



nuffic

Nederlands instellingsbeleid

Den Haag, mei 2014

Adinda van Gaalen
Hendrik Jan Hobbes
Sjoerd Roodenburg
Renate Gielesen

Studenten internationaliseren in eigen land

Nederlandse organisatie voor
internationale samenwerking
in het hoger onderwijs

Studenten internationaliseren in eigen land

Nederlands
instellingsbeleid

Den Haag, mei 2014

Adinda van Gaalen
Hendrik Jan Hobbes
Sjoerd Roodenburg
Renate Gielesen

Inhoud

Voorwoord	7
Managementsamenvatting	8
1. Inleiding	12
1.1 Onderzoeksvragen en -resultaten van de module instellingsstrategieën	12
1.2 Leeswijzer	14
2. Internationale & interculturele competenties	16
2.1 Definities	16
2.2 Invloed van studentenmobiliteit	17
2.3 Concrete voorbeelden van competenties	18
2.4 Andere voorbeelden in beleidsplannen	20
2.5 Accreditatie en leeruitkomsten van internationalisering	21
2.6 Samenvatting en conclusies	23
3. Internationalisering in eigen land	25
3.1 Aanwezigheid strategische documenten over internationalisering	25
3.2 Strategieën voor internationalisation at home	26
3.3 Obstakels	30
3.4 Randvoorwaarden	31
3.5 Samenvatting en conclusies	33
4. Casestudy's	35
4.1 Inleiding	35
4.2 Ontwikkeling van de <i>International Classroom</i> binnen de School of Business and Economics van de Universiteit Maastricht	35
4.3 Internationalisation at home bij de School of Commerce van Stenden hogeschool – een geïntegreerde benadering	40
4.4 Conclusie	43
5. Kwaliteitsverbetering van studentenmobiliteit	45
5.1 Voorafgaand aan het verblijf	45
5.2 Gedurende het verblijf	47
5.3 Na afloop van het verblijf	47
5.4 Kwaliteit van uitwisselingspartners	48
5.5 Kwaliteit van stages	49
5.6 Samenvatting en conclusies	49
6. Conclusies & aanbevelingen	51
6.1 Conclusies	51
6.2 Aanbevelingen	54
6.3 Nader onderzoek	55
Dankwoord	56
Literatuurlijst	57
Bijlage 1 Methodiek	59
Bijlage 2 Overzicht van vormen van <i>internationalisation at home</i>	62
Bijlage 3 Strategische plannen voor internationalisering van hogeronderwijsinstellingen	63



Voorwoord

De huidige tijd maakt internationalisering steeds toegankelijker. Het is niet langer nodig om fysiek landsgrenzen over te gaan: internationale en interculturele competenties kunnen immers op vele verschillende manieren ontstaan. Met de publicatie van dit onderzoek worden de verschillende vormen van *internationalisation at home* inzichtelijk gemaakt.

Deze publicatie is het eerste deel van een onderzoek dat de Nuffic uitvoert voor het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Dat onderzoek richt zich op het bestaande beleid van Nederlandse hogeronderwijsinstellingen op het gebied van internationalisering. In het najaar volgt het afsluitende deel over het daadwerkelijke gebruik, door de instellingen, van *internationalisation at home*. Samen met de onderzoeken die ResearchNed uitvoert naar het overheidsbeleid in andere landen en naar de effecten van internationalisering, levert het onderzoek als geheel een bijdrage aan de ontwikkeling van de internationaliseringsvisie van het ministerie van OCW.

Daarnaast informeert dit onderzoek de instellingen over de vele mogelijkheden die internationalisering hun biedt, en geeft het via concrete voorbeelden een goed beeld van de verschillende varianten. Het initiatief van de Katholieke PABO in Zwolle vind ik zo'n goed voorbeeld. Via de organisatie van een "buitenlandse gastdocenten-week" worden docenten van partnerscholen in Zwolle uitgenodigd om gastcolleges te geven aan studenten in reguliere opleidingen. Via deze gastcolleges krijgen de studenten die zelf niet naar het buitenland gaan, de mogelijkheid om kennis te maken met de kwaliteit en de inhoud van internationaal onderwijs.

Deze vorm van internationalisering is van grote waarde voor de kwaliteit van het onderwijs. Bovendien heeft het de potentie om alle studenten in het hoger onderwijs te bereiken. Daarom is het goed dat dit onderzoek een overzicht biedt van het voorgenomen beleid rond *internationalisation at home*. Samen met het onderzoek naar het daadwerkelijk uitgevoerde beleid, dat dit najaar verschijnt, geeft het een uniek overzicht en is het een nuttige bijdrage aan het debat over de visie op internationalisering van het hoger onderwijs.

Freddy Weima
Algemeen directeur Nuffic
Den Haag, mei 2014

Managementsamenvatting

De internationalisering van het hoger onderwijs staat hoog op de agenda van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). Dit rapport biedt input voor de visie op internationalisering die voor de zomer van 2014 naar de Tweede Kamer wordt gestuurd.

Naast het informeren en adviseren van het ministerie, heeft dit rapport ook tot doel inzicht te geven in het brede scala van mogelijkheden dat internationalisering de hogeronderwijsinstellingen biedt om internationale en interculturele competenties bij studenten te ontwikkelen. De nadruk in dit onderzoek ligt in dit verband op de ontwikkeling van die competenties in het thuisland, ook wel **internationalisation at home** genoemd.

Dit onderzoek beoogt direct of indirect bij te dragen aan verdere internationalisering van het Nederlandse hoger onderwijs en hiermee aan de interculturele competenties van studenten – een streven van zowel OCW als van veel hogeronderwijsinstellingen.

Context

Dit rapport geeft een beeld van het beleid dat hogeronderwijsinstellingen momenteel voeren op het gebied van *internationalisation at home*. De daadwerkelijke uitvoering van *internationalisation at home* activiteiten staat centraal in een tweede rapport, dat in het najaar zal verschijnen. Daarnaast schrijft ResearchNed twee rapporten over *internationalisation at home*: een analyse van het beleid dat andere landen voeren en een onderzoek onder studenten en onderwijspersoneel. In totaal bestaat dit onderzoek dus uit vier delen, die in het najaar van 2014 worden afgerond. De conclusies en aanbevelingen in het voorliggende rapport worden mogelijk aangescherpt in het eindrapport.

Dit onderzoek is voornamelijk gebaseerd op deskresearch, waarvoor gebruik is gemaakt van beleidsstukken van hogeronderwijsinstellingen, *Erasmus Charters for Higher Education* (ECHE), websites van instellingen en andere relevante bronnen over instellingsbeleid. Voor de analyses is een raamwerk gebruikt dat is gebaseerd op een bestaande categorisering van het MINT-raamwerk¹⁾ en op literatuur. Het analysekader is tijdens het onderzoek uitgebreid met enkele aanvullende categorieën vanuit de geanalyseerde data.

Belangrijkste onderzoeksresultaten

Hoeveel instellingen hebben internationaliseringsbeleid op centraal niveau opgesteld?

Bijna 76% van de onderzochte instellingen heeft een specifiek internationaliseringsplan op instellingsniveau of ontwikkelt dat momenteel. Zeven instellingen (15%) die aan dit onderzoek meewerkten hebben geen apart internationaliseringsplan, maar hebben hun internationaliseringsbeleid opgenomen in hun instellingsplan. Slechts vier instellingen die onderzocht zijn (9%) hebben geen internationaliseringsbeleid verwoord op centraal niveau.

Welke internationale en/of interculturele competenties willen instellingen bevorderen bij hun afgestudeerden?

Internationale competenties zijn competenties die relevant zijn in de interactie met mensen uit andere landen. Op vergelijkbare wijze zijn interculturele competenties 'sociale vaardigheden en vormen van gedrag die relevant zijn voor de interactie met mensen uit andere culturen' (NVAO, 2011).

Veel instellingen beschrijven de competenties in algemene termen en geven aan dat de uitwerking moet gebeuren op opleidingsniveau. Competenties die worden genoemd zijn bijvoorbeeld:

- een nieuwsgierige en onderzoekende houding;
- interculturele effectiviteit en intercultureel communiceren;
- kennis van vreemde talen;
- flexibiliteit en kennistoepassing, en
- innovatie naar internationale maatstaven.

Hieruit blijkt ook dat internationalisering behalve internationale en interculturele ook reguliere leeruitkomsten kan opleveren, zoals vakkennis of persoonlijke vaardigheden.

Welke vormen van internationalisation at home noemen instellingen in hun beleidsplannen om internationale en/of interculturele competenties bij studenten te vergroten?

Instellingen noemen in hun beleid een groot aantal vormen van *internationalisation at home*, zoals het inzetten van buitenlandse docenten, participatie in internationale projecten, aanbieden van modules interculturele vaardigheden en onderdelen van een opleiding richten op internationaal vergelijken van een onderwerp. Daarnaast worden termen als *international class room*, internationalisering van het curriculum en international campus gebruikt om een combinatie van activiteiten aan te duiden. Het betrekken van studenten bij ontwikkelingssamenwerkingsprojecten en virtuele mobiliteit worden opvallend weinig genoemd.

De grote rijkdom aan vormen van *internationalisation at home*, biedt instellingen en opleidingen de mogelijkheid om die vorm te kiezen die het best aansluit bij hun eigen doel, profiel en context. Instellingen beschouwen *internationalisation at home* en mobiliteit als elkaar versterkende vormen van internationalisering.

Welke obstakels zijn er voor de invoering van internationalisation at home?

- onvoldoende Engelse taalvaardigheid van studenten en medewerkers;
- moeizame integratie van verschillende culturele achtergronden in een *international classroom*;
- onvoldoende aandacht voor de ontwikkeling van competenties van medewerkers voor uitvoering van *internationalisation at home activiteiten*;
- gebrek aan tijd en financiële middelen.

Hoe kan de opbrengst van fysieke mobiliteit worden vergroot?

Uit het beleid van instellingen blijkt dat de voorbereiding en kwaliteit van partners en stagebedrijven belangrijke elementen zijn om de kwaliteit van mobiliteit te verhogen. Er is daarentegen beperkte aandacht, in de onderzochte beleidsstukken, voor begeleiding tijdens het verblijf en inhoudelijke afronding van de leerervaring na afloop van het verblijf.

Conclusies

In het tweede deel van dit onderzoek (najaar 2014) wordt onderzocht in hoeverre *internationalisation at home* daadwerkelijk geïmplementeerd wordt en hoe invulling wordt gegeven aan de verschillende vormen daarvan. Dit rapport biedt aan de hand van het onderzoek tot dusver aanbevelingen op basis van de volgende conclusies:

Het is positief om te constateren dat de meeste hoger onderwijs instellingen beleid voor internationalisering hebben geformuleerd en daarin ook het belang van internationale en interculturele competenties voor studenten aangeven.

Instellingen kiezen vaak voor de opleidingsspecifieke benadering en zijn voorzichtig met het opleggen van centraal instellingsbeleid. Internationaliseringsbeleid is effectiever naarmate het beter aansluit bij de onderwijspraktijk van een specifieke opleiding. Dit maakt het ook ingewikkeld om op nationaal niveau generieke stimuleringsmaatregelen te ontwikkelen die gericht zijn op instellingen als geheel.

Er bestaat een grote rijkdom aan vormen van *internationalisation at home*, blijkt uit het MINT-raamwerk. Al deze vormen worden ook in de geanalyseerde beleidsstukken van Nederlandse hogeronderwijsinstellingen genoemd. Instellingen beschouwen *internationalisation at home* niet letterlijk als alternatief voor mobiliteit maar beschouwen beide onderwerpen vooral als complementair.

Virtuele mobiliteit, het gebruikmaken van kennis van buitenlandse studenten en de betrokkenheid bij ontwikkelingssamenwerkingsprojecten zijn vormen die door een beperkt aantal instellingen worden ingezet voor het bereiken van internationale en interculturele competenties van studenten.

Instellingen geven in hun beleid weinig aandacht aan de ontwikkeling van competenties bij docenten en medewerkers om de verschillende vormen van *internationalisation at home* te kunnen invoeren.

Om de kwaliteit van mobiliteit te verhogen nemen instellingen veel maatregelen voor de voorbereiding van studenten. De analyse wijst op een beperkte beleidsfocus op inhoudelijke begeleiding tijdens het verblijf en goede afronding van de leerervaring na afloop daarvan.

1) Mapping Internationalisation, webtool van de Nuffic: www.nuffic.nl/mint

Aanbevelingen

Uit de conclusies worden aanbevelingen voor diverse beleidsniveaus geformuleerd om de ontwikkeling van internationale en interculturele competenties bij afgestudeerden te stimuleren. Afstemming tussen de verschillende beleidsniveaus is van groot belang om de effectiviteit van het beleid te maximaliseren.

Aanbevelingen op instellings- en opleidingsniveau

1. *Internationalisation at home* zou een vast onderdeel kunnen zijn van een Basiskwalificatie Onderwijs (BKO) en van professionaliseringsprogramma's voor docenten. Daarmee krijgen docenten inzicht in de mogelijkheden en leerervaringen die internationalisering biedt. Teneinde docenten te motiveren om het onderwijs te internationaliseren, lijkt het van belang om vanuit die vakinhoud te bepalen wat zinvolle internationalisering is.
2. Optimaliseren van internationaliseringsactiviteiten:
 - a. De aanwezigheid van buitenlandse studenten levert meer op door een meer bewust en geregisseerd gebruik van situaties waarin interculturele samenwerking en benutting van hun specifieke kennis daadwerkelijk plaatsvinden en zo optimaal gebruik te maken van de meerwaarde van de *international classroom*.
 - b. Het stimuleren van deelname van studenten aan lopende ontwikkelingssamenwerkingsprojecten waar de instelling bij betrokken is, omdat dit een belangrijke leerervaring voor studenten kan opleveren.
 - c. De opbrengsten van mobiliteit kunnen worden verhoogd indien opleidingen studenten actief begeleiden tijdens het buitenlandverblijf én na afloop de leerervaring consolideren door middel van reflectieopdrachten en toetsing.
3. In instellingsbeleid kan worden opgenomen dat alle opleidingen van de betreffende instelling, internationale en interculturele competenties verwoorden die passen bij de opleiding. Daaraan gekoppeld wordt vastgesteld op welke manier deze competenties worden getoetst. Beleid kan concreter gemaakt worden door te specificeren wat onder termen als internationalisering van het curriculum, een internationaal georiënteerd curriculum en een *international classroom* wordt verstaan.

Aanbevelingen voor beleid op nationaal niveau

1. Het internationaliseringsbeleid kan meer effect bereiken als het goed aansluit bij de kerntaken van het hoger onderwijs.
2. Het beleid kan kaders scheppen die het onderwijs voorzien van richting, middelen en methodes. Het is daarbij noodzakelijk ruimte te blijven geven, zodat opleidingen aan de hand van experimenten kunnen leren welke vormen het best aansluiten bij hun specifieke situatie.
3. De beleidsregel doelmatigheid hoger onderwijs 2012 kan verduidelijkt worden waar het gaat om het aanbieden van delen van een opleiding in het buitenland.
4. Ingezet kan worden op verdergaande integratie van internationaliserings- en ontwikkelingsamenwerkingsbeleid.
5. De aandacht voor internationale en interculturele competenties van studenten kan vergroot worden door opleidingen en instellingen te stimuleren om een aanvraag voor een Bijzonder Kenmerk Internationalisering bij de NVAO te doen.



1. Inleiding

De minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) deed in 2013 de toezegging vóór de zomer van 2014 haar visie op internationalisering naar de Tweede Kamer de sturen. Voor die visie kan ze onder andere putten uit de gezamenlijke internationaliseringsvisie die de verenigingen van universiteiten (VSNU) en hogescholen (VH) momenteel ontwikkelen. Vorig jaar lanceerde de Europese Commissie haar internationaliseringsstrategie voor het Europese hoger onderwijs². Een centraal element in deze strategieën is het doel om studenten voor te bereiden op het werken en leven in een geglobaliseerde wereld, waarin iedereen met verschillende culturele en internationale invloeden te maken krijgt.

Internationalisation at home en studentenmobiliteit zijn manieren om studenten hierop voor te breiden. Gezien de ontwikkeling in de laatste jaren lijkt het waarschijnlijk dat uitgaande studentenmobiliteit de komende jaren nog weinig zal toenemen. Bovendien kunnen met *internationalisation at home* in potentie alle studenten worden bereikt. Voor verdere verbetering van de internationale en interculturele competenties van studenten lijkt het daarom zinvol om in te zetten op een grotere opbrengst van mobiliteit, maar vooral ook op *internationalisation at home*. Dit zou ertoe moeten leiden dat in de toekomst alle afgestudeerden beschikken over een passend niveau van internationale en interculturele competenties.

De minister heeft al toegezegd dat zowel het stimuleren van buitenlandervaring als internationalisering van het curriculum belangrijke punten zullen zijn in de aanstaande visie³. In dit kader heeft OCW de Nuffic opdracht gegeven onderzoek te doen naar de mogelijkheden van verdere stimulering van internationalisering in het hoger onderwijs, met nadruk op *internationalisation at home*. Voor u ligt een eerste deelrapport van dit onderzoek, getiteld "Studenten internationaliseren in eigen land; Nederlands instellingsbeleid". Dit onderzoek zal uiteindelijk vier delen omvatten, die in het najaar van 2014 worden afgerond.

Dit tussenrapport heeft betrekking op de hieronder genoemde module instellingsstrategieën. Daarnaast zal het onderzoek nog drie andere inhoudelijke modules bevatten. Een gedeelte hiervan wordt in opdracht van OCW door het onderzoeksbureau ResearchNed uitgevoerd. In zijn geheel ziet het onderzoek er als volgt uit:

- **Module overheidsbeleid andere landen (uitgevoerd door ResearchNed)**
In deze module staat de vraag centraal wat het nationaal beleid in andere landen is ten aanzien van *internationalisation at home* in het hoger onderwijs en wat de succesfactoren zijn.
- **Module instellingsstrategieën (Nuffic)**
Deze module onderzoekt welk beleid hogeronderwijsinstellingen hanteren om internationale en interculturele vaardigheden bij studenten te vergroten via *internationalisation at home* en via verhoging van de opbrengsten van mobiliteit.
- **Module effecten van *internationalisation at home* (ResearchNed)**
Deze module richt zich hoofdzakelijk op de vraag hoe *internationalisation at home* in het Nederlandse hoger onderwijs ingezet wordt en wat de effecten daarvan zijn. Naast het bevragen van studenten hierover maken ook de rollen en ervaringen van de onderwijsstaf deel uit van het onderzoek.
- **Module daadwerkelijk gebruik *internationalisation at home* (Nuffic)**
Onderzoek naar de daadwerkelijke beschikbaarheid en toepassing van *internationalisation at home*. Het gaat daarbij zowel om de vormen die reeds naar voren kwamen uit de analyse van beleid als om vormen die niet in het beleid genoemd worden.

1.1 Onderzoeksvragen en -resultaten van de module instellingsstrategieën

De centrale onderzoeksvraag van dit rapport is:

Welk beleid hanteren hogeronderwijsinstellingen om de internationale en interculturele vaardigheden van studenten te vergroten?

Om deze vraag te beantwoorden zijn deelvragen geformuleerd. Deze hebben primair betrekking op *internationalisation at home*. Eén deelvraag richt zich op het vergroten van de opbrengsten van fysieke mobiliteit.

In dit deelrapport staan de volgende vragen met betrekking tot *internationalisation at home* centraal:

- Hoeveel instellingen hebben internationaliseringsbeleid op centraal niveau opgesteld? En hoe hebben ze dat beleid vormgegeven?
- Welke internationale en/of interculturele competenties willen instellingen bevorderen bij hun afgestudeerden?
- Welke vormen van *internationalisation at home* bestaan er?
- Welke vormen van *internationalisation at home* noemen instellingen in hun beleidsplannen om internationale en/of interculturele competenties bij studenten te vergroten?
- Welke obstakels zijn er voor de invoering van *internationalisation at home*?

Daarnaast gaan we in op de volgende vraag over fysieke studentenmobiliteit:

- Hoe kan de opbrengst van fysieke mobiliteit worden vergroot?

Dit leidt tot de volgende resultaten:

- Een overzicht van bestaande vormen van *internationalisation at home*.
- Inzicht in de verschillende beleidsvarianten die instellingen inzetten om studenten internationale en/of interculturele competenties bij te brengen.
- Een idee van de mogelijke leeropbrengsten van internationalisering, met een aantal voorbeelden van internationale en/of interculturele competenties die studenten kunnen opdoen ter illustratie.

Belang van *internationalisation at home*

Studentenmobiliteit zal naar verwachting nog wel groeien, maar zal gezien de ontwikkeling van andere vormen van internationalisering toch aan belang inboeten (Rivza & Teichler, 2007). Ook de waarde van mobiliteit op de arbeidsmarkt zal waarschijnlijk afnemen (idem). Waren vroeger studenten met internationale ervaring een uitzondering, tegenwoordig is het opvallend als een jongere geen internationale ervaring heeft. Uit recent onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat de meerderheid van de beginnende studenten internationale contacten onderhoudt met leeftijdsgenoten in het buitenland. Bij studenten die een tussenjaar hebben genomen is dat 83%, en bij studenten die tijdens dit tussenjaar hebben gereisd zelfs 95%⁴.

Het ministerie van OCW en de meeste Nederlandse instellingen vinden het belangrijk dat studenten internationale en interculturele competenties verwerven. Deze competenties kunnen via fysieke mobiliteit worden behaald. Om de internationale en interculturele competenties van alle studenten (verder) te ontwikkelen, bieden universiteiten en hogescholen steeds meer vormen van *internationalisation at home* aan, zoals *international classrooms*, modules interculturele vaardigheden, inzet van buitenlandse docenten, of virtuele mobiliteit.

Internationalisering bestaat dus uit een aantal facetten, waarvan mobiliteit er slechts één is. Een ander facet is internationalisering van het curriculum, en juist dat gaat de komende jaren van steeds groter belang worden. Internationalisering wordt in de toekomst gekenmerkt door complexiteit, concurrentie en curriculum (Teekens, 2013). Noorda (2013) voegt daaraan toe dat internationalisering de kern moet zijn van elk curriculum, maar dat mobiliteit niet de kern is van internationalisering.

Internationalisering van het curriculum heeft minstens twee grote voordelen. Ten eerste wordt internationalisering hiermee als thema ingebracht op het meest fundamentele niveau van onderwijs (Agnew, 2012). Ten tweede worden in potentie alle studenten bereikt. Uit de recente IAU 4th Global Survey (Egron-Polak & Hudson, 2014) blijkt dat wereldwijd 14% van de instellingen internationalisering van het curriculum als de belangrijkste internationaliseringsactiviteit ziet. Daarmee komt deze activiteit op de derde plaats, na mogelijkheden voor uitgaande studentenmobiliteit (29%) en internationale onderzoekssamenwerking (24%).

