bevestigd: het relatief grootste deel van begeleiders van een stage in het buitenland benoemt de competentie 'zelfstandigheid' als een voornamste competentie.



Figuur 16. 'Zelfstandigheid' als een van de voornaamste internationale competenties per onderwijssector.

Eerder constateerden we dat begeleiders van een stage de mate van zelfstandigheid ter plaatse, het zelf ondernemen van activiteiten tijdens de stage en deelname aan bijvoorbeeld sportverenigingen en clubs als invloedrijke factoren noemen op de ontwikkeling van internationale

competenties. Daarin zijn volgens respondenten de thuissituatie en persoonskenmerken van een student van invloed. Zo noemen ze de mate van zelfstandigheid waarover een student al beschikt, gevoelens van heimwee, leeftijd, eerdere ervaringen (in het buitenland) en de eigen voorbereiding als invloedrijke factoren.

Het is op basis van deze resultaten aannemelijk dat leerlingen en studenten die deelnemen aan een stage, werken aan de competentie 'zelfstandigheid'.

'Zelfredzaamheid' en 'zelfstandigheid' zijn competenties die begeleiders van meertalig/tweetalig onderwijs relatief weinig kiezen (11 resp. 14%). Dit is niet onlogisch, aangezien de andere activiteiten betrekking hebben op het wonen in het buitenland. Bij een studie of stage in het buitenland woont een student vaak op zichzelf. Mede afhankelijk van de leeftijd en thuissituatie in Nederland, kan dit voor studenten een grote verandering en leerzame ervaring zijn, waarin hun zelfredzaamheid en zelfstandigheid in het bijzonder worden uitgedaagd. Voor leerlingen in het voortgezet onderwijs die meertalig/tweetalig onderwijs volgen, geldt dat het onderwijs plaatsvindt in Nederland, binnen het reguliere onderwijs en met hun eigen klasgenoten. Hoewel dit vaak gepaard gaat met een excursie of online samenwerkingsproject, is in deze vragenlijst specifiek gevraagd naar anderstalige lessen in Nederland.

Conclusies op activiteitsniveau

- Het is aannemelijk dat leerlingen en studenten die meertalig/tweetalig onderwijs volgen de competentie 'durven communiceren in andere talen' en 'omgaan met verschillen' (verder) ontwikkelen;
- Het is aannemelijk dat leerlingen en studenten die deelnemen aan een uitwisseling in het buitenland de competentie 'aanpassingsvermogen' (verder) ontwikkelen;
- Het is aannemelijk dat leerlingen en studenten die deelnemen aan een stage in het buitenland de competenties 'zelfstandigheid' en 'zelfredzaamheid' (verder) ontwikkelen.

5. Conclusie

5.1 Internationaliseringsactiviteiten en internationale competenties

Onderzoeksopzet

Wat zijn de leeropbrengsten van een internationaliseringsactiviteit voor leerlingen en studenten volgens jou? We vroegen het aan ongeveer 200 begeleiders van leerlingen en studenten in verschillende onderwijssectoren. We legden hen stellingen, vragen en een competentiematrix voor over het belang van internationalisering, de vormgeving van internationale activiteiten en de opbrengsten ervan in termen van internationale competenties. Dit baseerden we op het model Internationale Competenties²⁸. Omdat het per onderwijssector kan verschillen, welke activiteiten het vaakst worden gedaan, of hoe die activiteiten worden vormgegeven, hebben we ook deze vergelijkingen meegenomen in de resultaten.

Onze aanname? Verschillende internationaliseringsactiviteiten leiden tot de verwerving en versterking van verschillende internationale competenties. Het onderzoek heeft deze aanname bevestigd. Vanwege een beperkte hoeveelheid respondenten, kunnen we deze aanname niet bevestigen voor de onderwijssector primair onderwijs, of de activiteit online samenwerking. De resultaten hebben betrekking op het voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs, hoger

beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs voor mobiliteit (stage en studie/uitwisseling) en het curriculum (meertalig/tweetalig onderwijs).

