nuffic

deel II - De praktijk

Studenten internationaliseren in eigen land

Den Haag, november 2014

Adinda van Gaalen
Sjoerd Roodenburg
Hendrik Jan Hobbes
Daan Huberts
Renate Gielesen

Nederlandse organisatie voor
internationale samenwerking
in het hoger onderwijs

Studenten internationaliseren in eigen land

deel II - De praktijk

Den Haag, november 2014

Adinda van Gaalen
Sjoerd Roodenburg
Hendrik Jan Hobbes
Daan Huberts
Renate Gielesen

Inhoud

Managementsamenvatting 7

1. Inleiding **11**
1.1. Onderzoeksvragen en -resultaten 12
1.2. Leeswijzer 12

2. Opbrengsten van *internationalisation at home* **14**
2.1 Inzicht in de uitvoering van activiteiten (output) 14
2.2 Resultaten van activiteiten (outcomes) 15
2.3 Tevredenheid 18
2.4 Kwaliteit van onderwijs 19
2.5 Bevindingen 19

3. *Internationalisation at home*-activiteiten **22**
3.1 Onderwijsprogramma's 24
3.2 Curriculuminhoud 26
3.3 Medewerkers 30
3.4 Werk-/onderzoekservaring studenten 32
3.5 Verzamelvorm: *international classroom* 34
3.6 Bevindingen 35

4. Versterking van de competenties van docenten **38**
4.1 Training 40
4.2 Intervisie 41
4.3 Draagvlak bij docenten 42
4.4 Bevindingen 43

5. Drie voorbeelden uit de praktijk – casestudy's **45**
5.1 Inleiding 45
5.2 Tilburg University 45
5.3 Bouwkunde, Hogeschool van Amsterdam 48
5.4 Instituut voor Sociale Studies, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen 50
5.5 Analyse van de drie cases 53

6. Conclusies & aanbevelingen **56**

Dankwoord **63**

Bijlage I Methodologie 64
Bijlage II Overzicht van interviews 66
Bijlage III Overzicht toegekende certificaten bijzonder kenmerk internationalisering van de NVAO 67
Bijlage IV Overzicht *internationalisation at home*-activiteiten 68
Bijlage V Literatuuroverzicht 69

Managementsamenvatting

Internationale en interculturele competenties zijn gezien de maatschappelijke en economische ontwikkelingen van dit moment geen luxe maar noodzaak. Minister Bussemaker geeft in de Visiebrief Internationalisering (dd. 15 juli 2014) aan dat dit ook geldt voor álle studenten, inclusief studenten die gedurende hun gehele studie in Nederland blijven. Om ook deze groep in staat te stellen deze competenties op te doen, kunnen Nederlandse universiteiten en hogescholen *internationalisation at home*-activiteiten aanbieden. Dit rapport biedt suggesties voor de wijze waarop hogeronderwijsinstellingen en opleidingen deze activiteiten in de komende jaren kunnen verdiepen en verbreden.

Dit tweede rapport is een aanvulling op deel I van dit onderzoek[1)], waarvan de uitkomsten reeds zijn meegenomen in de Visiebrief Internationalisering. Ook dit tweede deel is uitgevoerd in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en vormt input voor de strategische agenda van het ministerie vanaf 2015. Daarnaast worden concrete aanbevelingen gedaan hoe inspanningen op nationaal niveau kunnen worden ondersteund door (beleids)maatregelen van onder meer het ministerie van OCW, de Nuffic en koepelorganisaties.

Waar deel I uitsluitend het beleid in kaart bracht, verrijkt dit tweede deel het beeld door in te gaan op de vraag hoe *internationalisation at home* er bij de instellingen in de praktijk uitziet. De centrale onderzoeksvraag van dit rapport is: *Wat is bekend over de daadwerkelijke aanwezigheid en toepassing van internationalisation at home in Nederlandse hogeronderwijsinstellingen?*

Voor dit rapport zijn de activiteiten omtrent *internationalisation at home* bij Nederlandse instellingen door middel van deskresearch, casusonderzoek en interviews in kaart gebracht. De analyse omvat de activiteiten die daadwerkelijk worden uitgevoerd, op welke manier dit gebeurt, en wat de instellingen zelf weten over de opbrengsten van deze activiteiten.

Conclusies

Uit de analyse van *internationalisation at home*-beleid op centraal niveau – het eerste deel van dit onderzoek – bleek dat er veel aandacht voor het onderwerp was. Nu blijkt dat deze aandacht nog niet in dezelfde mate in de praktijk is terug te zien. Dit wordt deels veroorzaakt doordat er binnen instellingen doorgaans geen compleet beeld bestaat van het geheel aan *internationalisation at home*-activiteiten, en het dus moeilijk is te bepalen in welke mate die activiteiten feitelijk worden uitgevoerd. Daarnaast zijn er signalen uit documenten en interviews dat de uitvoering van activiteiten vooralsnog achterblijft bij de ambities die instellingen in hun beleid formuleren.
De praktijkvoorbeelden in dit rapport, van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Tilburg University en de Hogeschool van Amsterdam, zijn ontwikkeld vanuit het inzicht dat het percentage mobiele studenten gering is. In alle drie de gevallen vervullen de coördinatoren internationalisering een initiërende en sturende rol in internationalisering van het curriculum.