2) The European higher education in the world strategy http://ec.europa.eu/education/policy/international-cooperation/world-education_en.htm
3) <http://www.scienceguide.nl/201404/studiesucces-maakt-minister-bezorgd.aspx>

4) Internationalisering in beeld 2013, Nuffic. Hoofdstuk 2

Door deze verschuiving in de focus van mobiliteit naar curriculum krijgt het concept “internationalisering” een andere inhoud.

Dit onderzoek heeft als doel om instellingen te informeren over het brede scala aan mogelijkheden dat *internationalisation at home* hun biedt en daarvan ook enkele concrete voorbeelden te geven. Daarnaast beoogt het bij te dragen aan het ontwikkelen van de internationaliseringsvisie en -agenda van de minister van OCW. Het is de bedoeling dat dit onderzoeksproces direct of indirect bijdraagt aan verdere internationalisering van Nederlandse hogeronderwijsinstellingen.

1.2 Leeswijzer

In dit onderzoek wordt gerapporteerd over instellingen waarvan de auteurs zowel openbare als niet-openbare informatie hebben gebruikt. Als de naam van de instelling wordt genoemd, betekent dit dat de betreffende informatie openbaar beschikbaar is, via internet. In alle andere gevallen blijft de instelling anoniem in dit rapport. Informatie op internet kan snel veranderen. Het kan dus voorkomen dat bepaalde bronnen of links niet meer functioneren, terwijl ze op het moment van schrijven wel beschikbaar waren.

Dit rapport is als volgt opgebouwd: na dit inleidende hoofdstuk beschrijft hoofdstuk 2 wat met “internationale en interculturele competenties” wordt bedoeld, welke concrete voorbeelden in beleidsplannen worden genoemd en welke competenties met fysieke mobiliteit worden bereikt. Hoofdstuk 3 bevat een analyse van instellingsplannen en brengt vormen van *internationalisation at home* in beeld die universiteiten en hogescholen in hun beleid noemen. Hoofdstuk 4 beschrijft twee goed functionerende voorbeelden van *internationalisation at home* uit de praktijk. Hoofdstuk 5 beschrijft hoe de opbrengsten van mobiliteit kunnen worden vergroot. In hoofdstuk 6 worden conclusies en aanbevelingen geformuleerd. Bijlage 1 bevat de onderzoeksmethodiek, bijlage 2 is het door de auteurs gehanteerde MINT-kader met vormen van *internationalisation at home* en bijlage 3 geeft de belangrijkste resultaten van het zogeheten SPI-onderzoek (Strategische Plannen Internationalisering). Dat onderzoek geeft antwoord op de onderzoeksvraag hoe instellingen hun internationaliseringsbeleid hebben vormgegeven.



2. Internationale & interculturele competenties

Dit hoofdstuk beschrijft wat Nederlandse hogeronderwijsinstellingen bedoelen met “internationale en interculturele competenties”. De bevindingen zijn gebaseerd op internationaliseringsplannen en instellingsplannen en op voorbeelden die beschikbaar zijn op internet, aangevuld met enkele inzichten uit de literatuur.

Centraal in dit hoofdstuk staat de vraag:

Welke internationale en/of interculturele vaardigheden willen instellingen bevorderen bij hun afgestudeerden?

Om deze vraag te beantwoorden, kijken we eerst naar de definitie van de begrippen. Vervolgens maken we inzichtelijk welke internationale en interculturele competenties bestaan. Hiertoef kijken we naar de oudste vorm van internationalisering, op basis waarvan veel onderzoek is verricht, en waarvan de uitkomsten belangrijk zijn voor alle vormen van internationalisering: studentenmobiliteit. Vervolgens kijken we hoe Nederlandse hogeronderwijsinstellingen deze competenties in hun beleidsplannen beschrijven. Het hoofdstuk behandelt tot slot de relatie tussen internationale en interculturele leeruitkomsten en accreditatie.

2.1 Definities

Wat zijn internationale en interculturele competenties precies? Het is niet eenvoudig die vraag te beantwoorden. De NVAO definieert deze competenties als volgt:

“International learning outcomes can refer to generic and subject-related aspects (e.g. language) relevant for interaction with people from different countries. Intercultural learning outcomes focus on the social and behavioural skills relevant for interaction with people from different cultures.”

Walenkamp en Van Oudenhoven (2013) beschouwen internationale competenties als een overkoepelend begrip, waarvan interculturele competenties een belangrijk onderdeel vormen.

Internationale competenties hebben volgens hen betrekking op:

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

Interculturele competenties worden vaak gedefinieerd door een lijst met kennis, vaardigheden en gedragingen. De verscheidenheid tussen die lijsten tekent de complexiteit van het onderwerp.

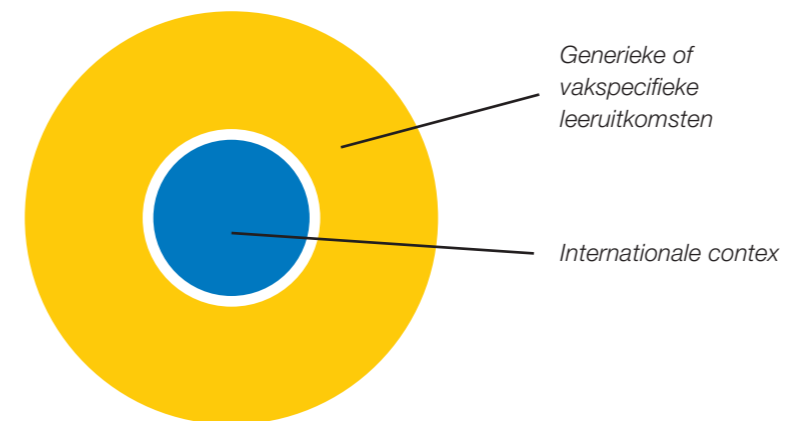
Volgens Van der Zee en Van Oudenhoven (2000) bijvoorbeeld zijn er vijf competenties die essentieel zijn voor goed intercultureel contact:

- culturele empathie;
- ruimdenkendheid;
- sociaal initiatief;
- emotionele stabiliteit;
- flexibiliteit.

De termen die verschillende auteurs gebruiken vertonen weliswaar enige overlap, maar weerspiegelen vaak ook duidelijk de academische achtergrond van de betreffende auteur. Bovendien ligt in Europa de nadruk van interculturele competenties meestal op verschillen tussen het eigen land en andere landen, terwijl het in de VS veelal gaat over interculturaliteit in eigen land. Deze Angelsaksische visie op interculturele competenties overheerst in de literatuur rond dit thema.

Spitzberg & Changnon (2009) en Push (2009) specificeren interculturele competenties tot op een dusdanig gedetailleerd niveau dat weer reguliere competenties komen bovendrijven, zoals “effectief communiceren” en “oplettendheid”. Men zou zelfs kunnen beargumenteren dat interculturele leeruitkomsten niet wezenlijk anders zijn dan reguliere leeruitkomsten.

Als we nauwkeurig kijken naar mogelijke leeruitkomsten van internationalisering, dan zien we bijvoorbeeld in de opsomming van Van der Zee & Van Oudenhoven (2000) dat het vrijwel allemaal algemene of onderwerpgerelateerde leeruitkomsten zijn, geplaatst in een internationale context. Zie ook figuur 1.



Figuur 1

Wie het onderwerp vanuit dit perspectief benadert, kan zich afvragen of er überhaupt wel een afzonderlijke categorie van competenties bestaat die internationaal of intercultureel kunnen worden genoemd. Moet de focus niet nadrukkelijker worden gericht op de context waarin de handeling wordt uitgevoerd?

Het Handboek Internationalisering van Flamenco⁵⁾ biedt een goed uitgangspunt voor een concreet, breed raamwerk van leeruitkomsten van internationalisering. Het handboek beschrijft vijf categorieën: 1. Interculturele competenties, 2. Mondiale betrokkenheid, 3. Het beheersen van een vreemde taal, 4. Persoonlijke ontwikkeling en groei, en 5. Disciplinaire internationale competenties. Deze categorieën zijn onderverdeeld in twee domeinen: internationale (1 t/m 4) en disciplinaire competenties (5.)

2.2 Invloed van studentenmobiliteit

Wanneer we internationale en interculturele competenties in kaart willen brengen, beginnen we bij de oudste vorm van internationaliseren: studentenmobiliteit. Dit is van oudsher dé manier om studenten internationale ervaring te laten opdoen. Het idee is dat de student door de onderdompeling in een andere cultuur en het spreken van een andere taal een soort snelkookpaneffect beleeft, en in korte tijd internationale competenties ontwikkelt.

Er zijn veel onderzoeksresultaten die wijzen op een positief verband tussen buitenlandervaring en de ontwikkeling van bepaalde competenties. Uit een studie door Fry et al. (2009) onder 684 respondenten blijkt dat studenten de volgende top vijf van uitkomsten van studeren in het buitenland noemen:

1. Taalvaardigheid (16,2%);
2. Waardering van andere culturen (14%);
3. Verbreding van je perspectief (13,7%);
4. Verwerven van groter begrip van andere landen (13,6%); en
5. De ervaring zelf (10%).

Een recent onderzoek van de Friedrich Schiller Universiteit van Jena (Zimmermann, 2013) laat zien dat studeren in het buitenland invloed heeft op belangrijke persoonlijkheidsdimensies. Studenten die in het buitenland verbleven, zijn in vergelijking met studenten die dat niet deden in die periode opener en extravert geworden, en scoren hoger op accuratesse en meegaandheid (coöperatiever, minder competitief).

5) Nu: Flanders Knowledge Area

Een omvangrijke evaluatie in het kader van het Europees Leven Lang Leren programma, waar Erasmus deel van uitmaakt, besteedt veel aandacht aan de opbrengsten van (Erasmusgerelateerde) mobiliteit voor studenten (Janson et al., 2009). Studenten werd onder meer gevraagd over hun kennis van andere landen, beheersing van een vreemde taal en begrip voor andere culturen. Uit dit onderzoek blijkt dat studenten met Erasmuservaring vinden dat zij ten opzichte van niet-mobiele studenten op al deze aspecten beter scoren. Ook werkgevers, hogeronderwijsexperts en universiteitsmanagers beoordelen de competenties, waaronder internationale, van mobiele studenten hoger dan van de studenten zonder buitenlandervaring. Uit de tweejaarlijkse enquête van het Europese *Erasmus Student Network* (Alfranseder et al., 2011; Fellingner et al., 2013) komt hetzelfde beeld naar voren. Uit deze enquête blijkt bijvoorbeeld dat studenten zich door Erasmus meer een Europees burger zijn gaan voelen.

Buiten Europa geven verschillende onderzoeken inzicht in de opbrengsten van fysieke studentenmobiliteit. Williams (2003) keek naar vaardigheden voor interculturele communicatie en zag dat die positief worden beïnvloed door een buitenlandverblijf. Ze onderzocht aspecten als emotionele veerkracht, flexibiliteit, autonomie en interculturele communicatie. Uit haar onderzoek blijkt dat aspecten als emotionele veerkracht en perceptuele vaardigheid, die beide wijzen op aanpassingsvermogen (ook in interculturele zin), door buitenlandervaring worden versterkt. Ook het bewustzijn van de culturele aspecten van communiceren en samenwerken wordt aangescherpt door studieverblijf in het buitenland. Uit onderzoek van Salisbury (2011) blijkt dat studeren in het buitenland de ontwikkeling van interculturele competenties positief beïnvloedt. In dit onderzoek werd rekening gehouden met andere variabelen, zoals de intentie om in het buitenland te studeren, studie-ervaringen en persoonlijke kenmerken. Een onderzoek naar de impact van internationale studieperiodes op undergraduate studenten (Shaftel et al., 2007) laat vergelijkbare resultaten zien. Studenten met buitenlandervaring scoren beter op verschillende aspecten van interculturele competentie, zoals emotionele veerkracht en ruimdenkendheid.

Er zijn ook kritische geluiden. In het Handboek Internationalisering (Flanders Knowledge Area vzw, 2012) wordt Collentine (2009) aangehaald, die stelt dat het effect van een buitenlandverblijf op het wegwerken van een taalachterstand vaak overschat wordt. De luister- en spreekvaardigheid verbetert vaak, maar het correct toepassen van de grammatica en de leesvaardigheid meestal niet (Collentine, 2009; Paige, Cohen and Shively, 2004). Echte verbetering van taalvaardigheid tijdens een buitenlandverblijf vereist een strategische benadering door de student.

Een andere relativering betreft de onderzoeksopzet. Verschillende studies gebruiken zelfevaluaties van studenten, waardoor volledige objectiviteit niet altijd gewaarborgd is. Daarnaast houden niet alle onderzoeken rekening met de mogelijkheid dat studenten die voor een verblijf in het buitenland kiezen al over bepaalde internationale competenties beschikken waardoor hun interesse in een buitenlandverblijf juist is ontstaan. Doordat veel onderzoeken ingaan op de opbrengst van de mobiliteitsperiode zelf is het aannemelijk dat de buitenlandervaring in ieder geval een bijdrage levert aan de (verdere) ontwikkeling van de internationale competenties van studenten.

2.3 Concrete voorbeelden van competenties

Het handboek van Flamenco onderscheidt, zoals in paragraaf 2.1 al genoemd, twee domeinen in internationale competenties: algemene en disciplinaire. Hieronder wordt met behulp van deze categorisering een beeld gegeven van internationale en interculturele competenties die in beleidsplannen van hogeronderwijsinstellingen zijn opgenomen.

1. Algemene internationale competenties

Interculturele competenties:

- Interculturele effectiviteit / intercultureel communiceren.
- Intercultureel bewustzijn, sensitiviteit, culturele empathie.
- Kennis van vreemde culturen.
- Achtergrond van allochtone klanten kennen.
- Open-minded: het hebben van een open en onbevooroordeelde houding ten opzichte van andere groepen en andere culturele normen en waarden.

Hogeschool Utrecht: "ontwikkeling van competenties van studenten die hun beroep in een internationale context moeten verrichten. Ook studenten die niet mobiel worden, moeten de competenties verwerven die een professional in een internationale omgeving nodig heeft. Internationalisering met aandacht voor het ontwikkelen van multiculturele competenties is een kwaliteitskenmerk van al onze bacheloropleidingen."

Mondiale betrokkenheid:

- Een gevoel van Europees of zelfs wereldburgerschap ontwikkelen.

Wageningen University: "Studenten opleiden tot academici en wereldburgers die in staat zijn op internationaal niveau te functioneren."

- De blik op de wereld verruimen / brede algemene vorming.
- De eigen methodes kritisch beschouwen.
- Een nieuwsgierige en onderzoekende houding ontwikkelen.
- Vraagtekens plaatsen bij het mentale kader – reflecteren op de bekende omgeving en de eigen kennis, vaardigheden en houding.

Uit een beleidsplan: "De student kan door internationale en interculturele samenwerking en verdieping zijn eigen standpunten, cultuur en gedachtegoed meer waarderen en relativeren. Hij heeft zijn professionele blik verruimd. De student vergroot door internationale en interculturele samenwerking zijn professionele creativiteit. De student kan door deze ervaringen zijn vertrouwde kaders doorbreken, zowel privé als professioneel."

Het beheersen van een vreemde taal:

- Kennis van vreemde talen.

Een aanvullende programmatische prioriteit van de Hogeschool Arnhem en Nijmegen zegt het volgende: "[De] doelstelling [hier] is de kennis van studenten van vreemde talen en culturen te bevorderen, zodanig dat zij in een ander land kunnen studeren, stage lopen, wonen en werken. HAN- breed wordt de kennis van vreemde talen en culturen gestimuleerd, in het bijzonder van het Engels en het Duits."

Persoonlijke ontwikkeling en groei:

- Zelfvertrouwen groeit.
- Emotionele stabiliteit: kunnen omgaan met psychische stress.
- Flexibiliteit: soepel kunnen overschakelen van de ene op de andere gedragswijze, afhankelijk van wat in een bepaalde culturele context gewenst of gepast is.
- Sociaal initiatief nemen: "de neiging om in een andere cultuur naar buiten te treden". Het gaat hier bijvoorbeeld om het vermogen contact te leggen met mensen van andere culturen.

Het doel van de stagemodule bij de hotelschool van Stenden Hogeschool: "Identify cultural barriers and cultural bias in the daily operations and demonstrate how to cope with these".

2. Disciplinaire internationale competenties

- Internationale en interculturele competenties vormen een integraal onderdeel van de beroepscompetenties en sluiten aan op het internationale en multiculturele werkveld.
- Afgestudeerden hebben kennis van de internationale context van hun opleiding, zowel voor wat betreft de inhoud als de sociaal-culturele aspecten.
- Studenten ontdekken hoe hun vakgebied in andere landen wordt beschouwd.
- Het Nederlandse onderwijssysteem vergelijken met een ander Europees onderwijssysteem.

De Bachelor International Business Administration (Erasmus Universiteit) geeft als opdracht aan haar studenten: Ontwikkel kennis van de omgeving: "competitor relations, international cooperation, social responsibility, cultural diversity".

Weinig instellingen specificeren internationale en interculturele leeruitkomsten. Vele geven aan dat de opleidingen bij hun profiel passende leeruitkomsten van internationalisering dienen te formuleren. Eén gespecialiseerde instelling doet dit wel op centraal niveau:

Internationale Competenties (IC)

Culturele empathie:	Het vermogen zich in te leven in de gevoelens, gedachten en gedragingen van leden van groepen met een andere cultuur.
Open-minded:	het hebben van een open en onbevooroordeelde houding ten opzichte van andere groepen en andere culturele normen en waarden.
Sociaal initiatief:	Dit is gedefinieerd als 'de neiging om in een andere cultuur naar buiten te treden.' Het gaat hier bijvoorbeeld om het kunnen aangaan van contacten met mensen van andere culturen.
Flexibiliteit:	Flexibel kunnen overschakelen van de ene op de andere gedragswijze, afhankelijk van wat in een bepaalde culturele context gewenst of gepast is.
Emotionele stabiliteit:	Kunnen omgaan met psychische stress. In een interculturele context wordt men immers geconfronteerd met afwijkende culturele en interpersoonlijke situaties, waaraan het hoofd geboden moet kunnen worden.
Self-efficacy:	Dit staat voor de mate van zelfvertrouwen. Dit is geoperationaliseerd door te kijken naar de mate waarin men het 'aandurft' om bijvoorbeeld in het Engels les te geven.

2.4 Andere voorbeelden in beleidsplannen

De beleidsplannen laten ook meer in de breedte zien hoe instellingen internationale en interculturele competenties beschrijven. We zien dat de mate van detaillering aanzienlijk verschilt per instelling. Ook laten de plannen zien dat instellingen verschillen in de soort competenties die ze benoemen. Hieronder wordt voor een aantal instellingen aangegeven hoe zij in hun beleid aandacht geven aan deze competenties. Daardoor ontstaat een goede indruk van de manier waarop Nederlandse instellingen met internationale en interculturele competenties omgaan op centraal niveau.

Hogeschool Zeeland refereert in haar beleid in algemene zin aan interculturele competenties: “[studenten] beschikken over interculturele competenties naast kennis en vaardigheden”.

Een andere instelling stelt dat haar afgestudeerden “moeten beschikken over vaardigheden en kennis om in een internationale context te kunnen studeren, creëren en werk vinden.” Of, zoals Hogeschool Inholland het beschrijft: “[wij willen studenten] een leeromgeving bieden waarin zij die kennis, vaardigheden en attitudes verwerven die nodig zijn om als professionals te opereren in de dynamische, complexe, steeds meer internationaal en cultureel diverse samenleving”.

ArtEZ hogeschool voor de kunsten stelt dat “de kwaliteit van afgestudeerden wordt afgemeten aan de wijze waarop zij zijn voorbereid om in de door hen gekozen rollen op het hoogste niveau werkzaam te kunnen zijn, in een internationale context”. Dit is een vooral op interculturaliteit gerichte competentie.

Andere instellingen beschrijven de interculturele en internationale competenties in relatie tot het werkveld. Een hogeschool geeft aan dat “opgedane internationale en interculturele competenties [...] een integraal onderdeel [vormen] van de beroepscompetenties en [aansluiten] [...] op het internationale en multiculturele werkveld”.

De Hogeschool Utrecht is specifiek in haar beschrijving van de disciplinaire competenties in relatie tot de interculturele competenties: “ontwikkeling van competenties van studenten die hun beroep in een internationale context moeten verrichten. Ook studenten die niet mobiel worden, moeten de competenties verwerven die een professional in een internationale omgeving nodig heeft. Internationalisering met aandacht voor het ontwikkelen van multiculturele competenties is een kwaliteitskenmerk van al onze bacheloropleidingen.”

De Universiteit Maastricht beschrijft de disciplinaire internationale competenties, en voegt daar ook het beheersen van een vreemde taal aan toe: “*making our students fit for the challenges of the European and*

global knowledge society. Learn new languages. Discover how their field of studies is regarded in other countries”.

Wageningen University voegt daar de mondiale betrokkenheid aan toe, en wil studenten opleiden tot academici en wereldburgers die op internationaal niveau kunnen functioneren. Een internationale leerervaring geeft een student die kennis, inzichten en vaardigheden die zij of hij nodig heeft om te functioneren in de hedendaagse economie en maatschappij.

Hanze Hogeschool beschrijft drie competenties – interculturele, disciplinaire en persoonlijke – bij het “bieden van onderwijs dat alle studenten voorbereidt op het goed functioneren (professioneel, sociaal en emotioneel) in een internationale context of omgeving”. Een universiteit doet hetzelfde, en geeft aan dat de afgestudeerde bachelor kennis moet hebben van de internationale context van het onderwerp, zowel wat betreft de inhoud als de socioculturele aspecten. De masterstudent moet daarnaast ook in staat zijn om onafhankelijk en in een internationale context te opereren.

Ook een andere universiteit maakt een onderscheid tussen verschillende onderwijsfasen. Daarbij ligt in de bachelorfase de nadruk op de verrijkende ervaring van het werken of leren in een internationale en interculturele omgeving. In de masterfase gaan studenten vooral naar het buitenland voor verdieping en specialisatie: de nadruk ligt op de academische meerwaarde. In de PhD-fase ten slotte moeten studenten zich tijdens hun buitenlandverblijf vooral richten op specifieke behoeften in het kader van hun onderzoek.

Er zijn ook beschrijvingen van leeruitkomsten die gedetailleerder zijn, of waarin een directere verbinding wordt gelegd tussen internationalisering en de competentie.