De resultaten laten zien dat begeleiders in het voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs, hoger beroepsonderwijs en het wetenschappelijk onderwijs vergelijkbare redenen noemen om in internationalisering te investeren. Ook zijn zij van mening dat internationaliseringsactiviteiten bijdragen aan de ontwikkeling van een breed scala aan competenties. De mate waarin bepaalde competenties worden ontwikkeld, verschilt echter per onderwijssector en internationaliseringsactiviteit. Dit onderstreept het belang van internationaliseren met een doel: afhankelijk van de competenties die een leerling of student wenst te ontwikkelen, kunnen verschillende internationaliseringsactiviteiten worden gekozen.

Redenen om te internationaliseren

We concluderen dat redenen om wel of niet te internationaliseren op onderwijssectorniveau vergelijkbaar zijn. Begeleiders uit de verschillende onderwijssectoren noemen de veranderende en internationaal georiënteerde arbeidsmarkt bijvoorbeeld als belangrijke reden om te investeren in internationalisering. Daarbij zijn ook de persoonlijke en maatschappelijke vorming van de leerling/student volgens het grootste deel van begeleiders belangrijke redenen voor een onderwijsinstelling om te internationaliseren. Thema's als culturele diversiteit en de aanwezigheid van internationale leerlingen/studenten en/of staf worden relatief minder vaak genoemd als belangrijke redenen.

Vormgeving van de activiteit

Ook onderstreept het grootste deel van de begeleiders, ongeacht onderwijssector of internationaliseringsactiviteit, het belang van een goede reflectie, voorbereiding en begeleiding – voor, tijdens en ná deelname aan een internationaliseringsactiviteit. Dit vraagt om tijd, ruimte en mogelijkheid voor docenten, (stage-)begeleiders en internationaal coördinatoren om te investeren in de ontwikkeling van de eigen internationale competenties en het gericht vormgegeven van internationale activiteiten – in lijn met hun leerdoelen. Daarbij geven begeleiders aan dat het niet alleen belangrijk is om een goede begeleiding te geven vanuit de eigen scholen en instellingen: ook de begeleiding op locatie moet in orde zijn. Factoren als de aantrekkelijkheid van een internationaliseringsactiviteit en de mate waarin een student plezier heeft en/of geïnspireerd wordt zijn volgens begeleiders belangrijke factoren in het verwerven van internationale competenties.

Internationale competenties

We concluderen bovendien dat op activiteit-, onderwijssector- én competentieniveau belangrijke verschillen bestaan, met name als het gaat om de competenties die leerlingen en studenten volgens begeleiders voornamelijk ontwikkelen. Zo zien we dat de competentie 'interculturele relaties opbouwen' wel genoemd wordt als voornaamste competentie bij uitwisseling en meertalig/tweetalig onderwijs, maar niet bij stage in het buitenland. De competentie 'aanpassingsvermogen' wordt wel genoemd als één van de voornaamste competenties van een stage in het buitenland of uitwisseling, maar niet van meertalig/tweetalig onderwijs. Daarbij valt het op dat we vergelijkbare verschillen zien op onderwijssectorniveau: de competentie 'zelfredzaamheid' wordt, bijvoorbeeld, wel genoemd als een van de voornaamste competentie binnen het middelbaar- en hoger beroepsonderwijs maar in mindere mate binnen het voortgezet en wetenschappelijk onderwijs.

Discussie

Het is van belang om te vermelden dat de geselecteerde internationaliseringsactiviteiten voornamelijk betrekking hebben op mobiliteit en taal. Internationaliseringsactiviteiten op het gebied van curriculum zijn in dit onderzoek ondervertegenwoordigd. Aangezien internationalisering uit meer bestaat dan activiteiten op het gebied van mobiliteit en taal, doen wij uitspraken over de relatie tussen een selectie van internationaliseringsactiviteiten en internationale competenties. De resultaten hebben bovendien betrekking op de onderwijssectoren voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs, hoger beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs. Over de onderwijssector primair onderwijs doen wij geen uitspraken. Zie voor meer informatie, de hoofdstukken 'Methodologie' en 'Demografische kenmerken'.