Welke internationale en interculturele competenties beogen opleidingen te ontwikkelingen via *internationalisation at home*?
Er zijn kwalitatief goede voorbeelden van de uitwerking van internationale en interculturele competenties waarbij zowel kennis als vaardigheden aan bod komen. Het aspect houding wordt minder vaak genoemd. Uit de beschrijvingen van internationale en interculturele competenties die universiteiten hanteren blijkt dat zij daaraan een andere invulling lijken te geven dan hogescholen. Dit kan grotendeels verklaard worden door de focus van universiteiten, die naast andere arbeidsmarktsectoren ook op de academische arbeidsmarkt is gericht.

Enkele opleidingen hebben een Landelijk Beroeps- en Competentieprofiel opgesteld waarin ook internationale en interculturele competenties zijn uitgewerkt.

1) Gaalen, A. van, Hobbes, H.J., Roodenburg, S. & Gielesen R. (2014). Studenten Internationaliseren in eigen land – deel I. Den Haag: Nuffic.

Op het gebied van competenties blijkt ook dat *internationalisation at home* een breder perspectief biedt dan uitsluitend internationale en interculturele leeruitkomsten. Vakspecifieke kennis of persoonlijke vaardigheden kunnen ook resultaten van *internationalisation at home*-activiteiten zijn. Daarmee draagt *internationalisation at home* ook bij aan de onderwijskwaliteit in het algemeen.

Welke *internationalisation at home* activiteiten worden uitgevoerd?
Internationalisation at home-activiteiten die veel voorkomen zijn studieonderdelen in een vreemde taal, internationale onderwerpen in het curriculum en deelname aan internationale projecten. Sommige *internationalisation at home*-activiteiten zijn zo genormaliseerd in het hoger onderwijs, dat opleidingen of instellingen ze vanzelfsprekend vinden. Dit lijkt het geval bij het gebruik van buitenlandse literatuur, de inzet van buitenlandse docenten en de inzet van Nederlandse docenten met relevante buitenlandervaring.

Er lijkt in Nederland voldoende potentie te zijn om *internationalisation at home*-activiteiten uit te breiden. Dat is bijvoorbeeld mogelijk door vaker gebruik te maken van stages bij internationale organisaties in Nederland, gezamenlijke curriculumontwikkeling en virtuele mobiliteit. Deze opties worden nog weinig toegepast, maar de voorbeelden die we zagen zijn heel divers van aard. Hieruit blijkt dat deze vorm van *internationalisation at home* veel mogelijkheden biedt voor een variëteit aan opleidingen.

Wat weten instellingen over de uitgevoerde *internationalisation at home* activiteiten en over de opbrengsten daarvan voor de internationale en interculturele vaardigheden van studenten?
Er zijn nauwelijks universiteiten of hogescholen die structureel alle relevante data verzamelen over de aard en omvang van *internationalisation at home* binnen hun instelling. Enkele opleidingen of instellingen brengen wel structureel bepaalde afzonderlijke *internationalisation at home*-activiteiten in kaart. Meten of deze activiteiten ook werkelijk bijdragen aan het verwerven van internationale en interculturele competenties door studenten gebeurt echter vrijwel nergens systematisch.

De opleidingen die wel aandacht hebben voor de leeruitkomsten van *internationalisation at home* activiteiten, gebruiken verschillende testmethoden. Zelfevaluatie door studenten over het al dan niet verwerven van bepaalde competenties tijdens hun internationale ervaring komt regelmatig voor als methode om de opbrengsten van *internationalisation at home* te meten. Objectievere methoden zoals feedback van medestudenten, docenten of begeleiders worden nog weinig gebruikt. Kleinschalig worden wel combinaties van kwalitatieve toetsingsmethoden (gesprekken, zelfevaluatie, peer assessment) gebruikt. Als er expliciet interculturele leeruitkomsten worden gemeten, wordt soms gebruikgemaakt van gestandaardiseerde tests. Sommige van de gebruikte tests zijn echter ontwikkeld voor persoonlijke ontwikkeling en niet voor toetsing.

Een andere constatering betreft het feit dat enkele instellingen interculturele vaardigheden weliswaar essentieel noemen voor alle studenten, maar keuzevakken inzetten om deze te laten verwerven, waardoor slechts een minderheid van de studenten in de gelegenheid wordt gesteld deze competenties daadwerkelijk te ontwikkelen.