Zo beschrijft De Haagse Hogeschool, als het gaat over het doel van de disciplinaire competenties, meer in detail hoe deze worden vastgesteld, namelijk door alumni en werkgevers er bij te betrekken. “Het doel van internationalisering is vooral professionals af te leveren die beschikken over competenties voor de mondialiserende en multiculturele wereld. Om het onderwijs zo goed mogelijk af te stemmen op de benodigde internationale competenties is onderzocht wat alumni van De Haagse Hogeschool en werkgevers in de regio wat dat betreft voor wensen en behoeften hebben.”

Uit bovenstaande citaten blijkt dat internationalisering verschillende typen leeruitkomsten kan opleveren. Het gaat niet alleen om internationale en interculturele leeruitkomsten, maar ook om bijvoorbeeld vakkennis en persoonlijke vaardigheden.

Sommige competenties zien instellingen of hun medewerkers als *soft skills* en andere als *hard skills*. “Interculturele effectiviteit” is een voorbeeld van een *soft skill* en “vakkennis” een voorbeeld van een *hard skill*. Hoewel in de praktijk een buitenlandverblijf waarschijnlijk aan beide typen zal bijdragen, zien we dat instellingen, in ieder geval beleidsmatig, soms kiezen voor een focus op bijvoorbeeld interculturele competenties. Het opdoen van vakkennis lijkt met name in het wo van belang, maar dit is niet kwantitatief vastgesteld.

In al deze voorbeelden valt op dat instellingen vooral in algemene termen beschrijven wat ze verstaan onder interculturele en internationale competenties. Ze refereren aan het voorbereiden van hun studenten op het werken en leven in een internationale context, maar maken niet expliciet welke internationale en interculturele competenties daarvoor ontwikkeld moeten worden.

2.5 Accreditatie en leeruitkomsten van internationalisering

Bij het reguliere proces van accreditatie door de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO) speelt internationalisering al een belangrijke rol: niveau en inhoud van de beoogde leeruitkomsten moeten overeenkomen met internationale vereisten. Bovendien worden opleidingen die internationale en interculturele competenties nastreven, beoordeeld op de bereikte leeruitkomsten. Ook als het gezien het vakgebied waarvoor de opleiding opleidt voor de hand ligt om internationale en interculturele competenties op te nemen, wordt dit meegenomen in de beoordeling door het expertpanel. Daarmee kan internationalisering een onderdeel van reguliere accreditatie zijn.

Daarnaast kent de NVAO het bijzonder kenmerk internationalisering (BKI). Dit is ontwikkeld voor programma's die hoge ambities nastreven met betrekking tot internationalisering en daarover een visie hebben geformuleerd. Voor toekenning van het kenmerk moet deze visie ook daadwerkelijk worden weerspiegeld in de internationale en interculturele leeruitkomsten, en worden gedeeld en ondersteund door alle belanghebbenden (NVAO, 2011). Curriculum, onderwijsmethoden, leeromgeving, maar ook personeel en diensten moeten bijdragen aan de verwezenlijking van deze internationale en interculturele leeruitkomsten. Al deze elementen komen terug als criteria op grond waarvan de NVAO beoordeelt of het bijzonder kenmerk kan worden toegekend.

Een aantal instellingen verwijst in hun internationaliseringsstrategie naar het BKI. Men gebruikt het als meetlat of streeft daadwerkelijk naar het behalen van het kenmerk.

“In de visieontwikkeling op curriculuminternationalisering gebruiken we het bijzonder kenmerk internationalisering van de NVAO als referentie.”

Inmiddels hebben meer dan dertig opleidingen een BKI behaald. Bovendien heeft een klein aantal opleidingen een aanvraag gedaan maar bleken zij niet te voldoen aan de criteria om het kenmerk te krijgen. Desondanks is ook voor hen het proces vaak waardevol geweest en heeft het waarschijnlijk een verhoging van de kwaliteit van internationalisering opgeleverd. In aansluiting daarop heeft een aantal opleidingen en instellingen overwogen het BKI aan te vragen, maar daarvan afgezien omdat men vermoedde niet aan de criteria te voldoen. Ook daarbij is vaak een proces van verbetering in gang gezet om op een later moment alsnog een aanvraag te kunnen doen. Het BKI lijkt ook op die manier kwaliteitsverbetering van internationalisering te stimuleren.

De opleiding International Business Administration⁶⁾ van de Rotterdam School of Management heeft het bijzonder kenmerk internationalisering van de NVAO gekregen. Deze opleiding gaat uit van een model waarin de internationale en de interculturele dimensies samen met inhoud en leerproces in één kader worden geplaatst. Dit levert een interessante matrix op, die aangeeft dat internationale competenties vooral worden ingebed in de inhoud en interculturele competenties met name worden gekoppeld aan het leerproces.

Content dimension (international)	content	international content
Process dimension (intercultural)		
learning process	Mathematics e.g.	Macroeconomics Business-Society management Strategic Management Foundations of Business Law
intercultural learning process	International Exchange Business Plan Effective Business Communication Foreign languages	International Investment & Trade Mentor Programme Cross-Cultural Management International Internship

2.6 Samenvatting en conclusies

Verschillende onderzoeken over studentenmobiliteit wijzen in de richting van een positief effect op academische, persoonlijk en interculturele vaardigheden. Het grote aantal uiteenlopende definities van interculturele competenties geeft een beeld van de complexiteit van het onderwerp. Veel instellingen maken in hun plannen geen onderscheid tussen internationale en interculturele competenties.

Slechts enkele instellingen benoemen in hun centrale beleidsplan concreet welke internationale en interculturele competenties zij nastreven. Dat is goed verklaarbaar: competenties en daarvan afgeleide leeruitkomsten worden immers veelal op opleidingsniveau vastgelegd. In een aantal beleidsplannen wordt dan ook expliciet gesteld dat de context van een opleiding essentieel is voor het bepalen van relevante internationale en interculturele competenties.

Een aantal instellingen heeft als beleidsdoel om het Bijzonder Kenmerk Internationalisering van de NVAO te behalen. Internationale en interculturele competenties staan centraal in het beoordelingskader.

6) Good Practices in Internationalisation Platform, NVAO, <http://gpip.nvao.net>



3. Internationalisering in eigen land

In het vorige hoofdstuk werd duidelijk dat veel Nederlandse universiteiten en hogescholen het belangrijk vinden dat hun studenten internationale en interculturele competenties ontwikkelen. Dit hoofdstuk brengt in kaart welke vormen van *internationalisation at home* ze daarvoor in hun beleid noemen.

De centrale vragen in dit hoofdstuk zijn:

- Hoeveel instellingen hebben internationaliseringsbeleid op centraal niveau opgesteld? En hoe hebben ze dat beleid vormgegeven?
- Welke vormen van *internationalisation at home* bestaan er?
- Welke vormen van *internationalisation at home* noemen instellingen in hun beleidsplannen om internationale en/of interculturele competenties bij studenten te vergroten?
- Welke obstakels zijn er voor de invoering van *internationalisation at home*?

Eerst wordt een beeld geschetst van de aanwezigheid van strategische documenten over internationalisering in het hoger onderwijs. Vervolgens geeft dit hoofdstuk een overzicht van de vormen van *internationalisation at home* die instellingen noemen in die beleidsplannen. Dit onderzoek kijkt primair naar de aanwezigheid van *internationalisation at home* in instellingsbeleid. Een vervolgstudie gaat over de *internationalisation at home* activiteiten die daadwerkelijk uitgevoerd worden. Na het overzicht van instellingsbeleid worden de obstakels benoemd die de invoering van het *internationalisation at home* beleid belemmeren. Het hoofdstuk sluit af met de randvoorwaarden voor een optimale invoering van *internationalisation at home*.

3.1 Aanwezigheid strategische documenten over internationalisering

Uit onderzoek (zie ook bijlage 3) naar strategische plannen voor internationalisering (Van Gaalen, Becker, Gielesen en Roodenburg, 2013) kwam naar voren dat bijna de helft van de Nederlandse instellingen internationalisering integreert in het instellingsplan. Dit doen zij door op diverse plaatsen in het plan naar internationalisering te verwijzen. De overige instellingen die internationalisering in hun instellingsplan noemen, doen dat in een aparte paragraaf of puntsgewijs (enkele punten gericht op internationalisering). Als in een instellingsplan een aparte paragraaf over internationalisering is opgenomen, is deze meestal gestructureerd naar enkele speerpunten.

In de meeste aparte internationaliseringsplannen is aandacht voor alle beleidsniveaus, van strategisch tot operationeel. Instellingsplannen zijn doorgaans op een hoger abstractieniveau geschreven. Het operationele deel wordt dan soms uitgewerkt in werkprogramma's.

Voor dit onderzoek zijn alle 54 hogeronderwijsinstellingen benaderd met het verzoek om hun beleidsdocumenten beschikbaar te stellen. Op basis van de binnengekomen reacties is uiteindelijk het internationaliseringsbeleid van 42 instellingen geanalyseerd. Hiervoor zijn 27 internationaliseringsplannen op instellingsniveau gebruikt en, voor de overige instellingen, relevante passages uit de instellingsplannen, waar mogelijk en nodig aangevuld met de *Erasmus Charters for Higher Education* (ECHE).

Het percentage Nederlandse instellingen dat een specifiek internationaliseringsplan op centraal niveau heeft of momenteel ontwikkelt is met 76% vrijwel gelijk aan het wereldwijde gemiddelde (75%) (Egron-Polak & Hudson, 2014). Zeven instellingen (15%) hebben geen apart internationaliseringsplan, maar hebben hun internationaliseringsbeleid opgenomen in hun instellingsplan. Wereldwijd is dat ongeveer 17% (Egron-Polak & Hudson, 2014). Slechts vier instellingen (9%) hebben geen internationaliseringsbeleid verwoord op centraal niveau.

Alle geanalyseerde plannen betreffen het huidige beleid. De looptijd van de geanalyseerde plannen varieert echter, zowel van de internationaliseringsplannen als de instellingsplannen. Het geanalyseerde beleid is soms zeer recent opgesteld en nog niet (volledig) geïmplementeerd, terwijl het in andere gevallen bijna afloopt (of soms al is afgelopen). Die laatste categorie is toch meegenomen in de analyse omdat de instellingen dit hebben aangedragen als huidig beleid.

In een aantal plannen is de volgende benadering te zien: instellingsbreed beleid dat op lagere niveaus geconcretiseerd moet worden. Instellingen beogen daarmee een faculteit of opleiding ruimte te bieden voor een eigen aanpak, terwijl ze tegelijkertijd instellingsbrede eisen toepassen en communiceren aan stakeholders.

Een hogeschool zegt daarover in zijn beleidsplan:

“Per opleiding wordt vanuit deze brede visie specifieke invulling gegeven aan deze internationale en interculturele dimensie, rekening houdend met de specifieke behoeftes vanuit het vakgebied, de vraag van Nederlandse en buitenlandse studenten daarnaar, en de beschikbare expertise.”

Instellingen lijken in toenemende mate van mening te zijn dat internationalisering passend bij de opleiding moet worden ingevoerd. Enkele hebben om die reden geen centraal internationaliseringsbeleid. Zij stellen dat afhankelijk van de aard van de opleiding de internationale dimensie kan variëren en hebben daarom de verantwoordelijkheid belegd bij decentrale eenheden. Ze vinden het belangrijk dat “voor het vakgebied relevante” internationale ervaring wordt opgedaan. Centraal beleid is echter ook dan voor sommige instellingen nog van belang om de decentrale eenheid te ondersteunen.

Verschillende instellingen noemen expliciet dat ze alle of zoveel mogelijk studenten willen bereiken met hun internationaliseringsbeleid. In veel gevallen kiest men daarbij voor een combinatie van mobiliteit en *internationalisation at home*. Enkele instellingen maken melding van een minimum aantal ECTS dat studenten moeten behalen voor hun internationale ervaring (*at home* of in het buitenland).

3.2 Strategieën voor *internationalisation at home*

Aan de hand van een lijst met vormen van *internationalisation at home* (bijlage 2) is onderzocht welke van die vormen universiteiten en hogescholen in hun beleid noemen.

Uit de analyse van de beleidsplannen blijkt dat vrijwel alle instellingen vormen van *internationalisation at home* in hun beleid hebben opgenomen. Verschillende instellingen hebben in hun strategie vormen van *internationalisation at home* opgenomen maar melden niet expliciet of zij die activiteiten daadwerkelijk inzetten voor het bevorderen van internationale en interculturele competenties bij studenten. Deze activiteiten zijn niet opgenomen in de resultaten van de analyse. Dat betekent dat dit onderzoek het bereik van internationaliseringsbeleid in hogeronderwijsinstellingen eerder zal onderschatten dan overschatten.

De cijfers in deze paragraaf geven een indicatie van de aandacht die hogeronderwijsinstellingen hebben voor deze onderwerpen. Het aantal instellingen dat deze activiteiten in de praktijk ook daadwerkelijk uitvoert, kan kleiner of juist groter zijn. Kleiner omdat instellingen hun beleid niet altijd (volledig of meteen) implementeren. Dit is onderdeel van een vervolgonderzoek. En groter omdat veel activiteiten binnen de instellingen op lagere niveaus, zoals dat van faculteiten en opleidingen, ontwikkeld worden. Deze activiteiten zijn niet altijd onderdeel van het centrale beleid.

Er bestaan vele mogelijke kruisverbanden tussen activiteiten. Een *summer school* kan bijvoorbeeld worden ingezet om buitenlandse studenten aan te trekken en zo de *international classroom* te versterken. *Internationalisation at home* kan juist worden benut om mobiliteit te stimuleren. De mogelijkheden zijn legio en worden hier daarom niet uitputtend genoemd.

Hieronder volgt een overzicht van de verschillende activiteiten die instellingen in hun instellingsbeleid hebben opgenomen. De onderdelen zijn gegroepeerd in vier categorieën: 1. opleidingen en modules, 2. curriculuminhoud, 3. medewerkers en 4. internationale activiteiten. Tot slot schenkt deze paragraaf aandacht aan enkele verzamelbegrippen die regelmatig terugkeren in de geanalyseerde beleidsplannen.

Opleidingen en modules

Veel instellingen vermelden dat ze onderdelen van hun opleidingen in een andere taal willen aanbieden om studenten internationale en/of interculturele competenties bij te brengen. Hiermee willen ze buitenlandse studenten aantrekken en een omgeving creëren die de ontwikkeling van interculturele competenties

stimuleert: de *international classroom*. Ook taalvaardigheid en andere internationale competenties binnen deze programma's worden verbeterd.

	Onderdelen van het programma in andere taal	Onderdelen van het programma in het buitenland georganiseerd	Internationale projecten	Internationale onderzoeksprojecten	Virtuele mobiliteit	Summer school	Joint / double / multiple degree programma's
hbo	11	7	16	13	2	6	5
wo	13	5	5	7	6	7	10
Totaal	24	12	21	20	8	13	15

Enkele instellingen, met name universiteiten, willen programmaonderdelen in het buitenland organiseren. Het gaat dan bijvoorbeeld over een werkweek die een vast onderdeel is van het curriculum en waaraan alle studenten verplicht deelnemen. Soms voeren studenten een opdracht uit in samenwerking met studenten in het land dat ze bezoeken.

Acht instellingen, met name binnen het wo, geven aan virtuele mobiliteit in te willen zetten om studenten internationale competenties bij te brengen. Volgens Noorda (2013) is online onderwijs pas interessant als het meer biedt dan een digitale versie van een studieboek: bijvoorbeeld als de docent concreet iets demonstreert. Het bestuderen van een studieboek blijft een snellere manier van leren dan het volgen van college; mede daarom is *blended learning* nodig.

Tilburg University, strategisch plan 2014-2017: “We sluiten aan bij internationale ontwikkelingen in innovatieve onderwijsvormen, die voor de gehele instelling van meerwaarde kunnen zijn, zoals een verdere ontwikkeling van weblectures, MOOCs en digitaal toetsen. We gaan docenten intensiever ondersteunen bij het gebruiken van deze vernieuwende didactische werkvormen.”

Virtuele mobiliteit wordt in het onderwijs vaak gekoppeld aan een internationaal project. Daarin werken studenten samen met studenten in het buitenland aan een opdracht met een internationale dimensie. Communicatie vindt daarbij plaats via digitale methoden. Studenten kunnen door deelname aan het project en de daarin opgenomen virtuele mobiliteit hun internationale en interculturele competenties verbeteren. Bij de start en afronding van het project vindt soms nog een fysiek bezoek plaats onder begeleiding van docenten.

In het wo is het aantal *summer schools* het afgelopen decennium sterk toegenomen. Verschillende universiteiten noemen *summer schools* expliciet als middel om hun studenten internationale competenties bij te brengen.

Een groot aantal universiteiten geeft in zijn beleid aan deel te willen nemen aan *joint programmes/degrees*, en ook enkele hogescholen zeggen deze programma's aan te willen bieden. *Joint programmes* worden veel vaker genoemd voor de masterfase dan voor de bachelorfase. Stimuleringsprogramma's, zoals het Nederlandse “stimuleringsfonds joint degrees” voor wo-masters en Erasmus Mundus voor alle soorten masters, richten zich hier ook op. Naast samenwerking om een volledige opleiding te ontwikkelen, geven twee instellingen aan samen te werken in de ontwikkeling van een onderdeel van een opleiding, een minor of module.

Curriculuminhoud

Als het gaat om internationalisering van het curriculum komen onderdelen die zich richten op een internationaal onderwerp relatief vaak voor in beleidsplannen. Dat geldt ook voor onderdelen die zich richten op het internationaal vergelijken van een onderwerp. Onderdelen die zich richten op specifieke regio's of landen komen daarentegen weinig voor in het beleid van instellingen.

Sommige vormen van internationalisering zijn inmiddels zo vanzelfsprekend dat ze in beleidsstukken niet meer worden genoemd. Het gebruik van buitenlandse literatuur is daar mogelijk een voorbeeld van. Slechts vier hogescholen en geen van de universiteiten zeggen deze internationaliseringsvorm in te zetten om studenten internationale kennis bij te brengen.

	Onderdelen gericht op internationaal onderwerp	Onderdelen gericht op internationaal vergelijken van onderwerp	Onderdelen gericht op specifieke regio's of landen	Module vreemde talen	Module Engelse taal	Module interculturele vaardigheden
hbo	9	8	1	6	8	11
wo	10	6	2	1	3	5
Totaal	19	14	3	7	11	16

Zeven instellingen noemen modules vreemde talen om hun studenten internationale competenties bij te brengen. Elf instellingen noemen modules Engelse taal. Wat betreft het aanbod van modules interculturele vaardigheden ligt dat anders. Bijna de helft van de universiteiten verwijst expliciet naar het aanbieden van modules interculturele vaardigheden. In het hbo komen deze modules relatief minder vaak voor.

	Gebruik van buitenlandse literatuur	Het gebruik van cases in een internationale context	Expliciete benutting van de kennis van buitenlandse studenten
hbo	4	4	5
wo	0	2	5
Totaal	4	6	10

Slechts enkele instellingen noemen in hun beleid het gebruik van buitenlandse literatuur of het gebruik van cases in een internationale context. Mogelijk komen deze onderwerpen pas aan bod in beleid op faculteitsniveau of zelfs opleidingsniveau.

Expliciete benutting van de kennis van buitenlandse studenten wordt enkele keren genoemd in beleidsstukken, bijvoorbeeld door te verwijzen naar een *international classroom* "waarin samenwerking tussen Nederlandse en internationale studenten wordt gestimuleerd". De *international classroom* krijgt veel aandacht in beleidsstukken. Met name de waarde van buitenlandse studenten voor het onderwijs, vanwege hun andere nationale en culturele achtergrond. Op basis daarvan zou verwacht kunnen worden dat er beleid is geformuleerd om optimaal gebruik te maken van de kennisbron die deze groep studenten vormt. Dat lijkt op instellingsniveau echter (nog) niet het geval te zijn.

Medewerkers

Wat betreft de internationalisering van medewerkers valt op dat veel instellingen buitenlandse docenten willen inzetten en dat maar half zoveel instellingen in hun beleid aandacht besteden aan buitenlandervaring van de eigen stafleden. Buitenlandervaring van medewerkers kan verschillende vormen aannemen: het kan gaan om medewerkers met een Nederlandse achtergrond en met (werk)ervaring in het buitenland, maar ook om buitenlandse medewerkers die in Nederland zijn komen werken.

	Stafleden met buitenlandervaring	Buitenlandse docenten
hbo	7	14
wo	4	7
Totaal	11	21

Katholieke PABO Zwolle: "Het organiseren van een 'buitenlandse gastdocenten week' kan een mooi initiatief zijn om docenten van onze partners in Zwolle gastcolleges te laten verzorgen voor studenten in de reguliere opleiding. Juist het structureel integreren van gastcolleges door buitenlandse collega's is voor studenten die niet naar het buitenland gaan een prachtige mogelijkheid om kennis op te doen van de kwaliteit en de inhoud van het onderwijs van onze partnerinstituten."

Internationale activiteiten

Slechts een beperkt aantal hogeronderwijsinstellingen noemt de participatie van studenten in activiteiten met een internationale component als middel om de internationale competenties te ontwikkelen. Enkele universiteiten en hogescholen noemen in dit verband ontwikkelingsamenwerkingsprojecten en vijf hogescholen noemen expliciet de betrokkenheid bij internationale conferenties om de internationale competenties van hun studenten te vergroten.

	Betrokkenheid van studenten bij ontwikkelingssamenwerkingsprojecten	Betrokkenheid van studenten bij internationale conferenties
hbo	6	5
wo	3	0
Totaal	9	5

Verzamelvormen

In aanvulling op het gebruikte MINT-raamwerk zijn uit de analyse enkele vormen van *internationalisation at home* naar voren gekomen die in feite verzamelingen van losse activiteiten zijn. Termen die regelmatig terugkeren, ook in de literatuur, zijn de *international classroom*, internationalisering van het curriculum, een internationale campus en een internationale week.

	Aantal keer genoemd
<i>International classroom</i> / <i>international class</i> Internationale leeromgeving	8
Internationalisering van het curriculum / internationaal georiënteerd curriculum of opleiding / <i>International curriculum development</i> / <i>Common curriculum development programme</i>	7
<i>International Campus</i> Studentenorganisaties dragen bij aan een internationale campus / Bijdrage van studie- en studentenverenigingen aan een internationale sfeer / Zichtbaar maken van de culturele diversiteit in academische ceremonies en culturele/internationale evenementen	6
Internationale week	2

Complicerende factoren bij de interpretatie van dit beeld:

- De instelling maakt niet duidelijk wat zij met de overkoepelende term bedoelt: de termen "internationale oriëntatie" (gebruikt door onder meer de Hanzehogeschool) of "Internationale Dimensie" (Zuyd Hogeschool e.a.) kunnen bijvoorbeeld duiden op een internationaal onderwerp, internationale vergelijking, een oriëntatie op specifieke regio's of landen, etc.
- Verschillen tussen concepten worden door de ene instelling wel erkend en benoemd, en door de andere niet; bijvoorbeeld het verschil tussen "internationalisering van het curriculum" en de "*international classroom*".
- Een activiteit die zou kunnen leiden tot internationale en interculturele competenties voor Nederlandse studenten, zoals een internationale campus, blijkt soms uitsluitend bedoeld voor buitenlandse studenten.