Dit maakt dat we bepaalde uitkomsten moeten nuanceren. Zo is het, bijvoorbeeld, aannemelijk dat de ontwikkeling van bepaalde competenties als 'het kunnen plaatsen van het vakgebied in internationaal en intercultureel perspectief' en 'bekendheid met internationale perspectieven op maatschappelijke kwesties' voor een groot deel gestimuleerd worden door curriculumactiviteiten. Ook is het waarschijnlijk dat bepaalde internationaliseringsactiviteiten sterker vertegenwoordigd zijn binnen de verschillende onderwijssectoren. Zo zien we de competenties 'kennis over uitoefening van het beroep in andere landen' en 'kennis van internationale ontwikkelingen en organisaties (maatschappij)' bijvoorbeeld alleen terug in de topcompetenties van de onderwijssector wetenschappelijk onderwijs. Het is aannemelijk dat deze competenties met name worden ontwikkeld door curriculumactiviteiten binnen het wetenschappelijk onderwijs. Vervolgonderzoek moet uitwijzen in hoeverre dit zo is.

De competentie 'interculturele relaties opbouwen' wordt voornamelijk genoemd bij de internationaliseringsactiviteiten 'uitwisseling in het buitenland' en 'meertalig/tweetalig onderwijs'. Een uitwisseling in het buitenland voor studie en meertalig/tweetalig onderwijs zijn over het algemeen van langere duur dan een stage in het buitenland. Zoals we eerder constateerden, is het grootste deel van de respondenten van mening dat hoe langer een buitenlandstage of uitwisseling duurt, hoe meer studenten internationale competenties ontwikkelen. Het is daarom waarschijnlijk dat de competentie 'interculturele relaties opbouwen' wél genoemd wordt als voorname competentie bij uitwisseling en meertalig/tweetalig onderwijs, omdat het opbouwen van een interculturele relatie tijd en investering vergt, die een activiteit van korte(re) duur mogelijk in mindere mate toelaat.

De hoge score van de competentie 'zelfredzaamheid' binnen het middelbaar en hoger beroepsonderwijs verdient een vergelijkbare nuancering. Voor studenten in het middelbaar beroepsonderwijs geldt, bijvoorbeeld, dat ze vaak jonger zijn en vaker thuis wonen dan studenten in andere onderwijssectoren: een stage in het buitenland is vaak een eerste aanraking met uit huis wonen. Het is daarom aannemelijk dat een stage in het buitenland voor deze groep jongeren relatief veel bijdraagt aan de ontwikkeling van competenties als 'zelfredzaamheid' en 'zelfstandigheid'. Daarbij is 'zelfredzaamheid' een competentie die gradueel ontwikkeld wordt. Dit verklaart mogelijk de vergelijkbaar lage score van deze competentie in het voortgezet onderwijs: leerlingen in deze onderwijssector bevinden zich over het algemeen in een andere levensfase dan studenten in het middelbaar beroepsonderwijs, hoger beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs. Een vraag is daarom in hoeverre een competentie als 'zelfredzaamheid' ontwikkeld wordt door leerlingen in een onderwijssector waarbinnen het wellicht moeilijk is om op grote schaal, en structureel, deel te nemen aan een uitwisseling of stage in het buitenland.

Het is tenslotte belangrijk om te benadrukken dat het inzichtelijk maken van de relatie tussen internationaliseringsactiviteiten en internationale competenties ingewikkeld is. Naast de complexiteit van competentiemeting, zijn bepaalde factoren die van invloed zijn op de verwerving van internationale competenties tegelijkertijd ook onderdeel van het model internationale competenties: zo heeft de beheersing van een vreemde taal invloed op de ontwikkeling van internationale competenties, en is 'talenkennis' onderdeel van de categorie 'interculturele competenties'. Ook persoonlijke kenmerken als 'zelfstandigheid' en 'zelfredzaamheid' hebben invloed op de mate waarin een leerling/student internationale competenties verwerft, terwijl ze ook behoren tot de categorie 'persoonlijke ontwikkeling'. Dit onderbouwt een belangrijk deel van onze conclusie: de ontwikkeling van internationale competenties is afhankelijk van specifieke omstandigheden en kenmerken op activiteit- en persoonsniveau. In de ontwikkeling van internationale competenties heeft elke leerling en student zijn of haar eigen start- en ontwikkelpunten. Dit maakt onderzoek naar competentieontwikkeling complex en uitdagend.

Het is daarom van belang om structureel onderzoek uit te voeren naar internationale competenties en de relatie tussen internationale competenties en internationaliseringsactiviteiten. Daarin verdient onderzoek naar de manieren waarop scholen en instellingen doelgericht blijven werken aan de internationalisering van het onderwijs aandacht.