Wat gebeurt er om docenten te trainen in *internationalisation at home* activiteiten?
Opleidingen en instellingen maken goed gebruik van al aanwezige expertise onder docenten, zoals in *intercultural learning labs*. Het *learning lab* fungeert als een vorm van intervisie door docenten, onder begeleiding van een gekwalificeerde trainer, met als doel het versterken van de interculturele vaardigheden. Een andere manier om de interculturele, en internationale, competenties van docenten te versterken is door deze te integreren in de Basiskwalificatie Onderwijs (BKO) of de Seniorkwalificatie Onderwijs (SKO), via modules in de lerarenopleiding of door integratie in de HRM-cyclus. Een belangrijk aspect in de training van docenten is taalvaardigheid. Een cursus Engels voor docenten is de meest voorkomende vorm van docentprofessionalisering voor *internationalisation at home*; meer dan de helft van de instellingen biedt dergelijke cursussen aan.

Opvallend is dat vrijwel al deze instrumenten een informele basis hebben. Dit geldt ook voor de BKO: als daarin modules internationale vaardigheden zijn opgenomen, is deelname facultatief. Een nadere analyse is nodig om te bepalen of dit facultatieve karakter bijdraagt aan het vergroten van de beoogde competenties, of dat verplichting effectiever zou zijn. Dat geldt ook voor de mate waarin beloning een rol speelt in het

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

stimuleren van docenten om zich te bekwamen in *internationalisation at home*-activiteiten. Dit zou via de HRM-cyclus kunnen worden beïnvloed. De indruk bestaat dat beloning momenteel minder voor dit doel wordt benut dan wellicht mogelijk zou zijn.

Aanbevelingen

Instellingsniveau en opleidingsniveau

1. **Beleid** Instellingen of opleidingen die aangeven internationale en interculturele competenties na te streven, zouden ook duidelijk moeten maken hoe ze deze competenties gaan meten. Deze instellingen zouden hun opleidingen, nog meer dan nu het geval is, moeten wijzen op het belang van goed geformuleerde internationale en interculturele leeruitkomsten om richting en sturing aan internationale activiteiten te kunnen gegeven. Opleidingen die interculturele competenties structureel willen meten doen er goed aan een combinatie van instrumenten te gebruiken.
2. **Docenten** Het succes van *internationalisation at home* hangt voor een groot deel af van de mate waarin docenten beschikken over de vereiste competenties en faciliteiten. Instellingen en opleidingen kunnen doelen formuleren voor internationalisering van hun staf, zodat zij daar ook gerichte maatregelen voor kunnen ontwikkelen, waaronder integratie in de HRM-cyclus, ontwikkelen van trainingsaanbod voor docenten (bijv. in het kader van de BKO of SKO), het delen van goede voorbeelden, de inzet van lectoren en docenten als ambassadeurs van internationalisering en openlijke betrokkenheid van het management.
3. ***Internationalisation at home*-activiteiten** Binnen instellingen kunnen méér studenten profiteren van *internationalisation at home* activiteiten als er meer activiteiten plaatsvinden én gekozen wordt voor activiteiten die op grotere schaal kunnen worden ingezet. Daarvoor zou de keuze gebaseerd moeten worden op de context van de opleiding. Activiteiten die potentie bieden zijn onder meer: virtuele mobiliteit, gezamenlijke curriculumontwikkeling met buitenlandse partners en een stage bij een internationaal bedrijf in Nederland. Voor activiteiten gericht op de ontwikkeling van interculturele competenties geldt in het bijzonder dat dit zorgvuldige begeleiding door een docent met specifieke competenties vereist. Indien internationale en interculturele vaardigheden essentieel worden genoemd voor álle studenten van een opleiding of instelling, dan zouden deze verworven moeten kunnen worden in het kerncurriculum en niet (alleen) in keuzevakken.

Nationaal niveau

1. In haar visiebrief neemt de minister zich voor alle studenten te laten afstuderen met internationale en interculturele competenties. Daartoe kan zij met de instellingen afspreken dat zij 1. hun opleidingen stimuleren om leeruitkomsten te formuleren en 2. op opleidingsniveau de behaalde resultaten in kaart brengen. Hiervoor kan bijvoorbeeld het model gebruikt worden dat de NVAO heeft ontwikkeld in het kader van het bijzonder kenmerk internationalisering.
2. Het ministerie van OCW kan de ontwikkeling van een kwalitatief maar ook kwantitatief goed aanbod van docententraining op het gebied van *internationalisation at home* ondersteunen. De Nuffic kan hierbij een coördinerende of faciliterende rol spelen.

Ten slotte kunnen het ministerie van OCW, de Vereniging Hogescholen, de VSNU, de Nuffic en andere organisaties op nationaal niveau opvolging geven aan dit onderzoek door middel van verschillende activiteiten, waaronder bijeenkomsten over *internationalisation at home*, opname van het thema in beleidsstrategieën, aandacht voor het onderwerp in publieke optredens en het uitvoeren van vervolgstudies. Daarmee kan bewustzijn en draagvlak bij alle betrokkenen worden gecreëerd.