In het algemeen lijkt het concept van de *international classroom* meer, maar niet uitsluitend, gericht te zijn op talentvolle studenten uit het buitenland, terwijl instellingen met internationalisering van het curriculum de nadruk meestal lijken te leggen op de Nederlandse studenten.

3.3 Obstakels

Hoewel veel instellingen internationaliseringsbeleid hebben geformuleerd voor studenten die niet internationaal mobiel zijn, is dat niet overal het geval of geldt dat nog niet voor de gehele instelling. Daardoor hebben nog niet alle studenten toegang tot *internationalisation at home*-activiteiten.

Sommige vormen van *internationalisation at home* kunnen slechts kleinschalig worden ingevoerd. De *international classroom* is daar een voorbeeld van. Het effect daarvan blijft daardoor beperkt tot een kleine groep studenten. Bovendien worden sommige vormen van *internationalisation at home* aangeboden in keuze modules (bijvoorbeeld als minor). Daardoor komen alleen studenten die daarvoor kiezen in aanraking met internationalisering.

Sommige instellingen hechten vooralsnog meer belang aan mobiliteit en enkele hebben nauwelijks internationaliseringsbeleid, maar er zijn ook obstakels voor *internationalisation at home* die niet beleidsmatig zijn.

Door analyse van beleidsplannen aangevuld met input vanuit de instellingen, is het mogelijk gebleken een aantal obstakels in kaart te brengen. Op basis daarvan belicht deze paragraaf enkele obstakels voor de ontwikkeling van beleid waarmee studenten zonder mobiliteit toch internationale en interculturele competenties kunnen ontwikkelen.

Onderstaand overzicht is niet uitputtend. In de beleidsplannen worden de obstakels voor invoering van het beleid niet altijd genoemd. In sommige plannen echter kunnen wel obstakels worden herkend. Meestal gaat het dan om obstakels die de implementatie van het geformuleerde beleid belemmeren. Mogelijk heeft bij het opstellen van het beleid echter al een voorselectie plaatsgevonden, waardoor activiteiten waar de meeste obstakels te verwachten zijn niet in de beleidsplannen terecht zijn gekomen.

In onderstaand overzicht zijn de obstakels gegroepeerd in de volgende thema's: competenties van medewerkers, niveau van Engelse taalvaardigheid, creëren van een *international classroom*, beleid en implementatie en wet- en regelgeving.

Competenties van medewerkers

Een aspect dat meerdere keren benoemd wordt is een gebrek aan voorbereiding voor docenten op de mogelijkheden van *internationalisation at home*. Er is bijvoorbeeld (te) weinig aanbod van trainingen in didactiek in de *international classroom*. Ook is er in het beleid weinig aandacht voor ontwikkeling van competenties om de Nederlandse leeromgeving te internationaliseren. Daarnaast zouden medewerkers, vooral onderwijzend personeel, niet altijd voldoende worden ondersteund bij de ontwikkeling van interculturele competenties.

Agnew (2012, p. 191) geeft aan dat de aanwezigheid van internationale docenten in een opleiding niet betekent dat ook de inhoud van het curriculum automatisch geïnternationaliseerd is. In lijn daarmee kan verondersteld worden dat het vergroten van internationale en interculturele competenties bij docenten niet automatisch leidt tot internationaal en intercultureel onderwijs.

Niveau van Engelse taalvaardigheid

Er zijn enkele obstakels die te maken hebben met taal. Bepaalde opleidingen (in de medische hoek) leiden primair op voor het Nederlandse werkveld en hechten dus aan een goede beheersing van het Nederlands. Ook het niveau van taalbeheersing van studenten (onder wie mbo-instroomers) en docenten wordt genoemd als obstakel, alsmede de weerstand van sommige Nederlandse studenten tegen Engelstalig onderwijs. Tenslotte zijn de mogelijkheden om kennis te nemen van en deel te nemen aan (sociale) activiteiten voor anderstalige docenten en studenten lastig. Dit bemoeilijkt hun integratie en beperkt daarmee de mogelijkheid voor Nederlandse studenten om internationale en interculturele competenties op te doen.

Creëren van een *international classroom*

Ook de moeizame integratie van de verschillende studentengroepen in een *international classroom* wordt ervaren als een obstakel. Dit heeft, naast taal, te maken met vooroordelen die bestaan ten opzichte van de Nederlandse of internationale studenten. Hierdoor werken de studenten met verschillende achtergronden niet echt samen en ontstaat geen echte *international classroom*. Soms zijn er teveel studenten van dezelfde nationaliteit in een klas. Dat leidt gemakkelijk tot een disbalans in nationaliteiten, waardoor geen optimale resultaten in termen van interculturele leeruitkomsten behaald kunnen worden. Het aantrekken van buitenlandse studenten is niet altijd eenvoudig, bijvoorbeeld omdat het Engels niet de voertaal is in de opleiding of omdat officiële communicatie niet in het Engels is. Een praktisch obstakel kan het ontbreken van woonruimte zijn. Dat maakt dat een *international classroom* soms moeilijk te verwezenlijken is.

Beleid en implementatie

In veel instellingen is onduidelijk wie echt verantwoordelijkheid neemt voor de invoering van instellingsbreed beleid. Ook het ontbreken van een visie op internationalisering en een stimulans voor medewerkers om hierin actief te zijn (met name op het punt van stafmobiliteit) blijkt een struikelblok. Hiermee samenhangend is het genoemde gebrek aan tijd, prioriteit, capaciteit en middelen. Ook indien relaties met buitenlandse instellingen (nog te) incidenteel en vaak afhankelijk van individuen zijn, vormt dat een probleem. Tenslotte blijkt de plaatsing en begeleiding van buitenlandse studenten een obstakel, met name met betrekking tot huisvesting, faciliteiten en sociale leefomgeving (goed gefaciliteerde campus).

Uit de literatuur is daarnaast bekend dat instellingen met enkele zeer internationale opleidingen het risico lopen dat de overige opleidingen achterop raken in internationalisering. Een focus op bepaalde opleidingen bij de implementatie van internationalisering kan ervoor zorgen dat de andere opleidingen juist verder ingebed raken in de nationale ideologie en kaders (Agnew, 2012 p. 196).

Een andere mogelijke barrière, ten slotte, is dat opleidingen geen extra kosten in rekening mogen brengen voor studiereizen of andere activiteiten waar studiepunten van afhangen.⁷⁾ Dat betekent dat de verplichte deelname van studenten aan internationale onderdelen van een opleiding door de opleiding of instelling zelf betaald moet worden. Dat kan de grootschalige implementatie van internationaliseringsmaatregelen belemmeren.

Wet- en regelgeving

Studieprogramma's die gezamenlijk met partners zijn ontwikkeld, kunnen bij uitstek studenten de mogelijkheid bieden om in eigen land internationale kennis op te doen. In de praktijk bevatten dergelijke gezamenlijke programma's echter bijna altijd een verplicht buitenlandverblijf bij de betreffende partnerinstelling.

Voor het aanbieden van een deel van de opleiding in het buitenland (zoals bij een joint programme vaak aan de orde is) is mogelijk toestemming vereist van de minister. De artikelen in de WHW die hierover gaan, laten ruimte over voor interpretatie. Deze onduidelijkheid kan een belemmering vormen voor instellingen. De huidige Beleidsregel doelmatigheid hoger onderwijs 2012 geeft aan dat in ieder geval toestemming aan de minister gevraagd moet worden voor het in een andere plaats dan de vestigingsplaats aanbieden van:

- het gedeelte van de bacheloropleiding dat meer dan een derde van de gehele studielast van de opleiding, inclusief stages en afstudeerprojecten, omvat;
- het gedeelte van de masteropleiding dat meer dan een derde of meer dan 30 studiepunten van de gehele studielast van de opleiding, inclusief stages en afstudeerprojecten, omvat.

3.4 Randvoorwaarden

Dat internationalisering niet altijd eenvoudig in beleid kan worden gevat en vervolgens uitgevoerd werd duidelijk in de voorgaande paragraaf. In instellingsplannen en in de literatuur gaat daarom de aandacht vaak uit naar randvoorwaarden die de uitvoering van internationaliseringsbeleid mogelijk maken. Voor een deel kunnen daarmee de genoemde obstakels worden voorkomen. Deze paragraaf beschrijft een aantal veelgenoemde randvoorwaarden en geeft enkele concrete voorbeelden vanuit instellingen.

⁷⁾ Minister Bussemaker in brief 'Beantwoording Kamervragen over extra kosten voor studenten bovenop het collegegeld'. 17 maart 2014

Didactisch/onderwijskundig

Het ontwikkelen van internationale en interculturele vaardigheden van studenten vergt een didactische en onderwijskundige strategie die slechts weinig instellingen in hun beleid erkennen.

Het gaat bij *internationalisation at home* niet altijd om het vertalen van een bestaand curriculum in het Engels, maar wel altijd om het zorgvuldig ontwikkelen van een curriculum dat gericht is op het bevorderen van internationale en interculturele competenties. *Critical incidents* moeten gebruikt worden als leerproces, zodat de internationale ervaring daadwerkelijk iets oplevert en incidenten niet simpelweg als vervelende ervaringen worden beschouwd (Teekens, 2013).

Voor de opleiding International Business Administration⁸ heeft de Rotterdam School of Management (Erasmus Universiteit) een matrix ontwikkeld om internationalisering in de opleiding in te bedden. De matrix maakt direct duidelijk waar de internationale activiteit plaatsvindt in een curriculum. In het geval een module wordt aangepast of verwijderd uit het curriculum is daarmee ook direct duidelijk welke internationale en/of interculturele competenties in de vervangende module of in andere modules terug moeten komen.

Competenties van medewerkers

Docenten spelen een instrumentele rol in het daadwerkelijk vormgeven van internationalisering in de klas en het curriculum. Engelse taalvaardigheid en interculturele en internationale competenties voor docenten zijn van belang. Veel instellingen onderkennen dit en bieden taalcursussen en scholingstrajecten aan die zich richten op interculturele vaardigheden en doceren in een internationale omgeving. Verschillende instellingsplannen verwijzen expliciet naar training en begeleiding voor docenten die met internationale studenten werken. In een enkel geval is dit opgenomen in de training voor de Basiskwalificatie Onderwijs of maakt het integraal deel uit van het HRM-beleid.

Intercultural Competence Lab voor docenten bij Hanze Hogeschool Groningen

In dit lab, dat is gebaseerd op de ICC-theorie van Deardorff, wordt de methodiek van Peer Assisted Learning (PAL) gebruikt. Docenten delen ervaringen en leren van elkaar op vrijwillige basis, zodat er sprake is van intrinsieke motivatie. Onderdelen zijn: individuele logboeken, interviews over cultureel zelfbewustzijn, herkenning van de eigen culturele identiteit en het gebruik van de IDI (Intercultural Development Inventory)-test. Docenten ervaren dit als een veilige omgeving waarin zij van elkaar kunnen leren en zich bewust worden van verbeterpunten in het lesgeven in een *international classroom*.

Goede mix in de *international classroom*

Een belangrijke randvoorwaarde voor een *international classroom* is een goede mix van nationaliteiten. Verschillende instellingen melden in hun beleidsplan dat ze streven naar een evenwichtige samenstelling van studentengroepen (zoals ArtEZ Hogeschool voor de kunsten) of culturele diversiteit in de klas (Universiteit Maastricht), met het oog op het verbeteren van de onderwijskwaliteit.

Universiteit Maastricht: "The cultural diversity of our students and teaching staff greatly contributes to establishing our brand: the '*international classroom*'. When properly applied, differentiation of this kind can help to increase the quality of education even further."

Sturen op de kwaliteit van instroom van internationale studenten is essentieel om de kwaliteit van de *international classroom* te kunnen garanderen. Een belangrijke randvoorwaarde is dat ervoor gezorgd wordt dat studenten in een *international classroom* integreren. Het is een mythe dat louter het bij elkaar brengen van een groep studenten een *international classroom* oplevert. Daarnaast kan het actief mengen van nationaliteiten in werkgroepen een belangrijke bijdrage leveren. Intensieve begeleiding van studenten is nodig. Passende didactische competenties van docenten vormen hiervoor de basis.

Beleid en implementatie

Het is voor succesvolle implementatie van *internationalisation at home* cruciaal dat het internationaliseringsproces aansluit bij het doel van het onderwijs en onderzoek van de instelling (Restad, 2010). Als internationaliseringsdoelen onverenigbaar zijn met de doelen van het onderwijzend personeel,

dan is het internationaliseringsbeleid gedoemd om te falen. Agnew (2012) voegt daar aan toe dat de specifieke kenmerken van de academische disciplines en hun impact op organisatieontwikkeling meegenomen moeten worden in het strategische implementatieproces voor internationalisering. Als een instelling weet hoe verschillende disciplines internationalisering interpreteren en welke waarde zij daar aan hechten, dan kan zij op basis daarvan een strategie ontwikkelen om internationalisering in haar curricula te implementeren.

3.5 Samenvatting en conclusies

Uit dit hoofdstuk blijkt dat veel Nederlandse universiteiten en hogescholen in hun centrale beleidsplannen vormen van *internationalisation at home* hebben opgenomen, met het doel om de internationale en interculturele competenties van hun studenten te vergroten. De indruk bestaat dat als de internationaliseringsgraad van een instelling hoog is, specifieke onderdelen zoals het gebruik van internationale literatuur niet meer expliciet worden benoemd.

Veel instellingen zorgen voor internationale onderwijsinhoud of faciliteren de internationale samenwerking tussen studenten onderling en tussen docenten en studenten. Vrijwel alle onderzochte instellingen bieden opleidingen in het Engels aan. Dat is op zichzelf geen internationalisering maar biedt, behalve een mogelijk verbeterde Engelse taalvaardigheid van studenten, wel meer mogelijkheden voor internationale activiteiten zoals een *international classroom*, virtuele mobiliteit en het organiseren van gastdocentschappen. Virtuele mobiliteit is nog onderbelicht in het beleid, terwijl dit principe in de praktijk wel wordt toegepast.

In het algemeen lijkt het concept van de *international classroom* meer gericht te zijn op talentvolle studenten uit het buitenland en het slechts als bijkomstig te beschouwen dat Nederlandse studenten internationale en interculturele vaardigheden kunnen opdoen in een *international classroom*.

Hoewel veel instellingen betrokken zijn bij ontwikkelingssamenwerkingsprojecten, noemen minder dan tien instellingen dat dergelijke projecten internationale en/of interculturele competenties bij hun studenten kunnen bevorderen. Het lijkt een illustratie van de kloof die vaker is geconstateerd tussen internationalisering en ontwikkelingssamenwerking. Synergie tussen beide velden zou bijvoorbeeld door de betrokkenheid van studenten bij projecten gevonden kunnen worden.

Veel instellingen noemen expliciet het belang van internationale en interculturele competenties noemen, maar er zijn er maar weinig die beleid hebben ontwikkeld om die competenties daadwerkelijk te laten opnemen in de leeruitkomsten van opleidingen.

Op basis van de analyse van beleidsstukken zijn weinig extra vormen van *internationalisation at home* gevonden ten opzichte van het MINT-raamwerk dat in de voorbereiding van de analyse is gebruikt. Dit is in 2009 vastgesteld en in 2013 herzien. Het feit dat er weinig aanvullingen zijn kan erop duiden dat het internationaliseringslandschap weliswaar verandert, maar niet erg snel. Wel is er soms sprake van een andere formulering of combinaties van vormen.

Uit de analyse komt ook naar voren dat er nog obstakels zijn bij het invoeren van deze vormen van internationalisering. Die obstakels hebben onder andere betrekking op taalbeheersing van studenten, integratie van verschillende nationaliteiten in een *international classroom*, competenties van stafleden en een gebrek aan prioriteit uitgedrukt in tijd en middelen. Als randvoorwaarden worden dan ook onder meer genoemd een goede voorbereiding van docenten en een evenwichtige mix van nationaliteiten in de klas.



4. Casestudy's

4.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk is het internationaliseringsbeleid van hogeronderwijsinstellingen behandeld, met een beschrijving van de vormen van *internationalisation at home* die instellingen daarin noemen. Dit hoofdstuk 4 gaat wat dieper in op dit type beleid, via twee uitgewerkte voorbeelden van een universiteit in het zuiden en een hogeschool in het noorden van Nederland.

De eerste casestudy, geschreven door de Universiteit Maastricht, betreft de School of Business and Economics. De tweede casestudy, van Stenden Hogeschool, gaat over de School of Commerce. De casestudy's richten zich respectievelijk op de geïntegreerde *internationalisation at home* en op een specifieke vorm van *internationalisation at home*: de *international classroom*. Gekozen is voor een hogeschool en een universiteit die gevorderd zijn met de invoering van hun beleid, en daardoor een goed beeld geven van wat deze vormen kunnen bijdragen aan het onderwijs. Een voorbeeld uit andere vakgebieden is het pilotproject van de *international classroom* aan de RUG, dat inmiddels wordt uitgevoerd bij de faculteiten Ruimtelijke Wetenschappen en Medische Wetenschappen⁹⁾.

4.2 Ontwikkeling van de International Classroom binnen de School of Business and Economics van de Universiteit Maastricht

Wim Swaan¹⁰⁾

In deze casestudy wordt de ontwikkeling gepresenteerd van de *international classroom* binnen de School of Business and Economics (SBE) van de Universiteit Maastricht. De analyse richt zich vooral op het functioneren van de *international classroom* in de onderwijsgroepen en de ontwikkeling van de benodigde competenties bij medewerkers en studenten. De laatste jaren zijn tal van nieuwe initiatieven ontplooid op dit gebied. De vakinhoudelijke internationalisering van het curriculum is bij de SBE reeds in een eerder stadium voltooid.

De SBE werd in 1984 opgericht als de Faculteit der Economische Wetenschappen van de toen nog nieuwe Rijksuniversiteit Limburg. In 1987 werden de eerste internationale studieprogramma's geïntroduceerd, en sinds de invoering van de bama-structuur in 2003 worden alle grootschalige programma's uitsluitend in het Engels gegeven. In 2009 kreeg de faculteit haar huidige, Engelse naam. De SBE heeft het bijzonder kwaliteitskenmerk internationalisering ontvangen van de NVAO, en is daarnaast geaccrediteerd door de AACSB, AMBA, en EQUIS, stuk voor stuk internationale accreditaties op het gebied van bedrijfskunde en economie. In het academisch jaar 2012-2013 waren er 4227 studenten ingeschreven. Elk semester studeren er 200 tot 300 uitwisselingsstudenten aan de SBE, terwijl alle derdejaars bachelorstudenten van de SBE gedurende één semester aan een buitenlandse instelling studeren. Tabel 1 geeft een overzicht van de afkomst van studenten en wetenschappelijk personeel. Van beide groepen is de meerderheid uit het buitenland afkomstig.

Tabel 1. SBE: Studenten en wetenschappelijk personeel naar afkomst (excl. uitwisselingsstudenten). Bron: SBE-databasis

Land	Studenten		Wetenschappelijk personeel
	2008 / 2009	2012 / 2013	
			2012 / 2013
Nederland	40,2%	34,1%	36,9%
Duitsland	50,5%	47,1%	20,8%
België	2,2%	4,4%	11,3%
Europa – overige landen	4,4%	9,4%	20,5%
Buiten Europa	2,0%	5,0%	10,5%

9) <http://www.rug.nl/about-us/internationalization/international-classroom/>

10) De auteur is universitair docent Internationale Bedrijfskunde en Coordinator International Classroom Development aan de School of Business and Economics (SBE) van de Universiteit Maastricht, w.swaan@maastrichtuniversity.nl. Diverse mensen hebben bijgedragen aan de totstandkoming van dit onderzoek. In het bijzonder wil ik Jeannette Hommes bedanken, met wie ik al sinds 2009 samenwerk aan de ontwikkeling en uitvoering van het programma International Classroom Development van de SBE. Adinda van Gaalen en Mariëlle Heijltjes deden zinvolle suggesties naar aanleiding van een eerdere versie van dit artikel. Verder heb ik veel profijt gehad van gesprekken met Mary Tupan, Mark Vluggen en Albertine Zanting. De gebruikelijke disclaimer is van toepassing.

Het systeem voor probleemgestuurd onderwijs (PGO) dat aan de Universiteit Maastricht wordt gehanteerd, vereist van het wetenschappelijk personeel zowel inhoudelijke vaardigheden als procesvaardigheden. Binnen de kleinschalige onderwijsgroepen van het PGO ligt de taak van de docent er immers deels in om als een tutor het leerproces binnen de onderwijsgroep te bevorderen, en zich niet alleen te richten op de studie-inhoud, zoals in het conventionele universitaire onderwijs. Met de toegenomen internationalisering neemt het belang van deze procesvaardigheden alleen maar toe. De docent moet als tutor immers kunnen omgaan met een veel grotere diversiteit in de onderwijsgroep qua communicatiestijlen en leerstijlen. Ook is er nu sprake van een verscheidenheid aan onderwijssystemen waarin studenten hun vooropleiding hebben genoten. Dit leidt tot grotere (cultuur)verschillen in de verwachtingen en vaardigheden met betrekking tot het onderwijsproces, zoals deelname aan groepsdiscussies en een al dan niet afwachtende houding ten opzichte van de docent, waar de docent adequaat op moet kunnen inspelen.

Activiteiten gericht op de ontwikkeling van de *international classroom*

Naarmate het aantal buitenlandse studenten in Engelstalige opleidingen toenam, kwam er geleidelijk aan meer aandacht voor het functioneren van de *international classroom*. In eerste instantie werden voorstellen ontwikkeld door een klein aantal medewerkers met specifieke interesse in het onderwerp, later werd het een structureel onderdeel van het beleid van de faculteit:

- In 2005 werd een workshop docentenprofessionalisering gelanceerd, speciaal gericht op het omgaan met diversiteit in de context van probleemgestuurd onderwijs (Talkin' Business, 2006). Sinds 2010 maakt deze training deel uit van de Basiskwalificatie Onderwijs aan de SBE. Dit betekent dat alle medewerkers met (uitzicht op) een vaste aanstelling verplicht zijn deze training gedurende de eerste jaren van hun aanstelling te volgen.
- In 2007 werd in het onderwijs een interculturele vaardigheidstraining als keuzevak geïntroduceerd. Het gaat om een intensieve training van twee weken (twintig contacturen). De training wordt tweemaal per jaar aangeboden en is bedoeld voor tweede- en derdejaars bachelorstudenten. Momenteel wordt het vak door ca. 5-10% van de studenten gekozen. Er wordt gebruikgemaakt van een geavanceerd leerboek (Ting-Toomey 1999). Het voordeel van dit boek is dat er gelijktijdig aandacht is voor waarden, communicatiestijlen en identiteiten (waar de meeste leerboeken hoogstens twee van deze factoren behandelen). Ook is er in dit boek gelijke aandacht voor diversiteit op nationaal en internationaal gebied (waar de meeste leerboeken zich in de praktijk slechts op een van deze twee richten).
- In 2011-2012 is vervolgens het programma *International Classroom Development* van start gegaan. Dit brede programma is gericht op alle studenten en medewerkers en zal stapsgewijs in het hele curriculum worden ingevoerd. De rest van dit onderzoek is gewijd aan de ervaringen die met dit programma zijn opgedaan.