6. Vervolgonderzoek

Dit onderzoek naar gepercipieerde leeropbrengsten van internationalisering is een initiatief van Nuffic om de relatie tussen internationaliseringsactiviteiten en internationale competenties inzichtelijk te maken. We zien kansen voor verder onderzoek naar de overeenkomsten en verschillen op onderwijssector- en activiteitsniveau. Op deze manier kunnen we meer inzicht verkrijgen in de relatie tussen specifieke activiteiten en de ontwikkeling van internationale competenties en mogelijkheden tot aansluiting tussen onderwijssectoren. De relatie tussen het funderend onderwijs en vervolgonderwijs is hierin, bijvoorbeeld, interessant. Potentieel relevante vragen zijn: 'Welke accenten bestaan er binnen de verschillende onderwijssectoren?' en 'Welke behoeften zijn er om aansluiting te vinden tussen de onderwijssectoren?' Op activiteitsniveau is het interessant om verder te onderzoeken in hoeverre de vormgeving van een activiteit een rol speelt in de verwerving van internationale competenties. Denk hierbij bijvoorbeeld aan duur en afstand, maar ook begeleiding.

Aangezien dit onderzoek is uitgevoerd onder begeleiders van internationaliseringsactiviteiten, moet vervolgonderzoek uitwijzen wat de ervaring van leerlingen en studenten zelf is. Daarnaast is het goed om te onderzoeken op welke manier docenten, (stage-)begeleiders en internationaal coördinatoren de ontwikkeling van hun eigen internationale competenties ervaren: onze aanname is namelijk dat docenten, (stage-)begeleiders en internationaal coördinatoren leerlingen en studenten het beste kunnen begeleiding in de ontwikkeling van internationale competenties, als ze die competenties zelf ook ontwikkelen. Dit heeft mogelijk gevolgen voor de manier waarop docenten worden ondersteund en toekomstige docenten worden opgeleid. Vergelijkbaar onderzoek op lerarenopleidingen en pabo's is daarom relevant.

We zien bovendien kansen om thema's als 'voorbereiding', 'begeleiding' en 'reflectie' verder te onderzoeken in het kader van internationale competenties. De stellingen die in dit onderzoek aan de respondenten zijn voorgelegd specificeren niet op welke manier leerlingen, studenten, begeleiders op locatie en begeleiders op de school en instellingen een rol spelen in de voorbereiding op, begeleiding van en reflectie op een internationaliseringsactiviteit. Het is interessant om

bijvoorbeeld verder te onderzoeken waaruit een zogenaamde 'goede' of 'kwalitatieve' begeleiding bestaat. De ervaringen en input van onderwijsprofessionals en leerlingen en studenten zijn hierin cruciaal.

Daarnaast richten we ons op de doorontwikkeling van het internationale competentie model en mogelijke toepassingen ervan. Behoeftteonderzoek staat hierin centraal. Dit houdt in dat we van plan zijn om leerlingen, studenten, docenten, (stage-)begeleiders, internationaal coördinatoren en andere medewerkers en/of staf structureel te bevragen. Hierin bevragen we niet alleen personen die nauw betrokken zijn bij de internationalisering van het onderwijs: we bevragen ook professionals die niet, niet direct of niet op structurele basis betrokken zijn bij (de begeleiding van) internationaliseringsactiviteiten. Op deze manier werken we samen met een representatieve groep van onderwijsprofessionals om onderzoek naar de ontwikkeling van internationale competenties zo relevant en concreet mogelijk te maken.

Nuffic is daarom van plan om structureel onderzoek uit te voeren naar de relatie tussen internationaliseringsactiviteiten en competenties. Het is aannemelijk dat ontwikkelingen in de wereld, zoals de recente opkomst van het coronavirus, tot gevolg hebben dat er vraag ontstaat naar andere competenties en/of begeleiding. Ook de vormgeving van internationale activiteiten ziet er in de toekomst mogelijk anders uit.