DE HAAGSE
HOGESCHOOL

1. Inleiding

Gezien de maatschappelijke en economische ontwikkelingen van dit moment zijn internationale en interculturele competenties voor álle Nederlandse studenten geen overbodige luxe, maar noodzaak. Dat onderschrijft ook minister Bussemaker van OCW in haar visiebrief over internationalisering in het onderwijs. Ze zegt: “Daarom wil ik de komende jaren het verwerven van interculturele en internationale vaardigheden stimuleren en presenteren als de standaard”[2]. Ook de verenigingen van hogescholen en universiteiten onderkennen het belang hiervan. In hun gezamenlijke visie op internationalisering[3] maken VH en VSNU melding van de noodzaak om ‘de ontwikkeling van internationale competenties een duidelijke plaats te geven in het onderwijs’. Uit onderzoek van ROA (2013)[4] blijkt dat werkgevers in toenemende mate om internationale vaardigheden vragen, zoals het kunnen werken in internationale teams en het kunnen toepassen van kennis in een steeds veranderende en internationale omgeving. Daarnaast is er sprake van een toenemend aantal mbo-, havo- en vwo-opleidingen die Engelstalig onderwijs aanbieden en bovendien ook andere vormen van internationalisering uitvoeren. Een groeiend aantal studenten in de huidige generatie heeft daardoor meer internationale en interculturele ervaring opgedaan dan eerdere generaties. In een aantal gevallen zoeken zij bewust naar opleidingen waarin zij daarop kunnen voortbouwen.

Internationalisation at home en onderwijskwaliteit

De bijdrage aan het verwerven van internationale en interculturele competenties van studenten is niet het enige effect van *internationalisation at home*. Activiteiten onder deze noemer worden ook vaak in verband gebracht met het verhogen van de onderwijskwaliteit. Dit geldt met name voor de *international classroom*. De VH en VSNU schrijven in hun gezamenlijke visie Internationaal: “De *international classroom* wordt mede gevormd door een goede mix van studenten uit binnen- en buitenland en een inhoudelijk concept dat de culturele achtergronden van studenten in het onderwijs integreert. De aanwezigheid van internationale studenten draagt bij aan een ambitieuzer studiecultuur. Daarmee wordt een belangrijke impuls voor kwaliteitsverbetering van het onderwijs geleverd. Het profijt van de *international classroom* kan pas ten volle worden benut als studenten daadwerkelijk samenwerken in het onderwijs.” Deze visie wordt ook onderschreven door de Sociaal-Economische Raad (SER), in zijn rapport “Make it in the Netherlands” uit 2013.

Het belang van internationalisering is voor veel opleidingen evident. Een hbo-opleiding formuleert het als volgt: “(professional) innovation mostly takes place in international, multi and trans-disciplinary contexts”. Een opleiding in de kunsten streeft ernaar: “to train for an international standard of performance […]” Daarnaast zijn interculturele vaardigheden belangrijk in de context van de huidige Nederlandse samenleving. Ze zijn een onderdeel van de *21st century skills*[5].

Deze internationale en interculturele vaardigheden kunnen worden verworven en verder ontwikkeld door bijvoorbeeld een deel van de studie in het buitenland te volgen. En hoewel steeds meer Nederlandse studenten in het buitenland studeren, blijft het percentage dat dit niet doet vele malen groter. Om ook deze groep in staat te stellen internationale ervaring op te doen, kunnen Nederlandse universiteiten en hogescholen *internationalisation at home*-activiteiten aanbieden zoals *international classrooms*, modules interculturele vaardigheden, inzet van buitenlandse docenten, of virtuele mobiliteit. Voor dit rapport zijn de activiteiten omtrent *internationalisation at home* bij Nederlandse instellingen door middel van deskresearch, casusonderzoek en interviews in kaart gebracht. Dit rapport is een aanvulling op deel I van dit onderzoek[6], waarvan de uitkomsten reeds zijn meegenomen in de Visiebrief Internationalisering van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (dd. 15 juli 2014).