Ervaringen met het programma *International Classroom Development*

Het programma werd in 2011-2012 in het eerste jaar van de bacheloropleidingen ingevoerd. Gezamenlijk betreft dit meer dan 1000 studenten per jaar. Bij elkaar zijn er zo'n 60 tot 70 docenten bij betrokken. Tijdens iedere cursusperiode worden in totaal twee contacturen besteed aan taken die verband houden met interculturele competenties, verspreid over het blok. Deze taken zijn van begin af aan volledig in het cursusmateriaal geïntegreerd. Bij het opzetten van het programma hebben we met name gekeken naar kwesties die in de specifieke SBE-context van belang zijn. Dit heeft in het eerste jaar tot de volgende twee hoofdthema's geleid:

- Handhaving van het Engels als de *lingua franca* in en rond de onderwijsgroep. Dit bleek met name voor sommige studenten uit de meerderheidsgroepen (Duitsers en Nederlanders) een uitdaging te zijn, hetgeen tot (onbedoelde) uitsluitingsmechanismen leidde (zie Swaan, 2012 en Transfer, 2013);
- Basiscompetenties met betrekking tot samenwerken in teams.

Het programma wordt gecoördineerd door twee medewerkers met langdurige ervaring aan de SBE: de ene is gespecialiseerd in interculturele communicatie (de auteur van dit artikel), de andere in docentenprofessionalisering en onderwijs in studievaardigheden en communicatieve vaardigheden. De invoering van het programma wordt gecoördineerd met het faculteitsbestuur, de opleidingsdirecteuren, de betrokken docenten en het ondersteunend personeel (bijv. met betrekking tot planning en verroostering). Het feit dat het programma in samenspraak met de belangrijkste betrokkenen is ontwikkeld, heeft zeker bijgedragen aan het draagvlak en de acceptatie ervan.

De invoering van het programma *International Classroom Development* heeft geleid tot een aantal belangrijke bevindingen. Deze zijn samen te brengen in drie categorieën: afstemming op de interesses van studenten, de sleutelrol van de docent en integratie in het curriculum.

Afstemming op de interesses van studenten

Het eerste jaar dat het programma draaide, leverde een aantal belangrijke inzichten op. Wat betreft de twee hoofddoelen van het programma, te weten handhaving van het Engels als de *lingua franca* en teamvaardigheden, maakten de docenten melding van een geleidelijke verbetering vergeleken met eerdere cohorten van het eerste jaar van de bacheloropleidingen. De respons van de studenten was erg wisselend en in sommige opzichten ook verrassend. In de voorbereidende fase waren de studenten in de raad en de opleidingscommissie buitengewoon enthousiast. De feedback van studenten op de uiteindelijke taken was echter niet onverdeeld positief. Dit ondanks het feit dat de taken uitvoerig waren voorbereid in een team bestaande uit medewerkers én studenten, gebaseerd op bestaande internationale kennis met betrekking tot interculturele communicatietraining. Naar aanleiding van de reacties van de studenten is het programma op een aantal punten aangepast:

- De oorspronkelijke opzet, waarbij sprake was van een afzonderlijk en herkenbaar programma in *International Classroom Skills*, is losgelaten. De taken die deel uitmaken van dit programma zijn nu geheel geïntegreerd in de eerstejaarsvakken, zonder dat er gebruik wordt gemaakt van een speciaal label. De taken sluiten nu beter aan op het andere cursusmateriaal, en enkele taken die niet voldeden zijn geschrapt. Ook is het materiaal opgenomen in de examenstof. Bepaalde literatuur bij het programma die in het eerste jaar nog geen deel uitmaakte van de examenstof, werd naar schatting door hoogstens 20% van de studenten gelezen.
- Het aantal activiteiten dat door middel van zelfreflectie wordt geëvalueerd, is teruggebracht tot ongeveer de helft. Deze aanpak bleek namelijk bevreemdend te werken voor veel studenten. Wellicht is het een kwestie van gewenning of leeftijd. Mogelijk heeft de nadruk in de taken op proces- en relationele aspecten een rol gespeeld. Ook kan het zijn dat studenten economie en bedrijfskunde meer taakgericht zijn en minder geneigd zijn tot innerlijke reflectie, vergeleken met studenten in andere vakgebieden. Het dilemma is dat reflectieve vaardigheden een cruciaal onderdeel zijn van interculturele vaardigheden en dat het derhalve onwenselijk is om ze geheel te elimineren. Aan de andere kant moet er ook rekening gehouden worden met de respons van de studenten en was het duidelijk dat overdaad hier zou schaden.
- Verdere verdieping van interculturele vaardigheden is uitgesteld naar jaar 2 en 3 van de bacheloropleiding. In die fase hebben de studenten al meer ervaring opgedaan met samenwerking in internationale teams. In het eerste jaar daarentegen hebben de meeste studenten nog niet veel gemerkt van interculturele spanningen, ook niet in de periode vóór hun komst naar de SBE, zodat het oorspronkelijke programma niet goed aansloot bij hun behoeften. In zekere zin is het programma ontworpen om dergelijke spanningen te verminderen, maar dat blijkt niet te werken als veel eerstejaarsstudenten zich nog niet bewust zijn van de uitdagingen van het samenwerken in internationale teams.

Bovengenoemde aanpassingen zijn zeer goed uitgevallen. Tegelijkertijd zijn de positieve effecten met betrekking tot teamwork en het handhaven van Engels als *lingua franca* gehandhaafd. De nieuwe componenten zijn inmiddels standaard onderdeel van het curriculum in het eerste jaar. Voortbouwend op deze ervaringen is besloten om de activiteiten voor jaar 2 en 3 van het curriculum eerst uit te werken in de vorm van kleinschaliger pilots.

De sleutelrol van de docent

In het kader van het programma *International Classroom Development* is de ontwikkeling van gedragsmatige vaardigheden van groot belang. Deze vallen enigszins buiten de traditionele, meer cognitieve oriëntatie van universiteiten. De aard van de werkzaamheden in een universitaire omgeving brengt met zich mee dat de meeste docenten minder vertrouwd zijn met de begeleiding van specifiek op gedrag gerichte leerprocessen, zoals interculturele vaardigheden. Die docenten zijn dan ook niet optimaal toegerust om in te spelen op reacties van studenten op taken en activiteiten op dit terrein, bijvoorbeeld in de vorm van kritische vragen, weerstand en twijfels over de relevantie van het gebodene. Ook komt het voor dat ze deze vaardigheden als minder belangrijk zien.

Tegelijk spelen juist de docenten een sleutelrol in de ontwikkeling van interculturele vaardigheden bij studenten. Zij kunnen immers gerichte feedback geven, het belang van de activiteiten onderstrepen en het goede voorbeeld geven. Vanuit deze optiek was er van het begin af aan speciale aandacht voorzien voor het begeleiden van de docenten. Dit bleek in de praktijk echter aanmerkelijk ingewikkelder dan verwacht. Vanwege het kleinschalige onderwijs aan grote groepen studenten (500-1000 studenten in groepen van 14-15 studenten, met 10-20 docenten per vak, die vaak bij meerdere vakken tegelijk betrokken zijn) bleek het onmogelijk trainingssessies te verroosteren waar alle betrokken docenten aan konden deelnemen. Het maximum haalbare waren twee tot drie sessies van ongeveer een half uur binnen bestaande tutorbijeenkomsten. Dit was voldoende om taken toe te lichten, maar onvoldoende voor een daadwerkelijke training in interculturele vaardigheden voor docenten, zoals oorspronkelijk voorzien was.

Ook was de betrokkenheid en interesse van de docenten zeer wisselend. Sommigen deden vol enthousiasme mee en leverden een belangrijke bijdrage, met feedback en suggesties. Anderen staken niet onder stoelen of banken dat dit niet hun eerste prioriteit was. Behalve de traditionele cognitieve oriëntatie van universiteiten, speelde het ook een rol dat SBE-medewerkers, net als het personeel op andere universiteiten, onder grote druk staan om een steeds diverser pakket van taken te verwezenlijken: publiceren in toptijdschriften, nieuwe onderwijsprogramma's ontwikkelen (met name in masters- en MBA-trajecten), managementtaken binnen het onderwijs en onderzoek vervullen, contacten met het bedrijfsleven onderhouden en uitbreiden, enzovoort.

Aangezien het programma minder mogelijkheden bood voor intensivering van de training in docentvaardigheden dan oorspronkelijk voorzien, is er in de volgende fase voor gekozen de bestaande workshop in het kader van de Basiskwalificatie Onderwijs (BKO) uit te breiden met een coaching- en reflectiemodule. In deze nieuwe opzet moeten de deelnemers na de workshop een reflectierapport en actieplan opstellen en daarin aangeven hoe ze het geleerde in hun onderwijs in praktijk gaan brengen. Hierop ontvangen de deelnemers feedback en vervolgens moeten ze rapporteren hoe ze een en ander geïmplementeerd hebben. Deze uitbreiding is in de zomer 2013 van start gegaan. De eerste ervaringen zijn buitengewoon positief:

- Er kan optimaal worden ingespeeld op de individuele ontwikkeling en behoeften van de deelnemers. Leerpunten en uitdagingen blijken enorm te verschillen van deelnemer tot deelnemer.
- Medewerkers die nieuw zijn aan de SBE (de doelgroep van de Basiskwalificatie Onderwijs) zijn in het algemeen zeer geïnteresseerd in de ontwikkeling van hun onderwijsvaardigheden.
- De motivatie wordt versterkt door het BKO-certificaat.

Hoewel op korte termijn niet alle leden van de wetenschappelijke staf bereikt worden, zorgt de inbedding binnen de BKO er wel voor dat op termijn alle medewerkers getraind zijn in diversiteitsvaardigheden.

Integratie in het curriculum

Een belangrijk uitgangspunt voor het ontwerp van het programma was dat de activiteiten volledig in het curriculum geïntegreerd moesten worden. Ervaringen met trainingen in gedragsmatige vaardigheden wijzen immers uit dat deze vooral beklijven naarmate ze zijn geïntegreerd in de dagelijkse activiteiten van de deelnemers. De ervaringen met de eerste fase van het programma hebben laten zien dat dit nog belangrijker was dan aanvankelijk werd gedacht. Activiteiten moeten beslist deel uitmaken van vakken die studiepunten opleveren (ECTS) en moeten binnen die vakken voldoende gewicht krijgen door ze te laten meetellen voor het eindcijfer (bijv. door middel van examenvragen, of deeltijfers voor leerverslagen, projecttaken etc.). Veel SBE-studenten gaven aan dat ze liever een cijfer voor een project of opdracht krijgen dan alleen een "voldoende" of "onvoldoende".

In principe zijn er twee manieren om activiteiten gerelateerd aan de *international classroom* in het curriculum te integreren. Beide hebben voor- en nadelen:

1. De integratie van activiteiten in bestaande, reguliere vakken heeft als grote voordeel dat ze dan als een normaal en volwaardig onderdeel van het curriculum worden beschouwd. De ervaring met de eerste fase van het programma *International Classroom Development* aan SBE heeft echter laten zien dat het veel tijd en moeite kost om activiteiten in een bestaand curriculum te verweven. De taken en activiteiten moeten aan het bestaande cursusmateriaal worden gekoppeld en ook vakoverstijgend met elkaar afgestemd worden. Dit alles vereist buitengewoon veel coördinatie.
2. De ontwikkeling van interculturele competenties in een afzonderlijke training is qua voor- en nadelen exact het spiegelbeeld van de geïntegreerde aanpak. Het grote voordeel hier is dat gespecialiseerde

medewerkers ingezet kunnen worden en dat er geen sprake is van hoge coördinatiekosten. De grote uitdaging is echter om te zorgen voor een link met reguliere studieactiviteiten (om de effectiviteit te waarborgen) en een manier te vinden om met minder gemotiveerde studenten om te gaan als een vak eenmaal verplicht is.

Voor de ontwikkeling van interculturele vaardigheden in jaar 2 en 3 van de bacheloropleiding hebben we gekozen voor de tweede benadering. Het doel is om het aantal deelnemende studenten geleidelijk aan te vergroten.

Potentiële implicaties voor andere instellingen

Uit de ervaringen aan de SBE blijkt eens te meer dat de ontwikkeling van interculturele competenties sterk contextgebonden is: wat goed werkt in de ene setting kan in een andere omgeving veel minder succesvol uitpakken. Ervaringen van andere instellingen kunnen zeker relevant zijn, maar moeten wel naar de specifieke context van de eigen instelling worden vertaald. Dat kost tijd en inspanning. Zelfs binnen een en dezelfde universiteit kan de vereiste aanpak van opleiding tot opleiding verschillen. Het is daarom essentieel om met pilots te werken, tijd in te ruimen om het programma gaandeweg aan te passen en creatief te werk te gaan. De volgende aspecten kunnen een rol spelen bij het bepalen van de mate waarin de ervaringen van SBE van nut kunnen zijn voor andere instellingen:

1. De omvang van de onderwijseenheid (hoe kleiner de eenheid, hoe eenvoudiger het is om op ad-hocbasis experimenten op te zetten en binnen de organisatie draagvlak te creëren voor aanpassingen van de opleiding);
2. De samenstelling van de studentenpopulatie (eenvoudiger naarmate er een gelijkmatige verdeling van nationaliteiten is; complexer naarmate bepaalde nationaliteiten zijn oververtegenwoordigd);
3. De voertaal van de opleiding (gebruik van de taal van het land van de opleiding, c.q. Nederlands, dan wel Engels als *lingua franca*);
4. De onderwijsmethodiek (probleemgestuurd onderwijs, andere vormen van studentgericht onderwijs of traditioneel ex-cathedra onderwijs);
5. De eerdere interculturele ervaring van de studenten, in combinatie met leeftijd en levenservaring (diepgaander vaardigheidstrainingen in de latere studie jaren);
6. Verschillen wat betreft de interesses van studenten en medewerkers, met name waar het gaat om activiteiten gericht op communicatie en groepsdynamiek (bijv. economie en bedrijfskunde versus maatschappelijk werk of psychologie).

Conclusie

De integratie in het curriculum van activiteiten met betrekking tot de *international classroom* is onontbeerlijk, en tegelijkertijd een grote uitdaging. Docenten spelen een cruciale rol bij het motiveren van de studenten en het overdragen van vaardigheden. Het verdient de voorkeur om de ontwikkeling van activiteiten gericht op de *international classroom* direct bij de allereerste ontwikkeling van de opleiding te integreren, of als het studentenaantal nog klein is. Is dat inmiddels een gepasseerd station, dan is het aan te bevelen het curriculum stapsgewijs aan te passen, mede op basis van experimenten, pilots en met kleinschalige proefprogramma's.

LITERATUUR

- Deardorff, Darla (2006), Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization, *Journal of Studies in International Education* 10(3), p.241-266.
- Deardorff, Darla K. (ed.) (2009), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles, SAGE.
- Deardorff, Darla K., Hans de Wit, John D. Heyl, Tony Adams (eds.) (2012), *The SAGE Handbook of International Education*, Los Angeles, SAGE.
- Kramer, Jitke (2009), *Managing Cultural Dynamics*, Utrecht: HumanDimensions Publications.
- Swaan, Wim (2012), Language and Inclusion in Diverse, International Organizations, Universiteit Maastricht, School of Business and Economics, 2^e editie, augustus 2012.
- Talkin' Business (2006), Dealing with Diversity in UM's International Classroom, interview with Jeannette Hommes, Wim Swaan and Emily Teunissen, *Talkin' Business* 2006/4, Universiteit Maastricht, School of Business and Economics.
- Ting-Toomey, Stella (1999), *Communicating Across Cultures*, New York: The Guilford Press.
- Transfer (2013), UM Faculteit ondersteunt International Classroom. Werken aan een écht internationale sfeer, *Transfer* 20(4), januari-februari, p.22-23.

4.3 Internationalisation at home bij de School of Commerce van Stenden hogeschool – een geïntegreerde benadering

Hendrik Jan Hobbess, Renate Gielesen en Sjoerd Roodenburg

Introductie

Internationalisering is een van de drie pijlers van de strategie van Stenden hogeschool. Zij geeft dit op drie manieren vorm:

1. *Internationalisation abroad*: middels de vestigingen in Qatar, Zuid-Afrika, Thailand en Indonesië. Buitenlandse studenten kunnen hier een hbo-opleiding volgen.
2. Internationale mobiliteit: de Stenden Grand Tour, in samenwerking met de buitenlandse vestigingen.
3. *Internationalisation at home* (IaH): al haar studenten worden voorbereid op werken en leven in een geglobaliseerde omgeving.

Deze casestudy gaat over *internationalisation at home*, en beschrijft hoe de School of Commerce (SoC) van Stenden Hogeschool op dit terrein een geïntegreerd beleid ontwikkelt. De School of Commerce biedt de volgende opleidingen aan:

- Small Business en Retail Management (SBRM)
- Commerciële Economie (CE)
- International Business and Languages (IBL)

In mei 2011 benoemde Stendens College van Bestuur een panel om haar internationaliseringsbeleid en -praktijk te onderzoeken. Dit leidde tot een taakgroep die een instellingsbrede, coherente strategie ontwikkelde voor *internationalisation at home*. Op basis van deze strategie ontwikkelde de School of Commerce vervolgens haar eigen geïntegreerde *internationalisation at home* beleid. Hieronder volgt een bespreking van de inhoud van dit plan, en wordt uiteen gezet wat de School onder het begrip verstaat en hoe het vorm krijgt in de *international classroom*. Vervolgens wordt aangegeven welke instrumenten zij gebruikt en komt tot slot de geïntegreerde benadering aan de orde.

Strategisch plan voor *internationalisation at home*

Het strategisch plan voor *internationalisation at home* van de School of Commerce gaat uit van de volgende visie:

De SoC wil dat alle studenten (aan hun vakgebied gerelateerde) internationale en interculturele competenties ontwikkelen, door middel van een geïnternationaliseerd formeel en informeel curriculum, een internationale en interculturele onderwijsomgeving, de Stenden Grand Tour, uitwisseling met partnerinstellingen over de hele wereld en internationale stages.

Op basis van deze visie formuleert de SoC de volgende doelen:

- Studenten ontwikkelen internationale en interculturele competenties.
- De continuïteit van de SoC wordt gewaarborgd.
- De kwaliteit van het onderwijs verbetert.
- De kwaliteit van het onderzoek verbetert.
- De reputatie van de SoC verbetert.
- De SoC is dienstbaar aan de gemeenschap.

Wat is *internationalisation at home*?

Het *internationalisation at home* beleid moet dus bijdragen aan de bovenstaande doelstellingen. Hiertoe heeft de School of Commerce eerst vastgelegd wat ze verstaat onder dit begrip. In haar strategie gaat ze uit van Beelen en Leask (2010), die de volgende kenmerken van *internationalisation at home* beschrijven:

- richt zich op alle studenten en is derhalve een verplicht onderdeel van het programma;
- bestaat uit instrumenten en activiteiten die gericht zijn op het ontwikkelen van internationale en interculturele competenties;

- gaat ervan uit dat de meerderheid van de studenten niet reist in de context van hun studie;
- kan wel een kort buitenlandverblijf betekenen, als deel van het verplichte curriculum;
- betreft slechts buitenlandse ervaringen van studenten als die geïntegreerd zijn in de standaard studentbeoordelingen van de instelling.

Onderdelen van *internationalisation at home* bij de School of Commerce

Internationalisation at home op Stenden betekent dat alle studenten worden bediend. Dit betreft zowel de formele als de informele curricula, studentenvoorzieningen en overige diensten. De School of Commerce wil dit bereiken door in te zetten op de verschillende dimensies van *internationalisation at home*:

1. De diversiteit van de studentenpopulatie is groot, en de SoC gebruikt dit gegeven bij de internationalisering van studenten en medewerkers.
2. IBL en CE hebben een curriculum ontwikkeld dat zowel niet-mobiele als mobiele studenten thuis internationale en interculturele competenties laat verwerven. Dat vereist een (her)structurering van het onderwijs. Jaarlijks wordt geëvalueerd om vast te stellen of dit effectief is.
3. De internationale studentenunie organiseert succesvolle activiteiten. Van de mogelijkheden die deze "lokale gemeenschap" biedt, moet meer gebruik worden gemaakt.
4. Internationalisering van het curriculum vereist dat academici een internationale blik hebben. Stafontwikkeling moet zich daarom ook richten op zelfreflectie en -bewustzijn.
5. Internet en virtuele mobiliteit zijn deel van IaH. De campussen en partnerinstellingen van Stenden maken afstandsonderwijs mogelijk, wat in de komende jaren moet worden onderzocht.

International classroom

Een belangrijke activiteit binnen het *internationalisation at home* beleid is het breed inzetten van *international classrooms*. De SoC wil via de *international classroom* een effectieve internationale en interculturele leerervaring voor de studenten waarborgen, met een duidelijke relatie tussen visie, internationale en interculturele leerresultaten, curriculum, pedagogische praktijk en beoordeling van studenten. Het gaat hierbij niet alleen om de "klassieke" *international classroom*, met studenten uit verschillende landen en Engelstalig onderwijs, maar ook om varianten in de Nederlandse taal en virtuele en gemengde vormen (blended learning)¹²⁾.

De opleiding Commerciële Economie kent een variant met een internationaal curriculum dat voor het grootste deel wordt gegeven in het Nederlands. De opleiding International Business and Languages heeft een klassieke *international classroom*. De voertaal is Engels, zowel binnen als buiten het klaslokaal, en de studenten hebben uiteenopende internationale achtergronden.

Implementatie: geïntegreerde benadering

De School of Commerce hanteert een brede, geïntegreerde benadering om het beleid te implementeren. De School voert aanpassingen door met betrekking tot beleids- en managementprocessen, curriculum, stafontwikkeling en diensten voor studenten en personeel. Daarnaast neemt zij maatregelen om de culturele diversiteit van de studentenpopulatie op de campus sites in en buiten Nederland goed te benutten.