Bovendien ontstaat er door structureel onderzoek de mogelijkheid om trends, verschillen op onderwijssector- en activiteitsniveau en de behoeften van onderwijsprofessionals te monitoren. Het is daarbij noodzakelijk dat de vragenlijst op basis van dit eerste onderzoek zodanig uitgebreid/verdiept is dat wij gefundeerde uitspraken kunnen doen over zo veel mogelijk facetten van internationalisering van het onderwijs in Nederland: dit betekent dat vervolgonderzoek tenminste is uitgebreid met het primair onderwijs, online samenwerking, en internationaliseringsactiviteiten met betrekking tot het curriculum, zoals 'Internationalisation at Home'. Internationalisering bestaat immers uit meer dan mobiliteit en taal. De duur, lengte en toegankelijkheid van de vragenlijst worden, met dit doel voor ogen, aangepast.

7. Bronnen

Anderson-Levitt, A. (2017). Global Flows of Competence-based Approaches in Primary and Secondary Education, 16. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs. p.47-72, 2017.

Verkregen via: <https://journals.openedition.org/cres/3010>

Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communication competence. New York: Multilingual Matters.

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.

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-competencyforan-inclusive-world.pdf>

O'Dowd, R. (2013). The Competences of the Telecollaborative Teacher. The Language Learning Journal.

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

Osservatorio Nazionale sull'internazionalizzazione delle scuole e la mobilità studentesca. (2019). Investire in competenze internazionali. Globalizzazione e borse di studio per l'estero. Rapporti annuali (XI).

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>

Messelink, A. (2019). Internationale competenties. Een model over de leeropbrengsten van internationalisering. Den Haag: Nuffic.

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

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.

Steehouder, L. (2019). Internationale competenties voor middelbaar beroepsonderwijs-opgeleiden op de arbeidsmarkt: Een analyse van internationale competenties in vacatureteksten. Den Haag: Nuffic.

Straka, G. A. (2004). The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report. Cedefop Reference series, 58(3). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Colofon

Teksten

Anne Rosier

Annelies Messelink

Redactie

Annemarie Willemsen



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

8. Eindnoten

¹ Messelink, A. (2019). Internationale competenties. Een model over de leeropbrengsten van internationalisering. Den Haag: Nuffic.

² Idem.

³ Idem.

⁴ Idem.

⁵ Nuffic (2018). Internationalisering in beeld 2018. Feiten en cijfers uit het onderwijs.

⁶ Messelink, A. (2019). Internationale competenties. Een model over de leeropbrengsten van internationalisering. Den Haag: Nuffic. & Nuffic (2018). Internationalisering in beeld 2018. Feiten en cijfers uit het onderwijs.

⁷ Idem.

⁸ Deardorff, D. K. (2004). Internationalization: In search of intercultural competence. *International educator*, 13(3), 13-15.

⁹ Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communication competence*. New York: Multilingual Matters.

¹⁰ Spencer-Oatey, H. & Franklin, P. (2009). *Intercultural interaction. A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*. Palgrave: USA.

¹¹ 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>

¹² 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.

¹³ O'Dowd, R. (2013). The Competences of the Telecollaborative Teacher. *The Language Learning Journal*.

¹⁴ Idem.

¹⁵ 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.

¹⁶ Idem.

¹⁷ Steehouder, L. (2019). Internationale competenties voor mbo-opgeleiden op de arbeidsmarkt: Een analyse van internationale competenties in vacatureteksten. Den Haag: Nuffic.

¹⁸ Idem.

¹⁹ Osservatorio Nazionale sull'internazionalizzazione delle scuole e la mobilita studentesca. (2019). Investire in competenze internazionali. Globalizzazione e borse di studio per l'estero. Rapporti annuali (XI).

²⁰ Idem.

²¹ Anderson-Levitt, A. (2017). Global Flows of Competence-based Approaches in Primary and Secondary Education, 16. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les saviors*. p.47-72, 2017.
Verkregen via: <https://journals.openedition.org/cres/3010>.

²² Idem.

²³ Idem.

²⁴ Nuffic (2018). Internationalisering in beeld 2018. Feiten en cijfers uit het onderwijs.

²⁵ Idem.

²⁶ Straka, G. A. (2004). The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report. *Cedefop Reference series*, 58(3). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

²⁷ Messelink, A. (2019). Internationale competenties. Een model over de leeropbrengsten van internationalisering. Den Haag: Nuffic. & Nuffic (2018). Internationalisering in beeld 2018. Feiten en cijfers uit het onderwijs.

²⁸ Idem.

33