Ook dit tweede deel is uitgevoerd in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap[7] en vormt input voor de strategische agenda van het ministerie vanaf 2015. Waar deel I uitsluitend het beleid

[2] J. Bussemaker (2014)
[3] Vereniging Hogescholen en VSNU (2014)
[4] Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA) (2013)
[5] http://www.kennisnet.nl/themas/21st-century-skills/vaardigheden/sociale-en-culturele-vaardigheden
[6] Gaalen, A. van, Hobbes, H.J., Roodenburg, S. & Gielesen R. (2014).
[7] Naast dit onderzoek over beleid (deel I) en praktijk (deel II) van Nederlandse hogeronderwijsinstellingen heeft onderzoeksbureau ResearchNed in opdracht van OCW onderzoek gedaan naar: 1) het beleid in andere landen en 2) de ervaringen van studenten en onderwijspersoneel met *internationalisation at home.*

in kaart bracht, verrijkt dit tweede deel het beeld door in te gaan op de vraag hoe *internationalisation at home* er bij de instellingen in de praktijk uitziet. De analyse omvat de activiteiten die daadwerkelijk worden uitgevoerd, op welke manier dit gebeurt, en wat de instellingen zelf weten over de opbrengsten van deze activiteiten. Dit rapport is gebaseerd op onderzoek naar alle *internationalisation at home*-activiteiten die reeds naar voren kwamen uit de analyse van beleidsdocumenten voor het eerste deel van dit onderzoek. Net als het eerste deel van dit rapport bevat ook dit tweede deel veel voorbeelden en cases uit de praktijk. Dit geeft een beeld van het brede scala aan mogelijkheden en kan inspiratie geven voor anderen. Daarnaast borduren we voort op de conclusies en aanbevelingen uit het eerste rapport door bijvoorbeeld in hoofdstuk 4 nader in te gaan op de ontwikkeling van competenties bij docenten. Ten slotte biedt het rapport suggesties hoe hogeronderwijsinstellingen en opleidingen deze activiteiten in de komende jaren kunnen verdiepen en verbreden. Bovendien geeft het enkele aanbevelingen hoe deze inspanningen op nationaal niveau kunnen worden ondersteund door (beleids)maatregelen van onder meer het ministerie van OCW, Nuffic en koepelorganisaties.

1.1 Onderzoeksvragen en -resultaten

De centrale onderzoeksvraag van dit rapport is:

Wat is bekend over de daadwerkelijke aanwezigheid en toepassing van *internationalisation at home* in Nederlandse hogeronderwijsinstellingen?

Daarbij staan de volgende (deel)vragen centraal:

- Wat weten instellingen over de uitgevoerde *internationalisation at home*-activiteiten en over de opbrengsten daarvan voor de internationale en interculturele vaardigheden van studenten?
- Welke *internationalisation at home*-activiteiten worden uitgevoerd?
- Zijn er voorbeelden van instellingen die de dataverzameling op het gebied van *internationalisation at home* goed op orde hebben?
- Hoe worden docenten getraind in *internationalisation at home*-activiteiten?

Dit levert de volgende resultaten op:

- een indicatie van de door instellingen beoogde internationale en/of interculturele competenties die studenten door middel van *internationalisation at home* kunnen opdoen;
- een globaal beeld van de aard en omvang van *internationalisation at home* binnen het hoger onderwijs;
- een indruk van de opbrengsten van *internationalisation at home*-activiteiten.

Uit het eerste deel van dit rapport bleek reeds dat bij de instellingen al veel gebeurt aan beleidsvorming op het gebied van internationalisation at home. Dat er niet alleen beleidsvoornemens zijn, maar ook daadwerkelijk *internationalisation at home*-activiteiten worden uitgevoerd is uitgangspunt voor dit rapport, dat zich richt op de praktijk.

1.2 Leeswijzer

Na dit inleidende hoofdstuk beschrijft hoofdstuk 2 de mogelijke opbrengsten van *internationalisation at home* in termen van de beoogde interculturele en internationale vaardigheden. Tevens gaat het in op de vraag wat bij de instellingen bekend is over de omvang en effectiviteit van *internationalisation at home*-activiteiten. Hoofdstuk 3 bevat een overzicht van de verschillende *internationalisation at home*-activiteiten die hogeronderwijsinstellingen uitvoeren in de praktijk. Hoofdstuk 4 laat voorbeelden zien van de wijze waarop instellingen werken aan de competenties en betrokkenheid van docenten op dit gebied. Hoofdstuk 5[8)] bevat drie voorbeelden van *internationalisation at home*-activiteiten van Tilburg University, de Hogeschool van Amsterdam en de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. In hoofdstuk 6 zijn algemene conclusies en aanbevelingen geformuleerd. In de bijlagen worden de onderzoeksmethodiek, de bronnen en een overzicht van *internationalisation at home*-activiteiten gepresenteerd.

[8)] Geschreven door Jos Beelen in samenwerking met Sandra Rincon, Anne Rutkowski, Mariella Olivos, Anneke Treffers en Arend Slot.8)

2. Opbrengsten van *internationalisation at home*

Wat zijn nu de opbrengsten van *internationalisation at home*? Dat is een vraag die je kunt beantwoorden in termen van 1. Uitvoering van activiteiten (bijv. aantal deelnemers) en 2. Resultaten van activiteiten (bijv. opgedane interculturele vaardigheden). Het eerste type resultaten is feitelijk de output, het tweede type resultaten zijn de outcomes. Dit hoofdstuk toont voor beide vormen welke data beschikbaar zijn. De zelfevaluatierapporten van zeventien opleidingen voor de aanvraag van het bijzonder kenmerk internationalisering (BKI) van de NVAO bevatten beschrijvingen van leeruitkomsten van internationale activiteiten, waaronder die van *internationalisation at home*. Daarnaast wordt in sommige jaarverslagen summier verwezen naar de opbrengsten van *internationalisation at home* en hoe die worden bijgehouden.