Wat maakt die benadering nu geïntegreerd? Allereerst worden internationaliseringsbeleid, internationalisering van het curriculum en ondersteunende diensten, en het studentenleven aan elkaar gekoppeld. Hetzelfde geldt voor internationalisering van het curriculum en stafontwikkeling. Tot slot integreert het plan *internationalisation at home* en *internationalisation abroad*. De School of Commerce operationaliseert dit aan de hand van internationalisering van het curriculum, stafontwikkeling, opzetten van de *international classroom* en het goed functioneren van services.

Internationalisering van het curriculum

Het geïnternationaliseerde curriculum zal gebruikmaken van een breed scala aan leer- en onderwijsstrategieën en is in feite het belangrijkste deel van *internationalisation at home*. Alle bij het onderwijs betrokken partijen nemen deel aan dit proces. De blockers en enablers van dit proces zijn in kaart gebracht.

12) Zie bijvoorbeeld: Beelen (2007)

De School of Commerce gebruikt het proces van internationalisering van het curriculum dat is ontwikkeld door Betty Leask (2012). Zij onderscheidt vijf fasen in het proces van Internationalisation of the Curriculum (IoC):

- I. Bekijken en reflecteren: in hoeverre zijn curriculum en leeruitkomsten geïnternationaliseerd?
- II. Voorstellen: welke andere manieren van denken en doen zijn mogelijk?
- III. Herzien en plannen: wat zullen we, gezien het bovenstaande, anders doen in ons programma?
- IV. Uitvoeren: hoe kunnen we ervoor zorgen dat studenten en medewerkers optimaal worden ondersteund om ons internationalisering plan in praktijk te brengen?
- V. Evaluëren: in welke mate hebben we onze internationaliseringsdoelen bereikt?

Kwaliteitsborging

Stenden hecht veel waarde aan de kwaliteitsborging van internationalisering van curricula. Daartoe hebben de opleidingen International Business and Languages en Commerciële Economie een nulmeting uitgevoerd met behulp van MINT¹³⁾. Dit leverde een duidelijk internationaliseringsbeeld, dat werd gebruikt voor het internationaliseringsverbeterplan (stap 1). Dat plan leverde vervolgens input voor strategische keuzes in het internationaliseringsbeleid van de School of Commerce (2). Beide documenten samen leiden tot het strategische plan voor IaH (3).

Bij de uitvoering van beleid wordt MINT opnieuw gebruikt. Op basis van de visie en de doelen kan MINT, als jaarlijks te gebruiken instrument, de voortgang van de verschillende aspecten van het beleid en de kwaliteitscontrole inzichtelijk maken.

Stafontwikkeling

De School of Commerce onderkent het belang van docenten en ondersteunend personeel voor het bereiken van de internationaliseringsdoelen. Daarom biedt de School haar staf ondersteuning voor het werken in een internationale omgeving. De meeste medewerkers van de opleidingen International Business and Languages en Commerciële Economie hebben hun internationale en interculturele competenties zelf ontwikkeld, onder meer aan de hand van relevante internationale werkzaamheden, studie, workshops en taalcursussen. Maar zelfs ervaren docenten moeten worden aangemoedigd om zich verder te ontwikkelen.

De School of Commerce maakt voor de stafontwikkeling gebruik van verschillende HRM-instrumenten. De Hanze Hogeschool heeft een matrix met internationale competenties voor onderwijzend personeel ontwikkeld¹⁴⁾. Het betreft een HRM-instrument dat in kaart brengt hoe het werken in een internationale omgeving vraagt om nieuwe en extra competenties. Een ander Stenden studieprogramma, IBMS, heeft een HRM-plan geschreven waarin de relatie wordt gelegd tussen de resultaten van studentevaluaties en stafontwikkeling. Dit plan zal, samen met de matrix en met de jaarlijkse beoordeling, worden ingezet om te bepalen of de stafleden van de School of Commerce voldoende competenties in huis hebben. Er worden duidelijke prestatiecriteria ontwikkeld waaraan nieuwe academische stafleden moeten voldoen. Daarnaast krijgen academici de mogelijkheid onderwijs te verzorgen op een van de campus sites of bij een partnerinstelling. Ook dit draagt bij aan verbetering van de internationale en interculturele competenties. Deze uitwisselingen moeten structureel zijn en bij voorkeur een integraal onderdeel zijn van het curriculum.

Diensten voor staf en studenten

Naast onderwijsinhoud en de ontwikkeling van stafleden schenkt de School of Commerce veel aandacht aan diensten voor studenten en stafleden. Het gaat hierbij specifiek om:

- Academisch advies
Studenten hebben behoefte aan studieadvies en worden begeleid door coaches.
- *Summer Course*
De SoC organiseert een *summer course* voor internationale studenten als voorbereiding op hun verblijf in Nederland.
- Diplomasupplement
Het diplomasupplement wordt geëvalueerd en verbeterd waar nodig en mogelijk.

- Sociale ondersteuning
Dit vindt nog te weinig weerklank. Het zogenaamde informele curriculum moet meer aandacht krijgen.
- Crisisprocedure
Ook de crisisprocedure verdient meer aandacht.
- Stafuitwisselingsprogramma
De SoC zet een stafuitwisselingsprogramma op, waardoor meer medewerkers gebruik kunnen maken van uitwisselingsmogelijkheden.
- Alumni

4.4 Conclusie

Internationalisation at home en de *international classroom* zijn nauw met elkaar verbonden. Uit de casestudy's blijkt het belang van een geïntegreerde benadering van *internationalisation at home* en de cruciale rol die docenten spelen in de *international classroom*, zoals onder meer in paragraaf 3.4 over de randvoorwaarden naar voren komt.

Het moment en de wijze waarop implementatie van de *international classroom* idealiter plaatsvindt, worden benadrukt: direct en volledig bij de allereerste ontwikkeling van het curriculum of, als het later gebeurt, kleinschalig en stapsgewijs. Het is belangrijk dat alle stakeholders hier sowieso zo vroeg mogelijk bij worden betrokken, en dat docenten weten wat er van hen wordt verwacht. Niet alleen van nieuw aan te stellen medewerkers moet duidelijk zijn welke competenties zij hebben en welke zij moeten verbeteren; ook ervaren stafleden moeten zich blijven ontwikkelen in het verwerven van interculturele competenties. Er zijn verschillende instrumenten beschikbaar om HRM- en *internationalisation at home* beleid in kaart te brengen en uit te voeren, bijvoorbeeld voor de deskundigheidsbevordering van de medewerkers.

13) Mapping Internationalisation (MINT) is een online instrument met een zelfevaluatieformulier dat resulteert in een overzicht van de verschillende activiteiten en doelstellingen in relatie tot internationalisering. Ook algemene faciliteiten, kwaliteitsbewaking en de internationaliseringsuitkomsten op de middellange termijn komen hierin terug (www.nuffic.nl/mint).

14) Good Practices in Internationalisation Platform, NVAO, <http://gpip.nvao.net>



5. Kwaliteitsverbetering van studentenmobiliteit

In de vorige hoofdstukken is gekeken naar *internationalisation at home*. Gezien de trends in mobiliteitscijfers¹⁵⁾ bestaat immers de verwachting dat uitgaande studentenmobiliteit de komende jaren kwantitatief niet sterk zal stijgen. Er is echter nog wel een verbetering te verwachten van de kwaliteit van uitgaande studentenmobiliteit, en daarmee van de opbrengst. In dit hoofdstuk staat daarom de volgende vraag centraal: hoe kan de opbrengst van fysieke mobiliteit worden vergroot?

Uit strategieën van verschillende instellingen blijkt dat de efficiëntie van studentenmobiliteit belangrijk is. Niet alleen voor studenten, maar ook omdat andere vormen van internationalisering erbij gebaat zijn.

“De Radboud Universiteit [...] streeft naar een betere balans tussen het aantal uitgaande en inkomende studenten, gelijkelijk verdeeld over de twee semesters, met een goede diversiteit in nationale en culturele herkomst. Op deze wijze wordt ook voor de thuisblijvende studenten, waarvan verwacht wordt dat zij een substantieel deel (30 EC) Engelstalig onderwijs volgen, een ‘international classroom’ geschapen.”¹⁶

Om de opbrengsten van studentenmobiliteit te verhogen, ontwikkelen Nederlandse hogeronderwijsinstellingen beleidsmaatregelen die de kwaliteit van het leerproces en de leeropbrengsten van mobiliteit bevorderen. Het gaat dus niet primair om de kwaliteit van de buitenlandervaring of de informatievoorziening. Dit hoofdstuk analyseert op basis van de *Erasmus Charters for Higher Education* (ECHE's), aangevuld met informatie uit de instellingsbeleidsplannen en literatuur, welke kwaliteitsverbeteringen van mobiliteit mogelijk zijn vanuit het centrale niveau. Die analyse resulteert in enkele richtingen voor kwaliteitsverbetering die hieronder worden weergegeven.

De beleidsmaatregelen van de instellingen kunnen zich richten op de fase vóór vertrek, tijdens het buitenlandverblijf en op de periode na afloop. Daarnaast zijn er maatregelen aangetroffen gericht op de kwaliteit van partnerschappen en stages.

De hotelschool Den Haag biedt *preparation workshops* met drie thema's: culturele diversiteit, *international business ethics* en leven in een ander land. Na het doorlopen van de workshops zijn de studenten in staat om:

- persoonlijke leerdoelen te formuleren ten aanzien van technische en sociale aspecten;
- zich cultuurbewust voor te bereiden op de stage;
- indien van toepassing, in het Engels, Duits, Frans of Spaans een cv te schrijven;
- relevante informatie te verzamelen voor het regelen van de stage;
- zich voor te bereiden op een sollicitatiegesprek met een potentieel stagebedrijf.

5.1 Voorafgaand aan het verblijf

Taalvoorbereiding

Het grootste struikelblok voor succesvolle internationalisering is dat veel mobiele studenten het minimaal benodigde niveau van de onderwijstaal niet beheersen (Nuffic, 2014). Adequate taalbeheersing is een belangrijke randvoorwaarde voor een efficiënt buitenlandverblijf.

Uit de ECHE's blijkt tegelijkertijd dat de meeste instellingen wel maatregelen treffen met dit oogmerk. In een aantal gevallen moeten studenten over een bepaald taalniveau beschikken voordat ze toestemming krijgen voor hun buitenlandverblijf – opgelegd door de thuisinstelling, de partnerinstelling of beide, of door het stagebedrijf. Studenten die niet aan de eisen voldoen, gaan niet naar het buitenland. Er zijn ook instellingen die geen taaleisen stellen maar die verbetering van de taalvaardigheid wel stimuleren, bijvoorbeeld door middel van goede voorlichting. In een aantal gevallen wordt de student (individueel) geïnformeerd over de

¹⁵⁾ <http://www.nuffic.nl/expertise/mobiliteitsstatistieken>

¹⁶⁾ <http://www.ru.nl/universiteit/internationaal/>

specifieke situatie bij de buitenlandse instelling en in het verlengde daarvan over de mogelijkheden om aanvullende taaltraining te volgen.

De meeste instellingen richten zich op de beheersing van het Engels. Als zij verwijzen naar een niveau, is dat meestal B2. Een aantal instellingen hanteert dit niveau als ingangseis (bijvoorbeeld bij volledig Engelstalige programma's). Andere instellingen stellen de taal centraal waarin studenten hun onderwijs zullen volgen. Er zijn ook instellingen die beide benaderingswijzen hanteren.

Taaleisen worden in de meeste gevallen getoetst, in ieder geval als het selectiecriteria zijn. Toetsing vindt op veel verschillende manieren plaats: door middel van een interview of schriftelijk, via een eigen talentencentrum of extern, door een taaldocent of *native speaker*. Er zijn ook opleidingen waar onderwijs in een tweede of derde vreemde taal een verplicht onderdeel is van het reguliere curriculum. Het succesvol afronden van die module(s) is dan de toets die geldt voor de uitgaande student.

Een pedagogische hogeschool geeft aan dat al hun uitgaande studenten individueel een les moeten voorbereiden en presenteren in de taal van het land van bestemming, met als publiek de medestudenten en de docent in die vreemde taal. Tevens moeten uitgaande studenten ter voorbereiding een aantal lessen volgen waarin de Engelse onderwerpspecifieke en didactische terminologie wordt behandeld.

Uit de ECHE's blijkt dat instellingen hun studenten de volgende opties bieden ter verbetering van de taalbeheersing:

- taal cursus bij de eigen instelling;
- taal cursus bij een taal instituut;
- taal uitwisseling met een uitwisselingsstudent;
- *Erasmus Intensive Language Course*;
- extra lessen bij een taaldocent;
- extra modules in de betreffende taal;
- taal cursus bij de instelling in het land van bestemming;
- taal cursus bij een taal instituut in het land van bestemming.

Tenminste vijf instellingen bieden taal cursussen aan tegen gereduceerd tarief, en drie instellingen vergoeden de kosten volledig. Van de overige instellingen is niet bekend hoe zij dit regelen.

Doelstellingen en leeropbrengsten

Naast verbetering van de taalbeheersing kunnen instellingen ook op andere manieren de opbrengsten van studentenmobiliteit verhogen. De Vlaamse overheid wijdt in *Brains on the move* (het actieplan mobiliteit voor het Vlaamse hoger onderwijs) een paragraaf aan de randvoorwaarden voor de kwaliteit van mobiliteit. De doelstellingen en beoogde leerresultaten van de mobiliteitsperiode moeten duidelijk zijn.

In de meeste gevallen komt uit de ECHE's niet duidelijk naar voren in hoeverre instellingen in de *learning agreements* inhoudelijke leerdoelen vastleggen. Dit aspect lijkt bij sommige instellingen wat onderbelicht. Veel aandacht gaat uit naar het informeren en stimuleren van studenten om naar het buitenland te gaan; er lijkt minder aandacht te zijn voor de vraag welke vorm en inhoud daarvan het best past bij de individuele student.

Het is de kunst om in de begeleiding de juiste balans tussen obstakels en comfort te vinden. Te veel begeleiding (bij het zoeken naar informatie en het aanmeldproces) kan ook lagere leeropbrengsten tot gevolg hebben. Dit is een reden waarom een aantal opleidingen ervoor kiest om studenten niet een volledig verzorgde uitwisseling te bieden, maar hun zelf een aantal taken te geven in de voorbereiding van de uitwisseling.

Interculturele voorbereiding

Studenten die in het buitenland gaan studeren, kunnen te maken krijgen met een culture shock¹⁷. Als zij hiermee niet goed omgaan is de kans gering dat het buitenlandverblijf de gewenste competenties oplevert. Een aantal instellingen erkent het belang van goede begeleiding van studenten voorafgaand aan en tijdens hun verblijf in het buitenland.

Minimaal acht instellingen verzorgen trainingen in interculturele communicatie/vaardigheden. Dit zijn aparte trainingen in het kader van de voorbereiding van een verblijf in het buitenland. Daarnaast zijn er instellingen die deze training geïntegreerd hebben in het curriculum.

Alle uitgaande studenten van een middelgrote hogeschool volgen een cursus interculturele vaardigheden en, naar behoefte, een taaltraining.

De Hogeschool Rotterdam somt de kwaliteitseisen aan studenten voor mobiliteit als volgt op¹⁸:

- het studieverloop is voldoende / goed
- je hebt je propedeuse behaald
- de buitenlandse studie-uitwisseling vindt plaats in het 3e of 4e studiejaar
- je beheerst de taal van instructie voldoende om de colleges te kunnen volgen
- je bent gemotiveerd om naar het betreffende land / de betreffende universiteit te gaan
- de opleiding geeft akkoord voor je keuzes

5.2 Gedurende het verblijf

De begeleiding van studenten vanuit de eigen instelling kan de opbrengsten doen verhogen. Paige en Goode (2009) benadrukken de meerwaarde van begeleiding door onderwijzend personeel dat zelf over internationale ervaring beschikt, met name waar het gaat om het verwerven van interculturele competenties door studenten. Uit de ECHE's blijkt dat de uitgaande student bij meerdere instellingen gekoppeld wordt aan een mentor of coach gedurende het buitenlandverblijf. Tenminste acht instellingen geven aan dat de rol van mentor/coach wordt vervuld door onderwijspersoneel of expliciteren de inhoudelijke component van die rol. Eén instelling geeft bijvoorbeeld aan dat zij een gespecialiseerd team van internationaal onderwijspersoneel heeft voor zowel inkomende als uitgaande studenten. Andere maatregelen die instellingen kunnen nemen hebben betrekking op de integratie van de studenten ter plekke. Een voorbeeld hiervan komt van het University College Utrecht. Zij sturen maximaal twee studenten naar een partner om groepsvorming te voorkomen (Kist, 2013). Dit werkt bevorderend in termen van sociale en culturele integratie in het gastland.

5.3 Na afloop van het verblijf

Enkele instellingen wijzen op specifieke onderdelen die zij in het curriculum hebben opgenomen om de opbrengst van het buitenlandverblijf na afloop te vergroten. Eén hogeschool verlangt bijvoorbeeld van studenten dat zij een presentatie geven over hun stage, die meetelt in de eindbeoordeling. Bij een PABO geven studenten een presentatie en moeten ze ook een verslag schrijven over hun ervaringen. De meeste instellingen geven echter aan een buitenlandverblijf alleen administratief af te ronden, door het verwerken van *learning agreements*. In een enkel geval geeft men in het beleid aan gesprekken met studenten te willen voeren op basis van verslagen die studenten gedurende het buitenlandverblijf hebben ingestuurd. Bij stages is het gebruikelijk dat ook het stagebedrijf een beoordeling geeft. Hierin zouden specifieke competenties aan de orde kunnen komen, zoals intercultureel samenwerken. Uit de ECHE's kan niet worden opgemaakt in hoeverre dat daadwerkelijk en structureel gebeurt.

17) Op internet zijn veel ervaringsverhalen te vinden. Voor een meer wetenschappelijke benadering van het fenomeen culture shock (m.b.t. internationale studenten), zie bijvoorbeeld Pedersen, Paul. *The Five Stages of Culture Shock: Critical Incidents Around the World*. Contributions in psychology, no. 25. Westport, Conn: Greenwood Press, 1995.

18) Hogeschool Rotterdam International Office http://www.cmi-campus.nl/stage/doc/B_STA_TI_6.pdf

5.4 Kwaliteit van uitwisselingspartners

De opbrengsten van een buitenlandervaring zijn sterk afhankelijk van de kwaliteit van de buitenlandse partnerorganisatie. Veel instellingen hechten daarom groot belang aan de zorgvuldige selectie en structurele monitoring van die partner. Uitwisselingsovereenkomsten die ontstaan tijdens toevallige ontmoetingen en snel weer uitdoven, komen steeds minder voor.

De termen “*preferred partners*”, “strategische partners”, “duurzame samenwerking” en “consortia” komen regelmatig voor in beleidsdocumenten over internationalisering. Het gaat dan om strategische partnerschappen die samenwerking omvatten op verschillende gebieden.

“De Radboud Universiteit werkt in 2018 intensief samen met een beperkt aantal institutionele partners die van (minimaal) even goede kwaliteit zijn of in het land van herkomst aan de top staan.[...] Er wordt een pilot uitgevoerd met centrale uitwisselingspartners, waar al onze studenten gebruik van kunnen maken. Er wordt geselecteerd en de meest gemotiveerde studenten gaan naar de beste partners.”¹⁹⁾

De Haagse Hogeschool schrijft: “We willen in elk geval één partnership op elk continent, ten minste met één prestigieuze instelling en we streven naar ten minste twee samenwerkingen waarbij grootschalige uitwisselingen van studenten en staf centraal staan”. Sommige instellingen hebben hun strategisch partnerbeleid in een apart document beschreven.

Uit de ECHE's blijkt dat partneruniversiteiten ondermeer worden beoordeeld op:

- Reputatie/ranking;
- Aanbod van opleidingen;
- Voertaal van het onderwijs (Engels en andere moderne talen);
- Niveau van de opleiding (monitoring op niveau van inkomende studenten en kwaliteit van alumni);
- Curriculum: aansluiting van de opleiding bij de eigen opleiding, academische standaarden in een bepaald vakgebied / kwaliteit van docenten, onderwijskundige aanpak;
- Organisatiestructuur;
- Dienstverlening aan en begeleiding van uitwisselingsstudenten;
- Studiepunten en beoordelingssysteem (monitoring op aantal behaalde ECTS);
- Accreditatie (check bij bestaande partners en bij de Nuffic);
- Aantrekkelijkheid voor studenten (monitoring op studenttevredenheid);
- Locatie / geografische balans;
- Monitoring op balans tussen inkomende en uitgaande studenten;
- Mogelijkheden om het partnerschap breed in te zetten: “partnerships should support our ambitions in education, but preferably also in research and innovation”;
- Bestaande connecties van stafleden en ervaringen van andere faculteiten/Schools.

Overigens worden partners ook vaak op decentraal niveau beoordeeld. Minimaal drie instellingen geven aan dat zij op centraal niveau een kwaliteitsraamwerk hebben opgesteld dat Schools kunnen gebruiken om de kwaliteit van hun partnerinstellingen vast te stellen.

Uit de analyse van de ECHE's volgt dat een aantal instellingen min of meer dezelfde procedure hanteert voor de selectie en monitoring van partners. Zij beschrijven die procedure in hoofdlijnen als volgt:

1. Onderzoek naar de kwaliteit van de partner op bovenstaande punten. Meestal zijn hierbij zowel onderwijskundige medewerkers als medewerkers internationalisering en juridisch medewerkers betrokken. Bezoeken of persoonlijke contacten worden hierbij hoog gewaardeerd.
2. Zodra het partnerschap is gestart vindt periodieke (vaak jaarlijkse) controle aan de hand van de kwaliteitsstandaarden plaats. Dit gebeurt meestal op basis van documenten (zoals *learning agreements*) en ervaringen van zowel terugkerende studenten als medewerkers van de instelling die rechtstreeks contact onderhouden met de partnerinstelling. Het studiesucces van inkomende uitwisselingsstudenten kan ook een rol spelen in de beoordeling. Daarnaast worden partnerinstellingen regelmatig bezocht. Eén instelling geeft aan met een pilotperiode te werken.
3. Als de kwaliteit van de partner onvoldoende is, wordt het contract opgezegd.

¹⁹⁾ Radboud Universiteit. Notitie internationalisering 2014 – 2018

De verantwoordelijkheid voor het proces van selectie en monitoring verschilt per instelling. Soms ligt het initiatief decentraal, soms nemen de *International Offices* veel werkzaamheden uit handen, maar stemmen zij dit wel af met de betreffende opleiding of *School*.