Bijzonder kenmerk internationalisering
Opleidingen en instellingen kunnen hun inzet op het gebied van internationalisering laten erkennen door middel van het "bijzonder kenmerk internationalisering (BKI)" van de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO). De criteria voor toekenning van een BKI op opleidingsniveau zijn gecentreerd rond leeruitkomsten. Op basis van de formulering die een opleiding zelf hanteert voor de internationale en interculturele leeruitkomsten die ze beoogt te ontwikkelen bij studenten wordt beoordeeld of deze intenties daadwerkelijk worden behaald.

Het kenmerk bestaat sinds 2010 voor opleidingen en sinds 2012 voor instellingen als geheel. In totaal hebben 33 opleidingen en 2 instellingen een BKI behaald. Zie bijlage II voor een volledig overzicht.

http://www.nvao.net/bijzonder_kwaliteitskenmerk_internationalisering

Vanwege de beperkte representativiteit van de opleidingen met een BKI-certificaat en de vertrouwelijkheid van de data beschrijft dit hoofdstuk met name welke methodes instellingen (al dan niet) hanteren om opbrengsten in beeld te brengen. Onder meer interviews met medewerkers van instellingen vormden hiervoor een waardevolle bron van informatie.

2.1 Inzicht in de uitvoering van activiteiten (output)

Een eerste manier waarop de opbrengsten van *internationalisation at home* kunnen worden beschreven, is aan de hand van de mate waarin activiteiten aan universiteiten en hogescholen worden uitgevoerd. Deze paragraaf behandelt de monitoring van *internationalisation at home*-activiteiten door hogeronderwijsinstellingen. Er zijn enkele instellingen die het aantal en type van deze ome activiteiten structureel bijhouden. Een voorbeeld is een instelling die een monitoringsysteem heeft waarin gastdocenten, de herkomst van docenten en aantallen internationale publicaties worden geregistreerd. De mate waarin dit type gegevens geordend en op centraal niveau wordt bijgehouden, varieert. Soms betreft het een speciaal voor het internationaliseringsbeleid ontwikkelde tool om de diversiteit aan activiteiten te monitoren. Vaker gaat het om gegevens die op verschillende organisatieniveaus van de instelling in diverse databases worden bijgehouden en met behulp van een goede zoekfunctie worden verzameld.

Mapping Internationalisation - MINT
Mapping Internationalisation (MINT) is een online tool die ontwikkeld is door de Nuffic in samenwerking met hogeronderwijsinstellingen. MINT bestaat uit een digitale zelfevaluatie en resulteert in een overzicht van de verschillende doelen en middelen die relevant zijn voor internationalisering. Faciliteiten, kwaliteitsborging en beleidsuitkomsten worden in detail geanalyseerd. Het instrument kan worden gebruikt door instellingen in het hoger onderwijs, of door subdivisies zoals faculteiten of individuele opleidingen. In bijlage I, Methodologie, wordt toegelicht wat MINT precies is en hoe en door wie deze tool gebruikt wordt. Meer informatie is ook te vinden op:

http://www.nuffic.nl/mint

Een voorbeeld van een instelling die structureel de voortgang op het terrein van internationalisering (waaronder *internationalisation at home*) meet is Stenden Hogeschool.

De opleidingen Commerciële Economie en International Business Languages (IBL) van Stenden Hogeschool maken sinds 2012/2013 gebruik van MINT. Teams van docenten vulden samen met het management van de opleidingen de vragenlijsten van MINT in. Naast een goed gesprek op basis van deze lijsten leverde dit ook een nulmeting op het gebied van internationalisering op, en inzicht in de gebieden waar nog doelstellingen voor geformuleerd moeten worden. Op basis van de gegevens uit MINT schreven de opleidingen vervolgens een verbeterplan en een strategisch beleidsplan voor *internationalisation at home*. In de beleidsplannen is geconcretiseerd welke keuzes de opleidingen maakten en hoe ze die monitoren.

Uit de beleidsplannen volgden weer actieplannen, waarin onder meer wordt beschreven hoe docenten zich kunnen ontwikkelen en hoe *preferred partnerships* hierbij een stimulerende rol kunnen spelen. Een andere actie van de opleidingen heeft betrekking op leeruitkomsten: in een rondetafelsessie werd docenten gevraagd concreet aan te geven waar in het curriculum aan *internationalisation at home* wordt bijgedragen, en ook hoe vervolgens wordt getoetst of de beoogde uitkomsten zijn behaald.