5.5 Kwaliteit van stages

Voor uitwisselingspartners zijn soms instellingsbrede criteria opgesteld, maar voor stagebedrijven lijkt dat in veel mindere mate te gelden. Zoals een hogeschool aangeeft: “Elke school heeft een eigen stagebureau en de werkwijze varieert”.

Voor de kwaliteit van buitenlandse stages gelden in grote lijnen dezelfde eisen als aan stages in eigen land worden gesteld. Potentiële verschillen zijn de beperktere mogelijkheid om die kwaliteit te beoordelen, culturele verschillen en taalbarrières.

Hieronder enkele maatregelen uit de ECHE's die betrekking hebben op de kwaliteit van stages:

- Het werken met vaste stagepartners / een portfolio van stagebedrijven;
- Het werken met standaard stagecontracten (al lijkt afwijken daarvan altijd mogelijk);
- Goedkeuring van de stage op basis van beoogde leeruitkomsten;
- Begeleiding van de student tijdens de stageperiode door zowel de ho-instelling als het stagebedrijf;
- Beoordeling na afloop door beide begeleiders;
- Afspraken over de rechten en plichten van de student tijdens de stage;
- Regelmatig overleg tussen de student en diens ho-instelling om de kwaliteit te monitoren (soms via Skype);
- Een stageplaatsbezoek door de begeleider vanuit de ho-instelling.

5.6 Samenvatting en conclusies

In dit hoofdstuk is gekeken naar maatregelen om de opbrengsten van mobiliteit te verhogen. Voor dat doel zijn *Erasmus Charters for Higher Education* (ECHE's) geanalyseerd, omdat instellingen hierin duidelijk moeten maken hoe ze, in het kader van Erasmusuitwisselingen, zorgen dat aan bepaalde randvoorwaarden is voldaan. Deze randvoorwaarden hebben betrekking op de kwaliteit van de partnerinstellingen en stagebedrijven, en vervolgens op de voorbereiding, de periode in het buitenland en de periode daarna. Belangrijke aspecten in de voorbereiding zijn het zorgen voor een voldoende beheersing van het Engels en/of een andere vreemde taal, een goede interculturele voorbereiding en het opstellen van een leerplan met de beoogde uitkomsten. Tijdens het verblijf is het van belang dat de student begeleid wordt, ook vanuit de thuisinstelling, bij voorkeur door onderwijzend personeel dat zelf over internationale en interculturele competenties beschikt. Na afloop is het van belang dat de student reflecteert op het buitenlandverblijf en zijn of haar ervaringen deelt in de eigen instelling. Dit wordt weinig in beleid genoemd.

Veel universiteiten en hogescholen hanteren kwaliteitscriteria en werken met een select aantal *preferred partners* om de kwaliteit van uitwisselingspartners te garanderen. Voor stagebedrijven zijn er minder eenduidige criteria en blijkt het lastiger de kwaliteit te controleren. Daarom is in het kader van de kwaliteit van buitenlandse stages (nog meer dan bij studie in het buitenland) aandacht voor randvoorwaarden voorafgaand, tijdens en na afloop van het verblijf van groot belang.



6. Conclusies & aanbevelingen

Dit rapport richt zich op de vraag welk beleid Nederlandse hogeronderwijsinstellingen voeren om de internationale en interculturele competenties van studenten te bevorderen anders dan via uitgaande studentenmobiliteit. Deze variant wordt ook wel *internationalisation at home* genoemd. Aanvullend is ook gekeken welke beleidsmaatregelen instellingen treffen om de kwaliteit van studentenmobiliteit te verbeteren.

Dit hoofdstuk vat de belangrijkste conclusies van dit onderzoek samen en geeft concrete aanbevelingen voor opleidingen, instellingen en overheid.

Dit onderzoek geeft een breed inzicht in de huidige stand van zaken van de verschillende vormen van *internationalisation at home* die Nederlandse hogeronderwijsinstellingen in hun beleid hebben opgenomen. Uit dit onderzoek blijkt dat intensivering van beleid om internationale en interculturele competenties van studenten te vergroten vooral mogelijk is via:

1. een ruimer aanbod van *internationalisation at home*;
2. vergroting van de opbrengsten van uitgaande studentenmobiliteit door een grotere focus op begeleiding en reflectie.

6.1 Conclusies

Hoeveel instellingen hebben internationaliseringsbeleid op centraal niveau opgesteld? En hoe hebben ze dat beleid vormgegeven?

Aan dit onderzoek hebben 46 Nederlandse hogeronderwijsinstellingen meegewerkt. Van 27 instellingen (59%) zijn internationaliseringsplannen op instellingsniveau ontvangen. Nog eens 8 instellingen (17%) geven aan momenteel een plan te ontwikkelen. Dat betekent dat bijna 76% van de onderzochte instellingen een plan heeft of dat momenteel ontwikkelt. 7 instellingen (15%) hebben geen apart internationaliseringsplan, maar hebben hun internationaliseringsbeleid opgenomen in hun instellingsplan. Slechts 4 van de onderzochte instellingen (9%) hebben geen internationaliseringsbeleid op centraal niveau.

Uit onderzoek naar strategische plannen voor internationalisering (Van Gaalen, Becker, Gielesen en Roodenburg, 2013) kwam naar voren dat bijna de helft van de Nederlandse instellingen internationalisering integreert in het instellingsplan. Dit doen zij door op diverse plaatsen in het plan naar internationalisering te verwijzen. De overige instellingen die internationalisering in hun instellingsplan noemen, doen dat in een aparte paragraaf of puntsgewijs (enkele punten gericht op internationalisering). Als in een instellingsplan een aparte paragraaf over internationalisering is opgenomen, is deze meestal gestructureerd naar enkele speerpunten.

In de meeste aparte internationaliseringsplannen is aandacht voor alle beleidsniveaus, van strategisch tot operationeel. Instellingsplannen zijn doorgaans op een hoger abstractieniveau geschreven. Het operationele deel wordt dan soms uitgewerkt in werkprogramma's.

Dat zo veel instellingen beleid voor internationalisering hebben geformuleerd, geeft het belang van het onderwerp aan.

Welke internationale en/of interculturele competenties willen instellingen bevorderen bij hun afgestudeerden?

De beschrijvingen van internationale en interculturele competenties in de beleidsplannen zijn tamelijk algemeen. Instellingen refereren vooral aan het voorbereiden van hun studenten op het werken en leven in een internationale context, aan mondiale betrokkenheid/wereldburgerschap en aan de multiculturele samenleving. In de meeste plannen van instellingen wordt geen onderscheid gemaakt tussen internationale en interculturele competenties.

Een aantal beleidsplannen stelt expliciet dat het de opleidingen zijn die internationale en interculturele competenties moeten formuleren. De context van het werkveld is volgens hen essentieel voor de invulling van die competenties.

Slechts enkele instellingen benoemen in hun centrale beleidsplan concreet welke internationale en interculturele competenties zij nastreven. Als internationale en interculturele competenties worden onder meer genoemd: interculturele effectiviteit en intercultureel communiceren, een nieuwsgierige en onderzoekende houding, kennis van vreemde talen, flexibiliteit en kennistoepassing en innovatie naar internationale maatstaven. Hieruit blijkt ook dat internationalisering behalve internationale en interculturele ook reguliere leeruitkomsten kan opleveren, zoals vakkennis of persoonlijke vaardigheden.

Welke vormen van *internationalisation at home* bestaan er? En welke daarvan noemen instellingen in hun beleidsplannen om internationale en/of interculturele competenties bij studenten te vergroten?

Uit het onderzoek blijkt dat er een grote rijkdom is aan vormen van *internationalisation at home*. Dat biedt iedere instelling of opleiding de mogelijkheid om die internationaliseringsvorm te kiezen die het best aansluit bij hun eigen doel, profiel en context. Bovendien is duidelijk dat instellingen *internationalisation at home* niet letterlijk als alternatief voor mobiliteit beschouwen, maar vooral als aanvulling daarop. Beide vormen van internationalisering kunnen elkaar ondersteunen en versterken.

Alle vormen van *internationalisation at home* die uit het MINT-raamwerk en de literatuur bekend zijn, worden door Hogeronderwijsinstellingen genoemd in hun beleid. Dat levert het volgende overzicht op, in willekeurige volgorde:

1. Onderdelen van het programma die in een andere taal worden onderwezen;
2. Onderdelen van het programma die in het buitenland worden georganiseerd;
3. *Summer school*;
4. Internationale projecten;
5. Internationale onderzoeksprojecten;
6. Cursussen in interculturele vaardigheden;
7. Engelse taalcursussen;
8. Cursussen in een andere buitenlandse taal;
9. Onderdelen van een programma die zich richten op een internationaal onderwerp;
10. Onderdelen van een programma waarin een internationale vergelijking van een onderwerp wordt gemaakt;
11. Onderdelen van een programma die zich richten op specifieke regio's of landen;
12. Virtuele mobiliteit;
13. *Joint / double / multiple degree programmes*;
14. Het gebruik van cases in een internationale context;
15. Expliciet gebruikmaken van de kennis van buitenlandse studenten;
16. Stafleden met buitenlandervaring;
17. Inzet van buitenlandse docenten in het onderwijs;
18. Betrokkenheid bij ontwikkelingssamenwerkingsprojecten;
19. Betrokkenheid bij internationale conferenties;
20. Gezamenlijke begeleiding van studenten.

Bovendien worden in beleidsplannen enkele overkoepelende termen gebruikt die we aan de lijst hebben toegevoegd als 'verzamelvormen':

- *International classroom / international class* / internationale leeromgeving;
- Internationalisering van het curriculum / internationaal georiënteerd curriculum of opleiding;
- Internationale campus;
- Internationale week.

Uit het onderzoek blijkt dat Hogeronderwijsinstellingen zeer uiteenlopende activiteiten willen inzetten ter verwerving van internationale en interculturele competenties door studenten. Op basis waarvan instellingen keuzes maken voor specifieke activiteiten is nog niet duidelijk. Mogelijk blijkt dat uit de praktijk en kunnen daarover conclusies worden getrokken uit het vervolgonderzoek naar de daadwerkelijke uitvoering van *internationalisation at home*-activiteiten.

Het onderzoek geeft opvallende uitkomsten ten aanzien van een aantal vormen van internationalisering, waaronder virtuele mobiliteit, het gebruikmaken van kennis van buitenlandse studenten en de betrokkenheid

bij ontwikkelingssamenwerkingsprojecten. Deze uitkomsten worden hieronder kort beschreven.

Virtuele mobiliteit wordt slechts door enkele instellingen in het beleidsdocument genoemd, maar vindt in de praktijk op grotere schaal plaats. Er is binnen de onderwijswereld veel aandacht voor de mogelijkheden die vormen van online onderwijs bieden, ook als het gaat om het opdoen van internationale ervaring. Mogelijk beschouwen instellingen virtuele mobiliteit niet als een op zichzelf staande activiteit, maar als element binnen bijvoorbeeld internationale projecten. Een andere verklaring is dat ze virtuele mobiliteit niet primair ontwikkelen/aanbieden vanuit internationaliseringsdoelstellingen en daarom niet noemen in het internationaliseringsbeleid.

In beleidsplannen is weinig aandacht voor het gebruik van de kennis van buitenlandse studenten in een *international classroom*. De gedachte is dat zij vanwege hun andere nationale en culturele achtergrond een waardevolle bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van internationale en interculturele competenties van Nederlandse studenten. Uit de vervolgstudie zou kunnen blijken hoe instellingen de kennis van deze buitenlandse studenten daadwerkelijk benutten.

Veel instellingen zijn betrokken bij ontwikkelingssamenwerkingsprojecten. Toch geven slechts negen instellingen in hun beleid aan dat dergelijke projecten internationale en/of interculturele competenties van hun studenten kunnen bevorderen. Dit lijkt een illustratie van de kloof die vaker is geconstateerd tussen internationalisering en ontwikkelingssamenwerking.

Welke obstakels zijn er voor de invoering van *internationalisation at home*?

Uit een inventarisatie onder medewerkers van Hogeronderwijsinstellingen blijkt dat zich bij de invoering van *internationalisation at home* verschillende obstakels kunnen voordoen. Veel instellingen hebben weliswaar beleid om alle studenten internationale en interculturele competenties te laten ontwikkelen, maar sommige hebben dat beleid nog niet volledig uitgewerkt. Internationalisering wordt bijvoorbeeld als een apart proces beschouwd, of de benodigde inzet van medewerkers en budgetten is niet toereikend.

Daarnaast is het ontbreken van stimulansen voor docenten een belangrijk struikelblok. Uit de twee casestudy's blijkt ook dat indien staffleden niet betrokken of geïnteresseerd zijn, dit de implementatie bemoeilijkt. Vaak staan docenten onder druk en moeten zij prioriteiten stellen binnen hun steeds vollere (onderwijs)takenpakket. Daarnaast kan implementatie van *internationalisation at home* in een lopend programma moeilijk zijn omdat dat gevolgen heeft voor veel facetten, waaronder de inhoud, didactiek en opbouw van een programma.

Een ander potentieel struikelblok bij de implementatie van internationaliseringsbeleid is een gebrek aan aandacht voor de ontwikkeling van competenties van docenten. Het kan gaan om bijvoorbeeld interculturele vaardigheden, kennis over *internationalisation at home* en didactiek in de *international classroom*.

In de praktijk blijkt ook de implementatie van een *international classroom* op verschillende obstakels te stuiten. Ten eerste leeft bij sommige opleidingen de zorg dat invoering van Engelstalig onderwijs een negatief effect heeft op het niveau van de Nederlandse taalvaardigheid van studenten. Daarnaast beheersen sommige studenten en docenten de Engelse taal niet voldoende en vertonen anderen weerstand tegen Engelstalige communicatie tijdens de les. Ten slotte blijkt het in de praktijk lastig om studenten met verschillende culturele achtergronden in een klas te bereiken en hen vervolgens in een echte *international classroom* te integreren.

Hoe kan de opbrengst van fysieke mobiliteit worden vergroot?

Instellingen blijken in hun beleidsmaatregelen om de opbrengsten van studentenmobiliteit te verhogen vooral de aandacht te richten op betere voorbereiding in de periode voorafgaand aan het buitenlandverblijf. Bijvoorbeeld het verbeteren van interculturele competenties en taalvaardigheid. Daarnaast zijn zij zorgvuldig bij de selectie van partners en de monitoring van hun kwaliteit. Ook stellen instellingen in veel gevallen *learning agreements* op.

De analyse wijst op een beperkte beleidsfocus op inhoudelijke begeleiding tijdens het verblijf en een goede afronding van de leerervaring na afloop daarvan. Uit de literatuur blijkt dat een goede begeleiding van de student tijdens het buitenlandverblijf van belang is, zodat hij of zij daadwerkelijk leert van zogenaamde *critical*

incidents. Door met een docent belangrijke situaties te bespreken kan de student interculturele vaardigheden ontwikkelen. Hieraan zouden de instellingen meer aandacht kunnen besteden. Enkele beogen het effect van het buitenlandverblijf te vergroten door de student na afloop te laten reflecteren en zijn ervaringen te laten delen binnen de eigen instelling. Dat kan gebeuren in de vorm van een presentatie aan medestudenten of een geschreven stageverslag.

6.2 Aanbevelingen

In deze paragraaf wordt een aantal voorlopige aanbevelingen gedaan. "Voorlopig" omdat dit onderzoek zich heeft beperkt tot het beleid dat instellingen op centraal niveau hebben vastgelegd. In het tweede deel van dit onderzoek zal onderzocht worden in hoeverre *internationalisation at home* daadwerkelijk uitgevoerd wordt en wat in de praktijk onder de verschillende internationaliseringsvormen wordt verstaan. Op basis daarvan worden aanvullende aanbevelingen gedaan.

Internationaliseringsbeleid is effectiever naarmate het beter aansluit bij de onderwijspraktijk van een specifieke opleiding. Instellingen kiezen vaak voor de opleidingsspecifieke benadering en zijn voorzichtig met het opleggen van centraal instellingsbeleid. Dit maakt het ook weinig aantrekkelijk om op nationaal niveau generieke stimuleringsmaatregelen te ontwikkelen die gericht zijn op instellingen als geheel. De kans is immers klein dat deze maatregelen de opleidingen, waar het internationaliseringsbeleid in de praktijk wordt ontwikkeld en uitgevoerd, daadwerkelijk zullen bereiken. Instellingen kunnen wel sturend zijn in het stellen van kaders waar internationale of interculturele leeruitkomsten een prominente plek in krijgen. Dat kan opleidingen op het internationale spoor zetten zonder hen in hun opleidingsvrijheid te beperken. Internationalisering kan daarmee daadwerkelijk ondersteunend zijn aan de opleidingen.

OCW zou in zijn beleid de ontwikkeling van internationale en interculturele competenties bij afgestudeerden kunnen ondersteunen, vanuit twee pijlers. De eerste pijler bestaat uit acties die binnen hogeronderwijsinstellingen worden geïnitieerd, en de tweede uit maatregelen op nationaal niveau. Afstemming tussen beide pijlers is van groot belang om de effectiviteit van het beleid te maximaliseren.

Instellingsniveau en opleidingsniveau

1. Gerichte ondersteuning en training van docenten op het gebied van *internationalisation at home* kan de implementatie van het beleid vergemakkelijken en het aantal te bereiken studenten vergroten. De volgende drie acties kunnen hieraan bijdragen:
 - a. Om docenten te motiveren het onderwijs te internationaliseren, lijkt het van belang om vanuit de vakinhoud te bepalen wat zinvolle internationalisering is. Docenten in de universitaire wereld hebben vaak een omvangrijke onderzoekstaak. De mogelijkheid om internationalisering van het onderwijs te combineren met onderzoek is voor velen een essentiële voorwaarde om daarin tijd te kunnen investeren en de kwaliteit van het onderwijs te kunnen blijven garanderen.
 - b. *Internationalisation at home* kan een vast onderdeel worden van de Basiskwalificatie Onderwijs (BKO) en van professionaliseringsprogramma's voor de docenten. Daarmee krijgen docenten kennis van de mogelijkheden en leerervaringen die internationalisering biedt.
 - c. Instellingen kunnen hun beleidsplannen concreter maken, onder meer door overkoepelende termen als internationalisering van het curriculum, internationaal georiënteerd curriculum en de *international classroom* te specificeren. Uit een studie van De Haan (2013) blijkt dat Nederlandse instellingsmedewerkers modellen, richtlijnen en raamwerken nodig hebben die gebaseerd zijn op de werkelijke praktijk. Dan kunnen zij effectief aan de slag.
2. Het lijkt zinvol meer aandacht te besteden aan de benutting van aanwezige buitenlandse studenten, bijvoorbeeld door te benoemen:
 - a. hoe buitenlandse studenten als kennisbron in het onderwijs kunnen worden benut. Dat kan voor een grote verrijking van het onderwijs zorgen zonder dat er veel extra inspanning voor nodig is;
 - b. hoe managers en docenten de interculturele achtergronden van studenten kunnen gebruiken voor de ontwikkeling van interculturele competenties. Voor groepsopdrachten kan bijvoorbeeld een diverse samenstelling wat betreft nationaliteit en/of culturele achtergrond van de betrokken studenten verplicht worden gesteld. Daarmee worden studenten in een interculturele setting geplaatst.
3. Instellingen kunnen in hun centrale beleid opnemen dat iedere opleiding internationale en interculturele competenties verwoordt in leeruitkomsten. Zo kan de implementatie van opleidingsgerelateerde internationale en interculturele competenties worden bevorderd.

4. De potentiële bijdrage van ontwikkelingssamenwerkingsprojecten aan het stimuleren van internationale en interculturele competenties van studenten kan beter worden benut. Studenten kunnen bij de Nederlandse OS-projecten worden betrokken, al kan dit niet uit projectgelden gefinancierd worden. Dit heeft naar verwachting meerwaarde voor zowel individuele studenten als de betrokken projectinstellingen, in Nederland én in het ontwikkelingsland. Aanbevolen wordt dat de uitvoerders deze mogelijkheid – waar mogelijk – actief gaan benutten.
5. Naast aanbevelingen voor *internationalisation at home* blijkt uit dit onderzoek dat instellingen meer maatregelen kunnen nemen om de opbrengsten van mobiliteit te verbeteren. Opleidingen kunnen, daar waar dat nog niet het geval is, studenten actief inhoudelijk begeleiden tijdens het buitenlandverblijf én na afloop de leerervaring consolideren door middel van reflectieopdrachten en toetsing.

Nationaal niveau

1. Het internationaliseringsbeleid van OCW zou zich primair moeten richten op de opbrengsten van internationalisering voor onderwijs, onderzoek en de maatschappelijk bijdrage van hogeronderwijsinstellingen. Door een goede aansluiting bij de kerntaken van het hoger onderwijs heeft het beleid meer kans van slagen dan beleid dat zich richt op bijvoorbeeld economische doeleinden. Internationalisering is pas echt succesvol als het wordt vervlochten met het onderwijs. Voortbouwen op de ervaringen die reeds zijn opgedaan en voldoen aan de behoeften van betrokkenen zijn essentiële voorwaarden (Thimme, 2013).
2. OCW-beleid heeft het meeste effect wanneer het kaders schept die richting, middelen en methodes aanreiken en tegelijkertijd ruimte scheppen voor instellingen en opleidingen om internationalisering op een eigen manier te (blijven) benutten. Ook is ruimte nodig voor opleidingen en instellingen om binnen de OCW-visie te experimenteren, te evalueren en te leren welke vormen van internationalisering het best aansluiten bij de eigen doelen en context.
3. OCW kan de beleidsregel doelmatigheid hoger onderwijs 2012 verduidelijken waar het gaat om het aanbieden van delen van een opleiding in het buitenland.
4. Zoals eerder genoemd in de aanbevelingen voor instellingen kunnen ontwikkelingssamenwerkingsprojecten beter worden benut voor het ontwikkelen van internationale en interculturele competenties bij studenten. OCW kan dit stimuleren door de beleidsvelden van internationalisering van het hoger onderwijs en ontwikkelingssamenwerking meer geïntegreerd te benaderen.
5. Als het de wens is dat alle afgestudeerden beschikken over internationale en interculturele competenties, dan zouden deze structureel ingebed kunnen worden in alle opleidingen. OCW kan daarom overwegen om in de toekomst internationale en interculturele vaardigheden op te nemen in het accreditatiekader. Dit zou, net als nu bij het BKI het geval is, passend bij de betreffende opleiding moeten worden beoordeeld. Onderzocht zou kunnen worden op welke wijze deze competenties in het reguliere accreditatiekader kunnen worden opgenomen zonder dat dit tot grote lastenverzwaring bij opleidingen leidt. Daarnaast is het Bijzonder Kenmerk Internationalisering (BKI) een belangrijk instrument om het integreren van internationale en interculturele competenties in het curriculum te bevorderen. Het ministerie zou daarom acties kunnen ondernemen om het aantal aanvragen van een BKI te stimuleren.

6.3 Nader onderzoek

Op basis van dit onderzoek is duidelijk geworden dat de volgende vragen nader onderzoek vereisen:

1. Welke competenties van medewerkers van hogeronderwijsinstellingen moeten ontwikkeld worden om het internationaliseringsbeleid uit te voeren? Hiervoor zal naar verwachting onder meer het HRM-beleid van instellingen in ogenschouw moeten worden genomen. Bovendien kan aansluiting gezocht worden bij trainingen als Basiskwalificatie Onderwijs (BKO) en HRM-methodes als Persoonlijke Ontwikkelingsplannen.
2. Welke vormen van internationalisering leiden tot welke resultaten? Welke omstandigheden verbeteren de resultaten? Op basis van de antwoorden op deze vragen kunnen instellingen beter beargumenteerde keuzes maken en effectiever beleid voeren.
3. Op welke manier kan bij alle studenten, zowel voor aanvang van hun studie als na afloop van specifieke curriculumonderdelen, getest worden welke internationale en interculturele competenties zij bezitten? Die test geeft een indicatie van de mate waarin de opleiding aan die competenties heeft bijgedragen. Bovendien kunnen opleidingen beter inspelen op de behoeften van studenten als hun instroomniveau bekend is.

Dankwoord

In dit rapport heeft u de resultaten kunnen lezen van ons onderzoek naar instellingsbeleid op het gebied van *internationalisation at home*. Dit onderzoek hadden wij niet kunnen uitvoeren zonder de medewerking van velen. Wij denken daarbij in de eerste plaats aan de medewerkers van instellingen van wie wij de beleidsplannen ontvingen, en die ons van input hebben voorzien over de obstakels die zij tegenkomen bij het implementeren van het *internationalisation at home* beleid van hun instelling.

Daarnaast willen we een aantal mensen in het bijzonder bedanken. In dit kader noemen wij graag Joost van der Veen, Robin van IJperen en Ties Dams van het ministerie van OCW, vanwege de prettige en vruchtbare samenwerking. Ook zijn wij Wim Swaan zeer erkentelijk voor zijn casestudy over de *International Classroom* binnen de School of Business and Economics van de Universiteit Maastricht. Simon Dousma danken we voor zijn medewerking aan de casestudy over het internationaliseringsbeleid bij de School of Commerce van Stenden Hogeschool.

Veel dank ook aan Eric Beerkens van de Universiteit Leiden, Jos Beelen van de Hogeschool van Amsterdam en Mark Frederiks van de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie, voor hun waardevolle adviezen en inzichten.

Adinda van Gaalen
Hendrik Jan Hobbes
Sjoerd Roodenburg
Renate Gielesen

Literatuurlijst

- Agnew, M. (2012). Strategic Planning: an examination of the role of disciplines in sustaining internationalization of the university. *Journal of Studies in International Education*, 17 (2), 83-202.
- Alfranseder, E. (ed.) (2012). Exchange, employment and added value. Research Report of the ESN Survey 2011.
- Beelen, J. (Ed.). (2007). Implementing Internationalisation at Home. *EAIE Professional Development Series for International Educators*, (2).
- Beelen, J. & Leask, B. (2011). Internationalisation at home on the move. *In Handbook internationalisation*. Berlin: Dr. Josef Raabe Verlag.
- Belleman, B. (2013). Dekker: Buitenlandse studenten ook bij fixusstudie welkom. HOP, 19 december 2013
- Collentine, J.G. (2009). Study Abroad Research: Findings, Implications and Future Directions. *The Handbook of Language Teaching*, 218-233.
- Deardorff, D.K. & Gaalen van, A. (2012). Outcomes Assessment in International Higher Education. *The Sage Handbook of International Higher Education*.
- Departement Onderwijs en Vorming (2013). Brains on the move; actieplan mobiliteit 2013.
- Egron-Polak, E. & Hudson, R. (2014). Internationalization of higher education: growing expectations, fundamental values. IAU 4th Global Survey. Parijs: International Association of Universities.
- Fellinger, J. (ed.) (2013). Creating Ideas, Opportunities and Identity. Research Report of the ESN Survey 2013.
- Fry, G.W., Paige, M.R., Jon, J., Dillow, J. & Nam, K. (2009). Study Abroad and its Transformative Power. *Occasional paper 32*. Council on International Educational Exchange.
- Gaalen, A. van (Ed.) (2010). Internationalisation and Quality Assurance. *EAIE Professional Development Series for International Educators* (4), 52-54. Amsterdam: EAIE.
- Gaalen, A. van, Becker, R., Gielesen, R. & Roodenburg S. (2013). Internationaliseringsplannen van hogeronderwijsinstellingen: een vergelijkende studie. Den Haag: Nuffic.
- Haan, de, H. (2013). Internationalization: Interpretations Among Dutch Practitioners. *Journal of Studies in International Education*. Published online 10 September 2013. DOI: 10.1177/1028315313496571
- Van den Hoven, R.F.M. & Walenkamp, J.H.C. (2013). Studie of stage in het buitenland en het verwerven van internationale competenties. De Haagse Hogeschool.
- IAU (2010). Internationalization of Higher Education: Global Trends, Regional Perspectives. IAU 3rd Global Survey Report. Parijs: International Association of Universities.
- Janson, K., Schomburg, H. & Teichler, U. (2009). The Professional Value of ERASMUS Mobility. The Impact of International Experience on Former Students' and on Teachers' Careers.
- Kist, C. (2013). Workshop mobility windows. ACA 20th Anniversary Conference: Internationalisation and international mobility. Where do we stand, where are we heading? The Hague: 9-11 June 2013.

- Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205 – 221.
- Leask, B. (2012). Internationalisation of the curriculum (IoC) in action - A Guide , Australian Government Office for Learning and Teaching.
- Noorda, S. (2013). Will the next intellectuals be our graduates? Or would you prefer a less philosophical question? *ACA 20th Anniversary Conference, Den Haag, 10 juni 2013*.
- Nuffic (2014). Kennisniveau van grote Europese talen moet omhoog. *Europa Express, jaargang 10, editie 43*.
- NVAO (2011). Frameworks for the Assessment of Internationalisation, NVAO, Den Haag, November 2011
- Paige, M.R., Cohen, A.D.& Shively, R.L. (2004). Assessing the Impact of a Strategies-Based Curriculum on Language and Culture Learning Abroad. *Frontiers, the International Journal on Study Abroad (X-Fall)*, 253-276.
- Paige, R. M., & Goode. M. L. (2009). Cultural mentoring: International education professionals and the development of intercultural competence. *The SAGE handbook of intercultural competence*.
- Push, M.D. (2009). The Interculturally Competent Global Leader. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, 66-84.
- Restad, H. (2010). Implementation of Internationalisation Strategy in Higher Education – a system dynamics approach. Master Thesis in Counselling.
- Rivza, B. & Teichler, U. (2007). The changing role of student mobility. *Higher education policy* 457-574.
- Salisbury, M.H. (2011). The effect of study abroad on intercultural competence among undergraduate college students. Proefschrift.
- Shaftel, J., Shaftel, T. & Ahluwalia, R. (2007). International Educational Experience and Intercultural Competence. *International Journal of Business & Economics* (6 – najaar 2007), 25-34.
- Spitzberg, B.& Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, 2-52. Beverly Hills: Sage.
- Teekens, H. (2013). Workshop Dimensies van internationalisering. Den Haag, 10 oktober 2013
- Thimme, C. (2013). Internationaliserungsstrategien von Fachhochschulen in Deutschland. Trends und Perspektiven.
- Williams, T. (2003). Impact of Study Abroad on Students' Intercultural Communication Skills: Adaptability and Sensitivity. *on the 14th Annual Conference. Association of Academic Programs in Latin America and the Caribbean*.
- Zee, van der, K.I., & Van Oudenhoven, J.P. (2000). The multicultural personality questionnaire: A multidimensional instrument for multicultural effectiveness. *European Journal of Personality*, 14, 291–309.
- Zimmermann, J. & Neyer, F.J. (2013). Do we become a different person when hitting the road? Personality development of sojourners. *Journal of Personality and Social Psychology* (105(3)) 515-530. doi: 10.1037/a0033019.

Bijlage 1 methodiek

Voor dit rapport is het beleid van Nederlandse instellingen door middel van deskresearch in kaart gebracht. Zoals besproken in hoofdstuk 1 beperkt dit rapport zich tot beleidsanalyse. Of het beleid daadwerkelijk wordt uitgevoerd, wordt hier buiten beschouwing gelaten. Dit komt verder aan bod in fase 2 van het onderzoek, waarin aandacht wordt geschonken aan *internationalisation at home*-activiteiten die instellingen daadwerkelijk uitvoeren.

Voor dit onderzoek is gebruikgemaakt van beleidsstukken van instellingen, *Erasmus Charters for Higher Education* (ECHE), websites van instellingen en andere relevante bronnen over instellingsbeleid. Voor de analyses is een raamwerk gebruikt dat is gebaseerd op een bestaande categorisering en op literatuur. Het analysekader is tijdens het onderzoek uitgebreid met enkele aanvullende categorieën vanuit de geanalyseerde data.

Aanvullend op de deskresearch is een inventarisatie uitgevoerd onder medewerkers van instellingen die aanwezig waren op het Nuffic jaarcongres, via het beschrijven van twee casestudy's en via enkele vormen van kleinschalig kwalitatief onderzoek. Tot slot heeft een panel van interne en externe adviseurs de auteurs van feedback voorzien.

Beleidsplannen internationalisering

In 2013 heeft de Nuffic een onderzoek uitgevoerd naar Strategische Plannen Internationalisering (SPI) op centraal niveau, waarover meer in bijlage 3. Hierdoor had de Nuffic al de beschikking over veel niet-openbare data over het centrale internationaliseringsbeleid van Nederlandse hogeronderwijsinstellingen. Alle instellingen die destijds gegevens voor het SPI-onderzoek aanleverden, zijn opnieuw benaderd met de vraag of de Nuffic ook voor het onderhavige onderzoek geanonimiseerd van hun materiaal gebruik mocht maken. Daarbij is de instellingen meteen gevraagd om eventueel recentere documenten toe te sturen.

Voor dit onderzoek zijn alle 54 hogeronderwijsinstellingen benaderd met dit verzoek. Van de 46 instellingen die reageerden, lieten er 27 weten een internationaliseringsplan op instellingsniveau te hanteren dat zij beschikbaar wilden stellen. Acht antwoordden dat hun internationaliseringsplan in ontwikkeling was en dus nog niet beschikbaar. In totaal elf instellingen lieten weten geen apart internationaliseringsplan op instellingsniveau te hebben. Van die elf instellingen hebben er drie wel internationaliseringsplannen op facultair niveau en gaf één instelling aan dat zij zo internationaal is dat internationalisering deel uitmaakt van haar reguliere beleid. Daar waar geen internationaliseringsplan bestaat of dat plan niet beschikbaar werd gesteld, is voor de analyse gebruikgemaakt van het instellingsplan of, in een beperkt aantal gevallen, van de ECHE's. Dit betekent dat we een representatief beeld hebben van het internationaliseringsbeleid van Nederlandse hogeronderwijsinstellingen voor zover dat op centraal niveau is verwoord.

Dit onderzoek heeft zich beperkt tot een analyse van beleid op centraal niveau. Binnen instellingen is vaak op meerdere niveaus (bijvoorbeeld faculteiten en opleidingen) internationaliseringsbeleid ontwikkeld. Dit beleid is echter vaak niet openbaar, niet voor alle faculteiten of opleidingen opgesteld en bovendien soms meer vanuit operationeel dan vanuit strategisch perspectief geschreven. De inschatting was dat het verzamelen en analyseren van deze decentrale plannen niet zou lukken binnen de beperkte beschikbare tijd voor dit deel van het onderzoek (twee maanden). Daarom is ervoor gekozen om uitsluitend beleidsstukken op centraal niveau te analyseren.

Benaderd:	54		
Gereageerd:	46		
• Plan beschikbaar op centraal niveau:		27	
• Plan in ontwikkeling op centraal niveau:		8	
• Geen plan op centraal niveau:		11	
- Waarvan wel plan op facultair niveau:			3
- Geïntegreerd in regulier beleid:			1
- Onbekend			7
ECHE beschikbaar:	54		

Via het Nationaal Agentschap, dat ook bij de Nuffic is ondergebracht, is de instellingen om toestemming gevraagd om de informatie uit de ECHE's te gebruiken voor onderzoek. Alle instellingen hebben die toestemming verleend. De ECHE's zijn volgens een vast format ingedeeld en benadrukken onderwerpen die de EU van belang vindt. Mogelijk zijn die onderwerpen minder prominent verwoord in beleidsplannen van instellingen zelf. ECHE's worden opgesteld in het kader van het programma Erasmus+, dat zich in het bijzonder op landen binnen de EU richt. Het geformuleerde beleid en de obstakels zullen echter naar verwachting ook grotendeels toepasbaar zijn op samenwerking met instellingen uit andere landen.

Aanpak van de onderzoeksvragen

Deze paragraaf beschrijft per vraag op welke manier deze is beantwoord.

- I. Hoeveel instellingen hebben internationaliseringsbeleid op centraal niveau opgesteld? En hoe hebben ze dat vormgegeven?
Deze vraag is beantwoord aan de hand van de resultaten van het SPI-onderzoek en de reacties die zijn ontvangen op verzoeken tot deelname aan het onderhavige onderzoek.
- II. Welke internationale en/of interculturele competenties willen instellingen bevorderen bij hun afgestudeerden?
Voor deze vraag zijn de beleidsplannen geanalyseerd. Ook is gekeken naar voorbeelden die beschikbaar zijn op internet. Dit beeld is aangevuld met inzichten uit de literatuur, onder meer het lopende Nuffic-onderzoek "formulering international learning outcomes" en de uitkomsten van het seminar dat de Nuffic heeft georganiseerd in de context van dat onderzoek. Ook is separaat een kleinschalig literatuuronderzoek uitgevoerd naar de opbrengsten van mobiliteit.
- III. Welke vormen van *internationalisation at home* bestaan er?
De derde vraag is grotendeels beantwoord door gebruik te maken van de ervaringen met het MINT-instrument. Bij het ontwikkelen van MINT is een raamwerk van vormen van *internationalisation at home* samengesteld op basis van literatuuronderzoek in samenspraak met een klankbordgroep van instellingen. Daarnaast is een kleinschalig aanvullend literatuuronderzoek naar dit onderwerp uitgevoerd.
- IV. Welke vormen van *internationalisation at home* noemen instellingen in hun beleidsplannen om internationale en/of interculturele competenties bij studenten te vergroten?
Vraag vier is beantwoord op basis van de beleidsplannen. Aan de hand van het MINT-raamwerk (zie III hierboven) zijn de activiteiten die in de beleidsplannen worden benoemd, in kaart gebracht. Behalve de vormen die vanuit MINT al bekend waren, zijn nog enkele andere vormen van *internationalisation at home* gevonden. Een aantal van deze vormen is een verzameling van activiteiten die wel in MINT zijn opgenomen. Andere vormen zijn daadwerkelijk aanvullende vormen. Ten slotte wordt deze vraag beantwoord met behulp van twee uitgewerkte voorbeelden. Eén casestudy is geschreven door de Universiteit Maastricht; de andere, over Stenden Hogeschool, is voornamelijk gebaseerd op het strategisch plan *Internationalisation at home* voor de School of Commerce. Voor deze cases is gekozen omdat het een universiteit en een hogeschool betreft, in respectievelijk het zuiden en het noorden van het land. Het betreft instellingen die beide ver gevorderd zijn met *internationalisation at home* en waarvan een beschrijving een leerzaam en goed voorbeeld vormt in dit onderzoek.

- V. Welke obstakels zijn er voor de invoering van *internationalisation at home*?
Voor vraag vijf zijn in eerste instantie de beleidsplannen geanalyseerd. Daarin worden echter weinig obstakels voor invoering van beleid genoemd. Mogelijk heeft bij het opstellen van het beleid al een voorselectie plaatsgevonden, waardoor activiteiten waarbij de meeste obstakels te verwachten zijn, niet in de beleidsplannen terecht zijn gekomen. Bij deze vraag is ook gekeken naar wat uit de beleidsplannen blijkt over de randvoorwaarden voor een goede invoering van *internationalisation at home*. Om meer obstakels in kaart te brengen, is tijdens het Nuffic jaarcongres bij een sessie over de *international classroom* de volgende vraag voorgelegd aan de deelnemers: "Welke obstakels zijn er voor de invoering van de *international classroom* in jouw instelling/faculteit/opleiding?". In totaal hebben tien deelnemers de vraag beantwoord, en ons zo inzicht gegeven in de obstakels die bij de instellingen worden ervaren.
- VI. Hoe kan de opbrengst van fysieke mobiliteit worden vergroot?
Vraag zes is voornamelijk beantwoord via analyse van ECHE's aangevuld met literatuur en instellingsbeleid. Voor de beantwoording van deze vraag is in totaal van 54 instellingen de informatie uit de ECHE's geanalyseerd.

Bijlage 2 Overzicht van vormen van *internationalisation at home*

Vormen	Toelichting
Onderdelen van het programma die in een andere taal worden onderwezen	Bijvoorbeeld een minor in het Engels.
Onderdelen van het programma die in het buitenland worden georganiseerd	Bijvoorbeeld een studiereis.
Summer school	
Internationale projecten	Bijvoorbeeld een opdracht voor een bedrijf in het buitenland, of een opdracht met buitenlandse studenten.
Internationale onderzoeksprojecten	Bijvoorbeeld een onderzoek in een internationaal team of een internationale setting.
Cursussen in interculturele vaardigheden	
Engelse taalcursussen	
Cursussen in een andere buitenlandse taal	
Onderdelen van een programma die zich richten op een internationaal onderwerp	Bijvoorbeeld Europees sociaal recht.
Onderdelen van een programma waarin een internationale vergelijking van een onderwerp wordt gemaakt	Bijvoorbeeld een vergelijking tussen juridische of onderwijssystemen van verschillende landen.
Onderdelen van een programma die zich richten op specifieke regio's of landen	
Virtuele mobiliteit	Het overbrengen van internationale kennis en vaardigheden door gebruik te maken van ICT-faciliteiten, zodat de voordelen van mobiliteit worden behaald zonder dat er sprake is van fysieke mobiliteit.
Gebruik van buitenlandse literatuur	
Joint / double / multiple degree programma's	Hoewel deze bijna altijd mobiliteit bevatten.
Het gebruik van cases in een internationale context	
Expliciet gebruikmaken van de kennis van buitenlandse studenten	Het in het onderwijs benutten van de kennis van buitenlandse studenten over de systemen en werkwijzen in hun land van herkomst.
Stafleden met een buitenlandervaring	
Inzet van buitenlandse docenten in het onderwijs	Zowel gastdocenten als docenten uit het buitenland met een aanstelling aan de universiteit of hogeschool.

Bijlage 3 Strategische plannen voor internationalisering van hogeronderwijsinstellingen

Het onderzoek van Van Gaalen, Becker, Gielesen & Roodenburg (2013) naar het gebruik van strategische plannen voor internationalisering (SPI) binnen hogeronderwijsinstellingen heeft zowel inhoudelijk als methodisch bijgedragen aan dit onderzoek. Dit SPI-onderzoek is gebaseerd op:

- 1) instellingsplannen. Dit zijn algemene, instellingsbrede beleidsplannen die in veel gevallen ook internationaliseringsaspecten bevatten;
- 2) specifieke internationaliseringsplannen op centraal niveau;
- 3) gesprekken met medewerkers internationalisering bij hogescholen en universiteiten.

Instellingsplannen en specifieke internationaliseringsplannen

Van 44 instellingen is het instellingsplan geanalyseerd. Van die 44 instellingen is van 24 een separaat internationaliseringsplan ontvangen. Van de overige 20 instellingen heeft één instelling internationalisering niet opgenomen in het instellingsplan en is van een andere instelling de informatie dermate summer dat die niet is meegenomen in de analyse. Derhalve is voor 18 instellingen het internationaliseringsbeleid zoals opgenomen in het instellingsplan geanalyseerd.

Er zijn 24 instellingen met een separaat instellingsplan op centraal niveau, en 2 instellingen hebben internationaliseringsplannen op meerdere deelgebieden. In totaal 16 instellingen hebben geen apart centraal plan voor internationalisering, 2 hiervan hebben dat wel decentraal. De helft van de 16 instellingen zonder apart internationaliseringsplan heeft wel een plan in ontwikkeling, vrijwel allemaal op centraal niveau.

Hoe is internationalisering opgenomen in het instellingsplan?

Onderzocht is hoe internationalisering in het algemene instellingsplan is opgenomen. Bij 21 van de 44 instellingen is internationalisering volledig geïntegreerd. In hun instellingsplannen wordt op diverse plaatsen verwezen naar internationalisering. Daarnaast hebben 9 van deze 21 instellingen ook een aparte paragraaf over internationalisering opgenomen.

In de overige 23 instellingsplannen is internationalisering 6 keer puntsgewijs opgenomen, met daarnaast nog een aparte paragraaf over internationalisering. Negen instellingen hebben het onderwerp alleen puntsgewijs (enkele punten gericht op internationalisering) opgenomen en 7 instellingsplannen bevatten alleen een aparte paragraaf. Eén plan bevat geen informatie over internationalisering.

Als in een instellingsplan een aparte paragraaf over internationalisering is opgenomen, is deze meestal gestructureerd naar enkele speerpunten, al dan niet na een korte inleiding over het belang van internationalisering. Overigens zijn deze paragrafen doorgaans niet al te omvangrijk: in de meeste gevallen beslaan ze een halve tot een hele pagina.

Op één na alle universiteiten benoemen internationalisering expliciet als speerpunt in hun beleid. Bij de hogescholen is dat ongeveer de helft.

Op welk niveau is het internationaliseringsbeleid beschreven?

Het niveau van het internationaliseringsdeel van een algemeen instellingsplan is voornamelijk strategisch en tactisch, met weinig aandacht voor de operationele aspecten. Instellingsplannen zijn doorgaans geschreven op een redelijk hoog abstractieniveau, en het operationele deel wordt doorgaans uitgewerkt in werkprogramma's. De meeste aparte internationaliseringsplannen schenken wel aandacht aan alle niveaus, van strategisch tot operationeel.

Uit de gesprekken met medewerkers van instellingen blijkt dat het ontbreken van een werkplan op centraal niveau kan worden opgevangen door decentrale werkplannen en periodiek overleg tussen medewerkers op centraal en decentraal niveau. Het ontbreken van een centraal werkplan blijft ook dan echter lastig, vanwege het gebrek aan overzicht van de verschillende internationaliseringsactiviteiten. Het is dan moeilijk om te bepalen waar de instelling als geheel staat op dit gebied.