In 2013/2014 vulde de opleiding IBL MINT nogmaals in om de resultaten onder meer te gebruiken bij een aankomende opleidingsvisitatie. MINT is niet het enige instrument dat de opleiding voor monitoring gebruikt: de voortgang op de beleidsdoelstellingen wordt gemonitord door ze mee te nemen in de jaarlijkse beleidscyclus.

Daarnaast houden verschillende instellingen resultaten bij van één of meerdere specifieke *internationalisation at home*-activiteiten, bijvoorbeeld voor een jaarverslag of voor gebruik bij studentenwerving. Vaak gaat het om een eenmalige inventarisatie, bijvoorbeeld voor een publicatie zoals het “1000 flowers” project[9] van de TU Delft. Het delen van good practices in deze publicatie heeft onder meer geleid tot:

1. Inzicht in de kennis over en ervaring met *internationalisation at home* voor de hele universitaire gemeenschap;
2. Toenemende samenwerking tussen docenten die geïnteresseerd zijn in integratie van internationalisering in hun modules;
3. Enthousiasme bij andere docenten en meer sociale integratie binnen de instelling.

Er zijn dus wel een paar voorbeelden van dataverzameling. Kijken we echter naar het algemene beeld, dan wordt dat vooral bepaald door het gebrek aan beschikbare data of op zijn minst het ontbreken van een centraal punt (binnen een instelling of nationaal) waar data wordt verzameld. De VSNU en VH geven in hun visie (2014) aan dat “De verdere ontwikkeling van indicatoren voor internationalisering wordt opgepakt door kennisinstellingen in samenwerking met de Nuffic. Hierdoor moet een compleet beeld van de stand van internationalisering ontstaan.”

Een specifieke vorm van dataverzameling is het in kaart brengen van het aantal studenten dat deelneemt aan *internationalisation at home*-activiteiten. Dit wordt gecompliceerd door de grote variëteit van vormen en de verwevenheid met het curriculum. Om een indicatie te krijgen heeft een aantal opleidingen de internationale elementen van hun curriculum in kaart gebracht. Een voorbeeld hiervan is de Rotterdam School of Management, die hiervoor een matrix[10] ontwikkeld heeft die ook door andere opleidingen te gebruiken is.

2.2 Resultaten van activiteiten (outcomes)

Naast het verzamelen van gegevens over de feitelijke uitvoering van *internationalisation at home*-activiteiten en de deelname hieraan, kan de opbrengst van *internationalisation at home* gemeten worden in termen van de leeruitkomsten die deelnemende studenten hebben opgedaan. Het uitgangspunt van dit onderzoek is dat *internationalisation at home* bijdraagt aan het verwerven van internationale en interculturele competenties door Nederlandse studenten en daardoor een alternatief is voor fysieke studentenmobiliteit.
Het verwerven / ontwikkelen van deze competenties vormt het doel van de internationale activiteiten die in dit rapport worden beschreven. De definities die opleidingen gebruiken, de soorten kennis, vaardigheden en

[9] Klaassen & Schoenmaker (2010).
[10] http://gpip.nvao.net/library/articles/1324570664_matrix-intended-international-learning-outcomes-iba-rsmpdf.pdf.pdf.

houdingen die ze beogen en het niveau bepalen voor een belangrijk deel voor welke *internationalisation at home*-activiteiten wordt gekozen.

In deel I van dit rapport hebben we reeds aangegeven wat we verstaan onder internationale en interculturele competenties:
"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."
We hanteren daarmee de definitie van de NVAO. In de praktijk zien we dat sommige opleidingen een beschrijving van de begrippen geven en andere een opsomming van concrete leeruitkomsten.

Beschrijvingen van competenties
Voorbeelden van beschrijvingen van interculturele competenties zijn:
- "(the graduate) has knowledge of cultural theories and shows cultural sensitivity. The graduate is aware of his/her own norms and values and is sensitive to others possibly holding different ones; he/she has a theoretical foundation for analysing and discussing these differences."
- "Each student is trained to interrogate her or his own values from a cultural perspective and to mobilize these values as a constructive force in an international work environment."
- "[the student is] able to function in multi-cultural teams (leadership, cooperation)".

Competenties worden in het algemeen vaak ingedeeld in drie typen. Ook de beoogde internationale en interculturele competenties kunnen in deze drie categorieën worden ingedeeld:
1. gerelateerd aan inhoud, bijvoorbeeld: *"They are aware of the most recent social and political developments of the principal trade partners of their country";*
2. gerelateerd aan vaardigheden, bijvoorbeeld: *"Be able to communicate with professional and non-professional partners from different fields of language and culture";*
3. gerelateerd aan houding, bijvoorbeeld: *"Understand and interpret cultural limitations and restrictions".*

Voor vreemde talen is het heel gebruikelijk dat studenten vaardigheden opbouwen in de loop van het curriculum. Vaak wordt ook verwezen naar het Common European Framework for Language Reference[11]. Voor internationale en interculturele competenties wordt geen vergelijkbaar raamwerk gebruikt in het Nederlandse hoger onderwijs. Een enkele opleiding laat wel duidelijk een opbouw in het niveau van competentieontwikkeling zien. Een gespecialiseerde hogeschool verwoordt dat als volgt: *"Each student is invited to experience gradual and increasing engagement with the complexity of global-local interactions in [….] industry".* Deze opbouw wordt ondersteund door bijvoorbeeld het gebruik van een reeks verschillende typen internationale activiteiten, van gastcolleges via een internationale studentenconferentie naar bijvoorbeeld een internationale onderzoeksopdracht.

Sommige opleidingen stellen dat zij tot in de kern internationaal zijn en benoemen daarom internationale en interculturele competenties niet (meer) expliciet. *"Since the international and intercultural character is so interwoven with the contents and way of teaching of the programme, international and intercultural learning outcomes are somewhat implicit in the final attainment levels of the programme."*

Andere opleidingen doen dat juist wel en zelfs op landelijk niveau, zoals de landelijke overleggen voor IBL- en IBMS-opleidingen.[12] Het specificeren van competenties maakt het mogelijk om deze te meten. Dat geeft zowel de opleiding en student als andere partijen, zoals werkgevers, inzicht in de kennis en vaardigheden die studenten hebben opgedaan tijdens hun studie.

Het meten van competenties
De inhoud, omvang en het niveau van de competenties worden door weinig instellingen systematisch gemeten. Wel zijn er enkele initiatieven op kleine schaal gevonden.
Een aantal opleidingen heeft expliciet omschreven hoe internationale en interculturele competenties worden gemeten. Hierbij gaat het vaak om een mainstreaming/inbedding van internationale aspecten in toetsen.

[11] http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/cefr_EN.asp.
[12] IBL bekent kleur. Landelijk Beroeps en Competentieprofiel Bachelor International Business and Languages. En Framework Competencies IBMS International Business & Management Studies.

Een voorbeeld hiervan is: *"European, international and intercultural content shows in nearly all tests. There is no overall assessment of internationalisation as such, but (sub)components are demonstrably and explicitly tested."* Een andere opleiding licht dat wat nader toe: *"International and intercultural topics are relevant in all modules (e.g. when talking about cross national comparisons or international transferability of good practices). Theories and aspects related to these are taught and tested in the module exams."* Ook als internationale en interculturele competenties in reguliere toetsen worden opgenomen, blijven ze lastig meetbaar.

Dat systematische meting weinig voorkomt heeft mogelijk te maken met de samengestelde aard van competenties en met de mate waarin de verschillende onderdelen (kennis, vaardigheden, houding) geëxpliciteerd worden. Kennis en vaardigheden kunnen redelijk objectief gemeten worden, maar voor houding geldt dit niet. Bovendien is de samenhang tussen kennis, vaardigheden en houding lastig vast te stellen.

Ook de volgende redenen lijken een rol te spelen:
1. Internationale kennis en vaardigheden moeten worden beschreven om ze te kunnen meten, maar beschrijven doen veel opleidingen (nog) niet.
2. Er is nog geen goede toetsingsmethode ontwikkeld.
3. Er is een gebrek aan tijd en geld om de toetsing te kunnen uitvoeren.

Ten slotte gaan sommige instellingen ervan uit dat internationalisering iets is wat alom aanwezig is of vanzelf gaat en dus geen extra aandacht behoeft. In een interview wordt dit laatste toegelicht: "een goed inhoudelijk resultaat wordt bereikt door een kwalitatief goed leer- en onderzoeksproces, en dat de competenties die voor het goed uitvoeren van dat proces benodigd zijn dan vanzelfsprekend door middel van dat proces worden ontwikkeld bij studenten." Dit sluit aan bij de visie van een medewerker van een universiteit dat internationale aspecten integraal deel uitmaken van het curriculum van zijn instelling. Een student zou het curriculum niet met goed resultaat kunnen hebben doorlopen zonder voldoende internationale en interculturele vaardigheden te hebben opgedaan.

Testmethoden
Voor het meten van internationale en interculturele competenties gelden dezelfde mogelijke testmethodes als voor andere competenties die vaak via opdrachten, presentaties en tentamens getoetst worden. Daarnaast worden toetsing door internationale experts en gespecialiseerde instrumenten voor het toetsen van interculturele competenties genoemd.

Reguliere toetsing
Internationale en interculturele leeruitkomsten worden veelal door middel van reguliere toetsingsmethoden getest, zoals meerkeuzetoetsen over "internationale standaarden, trends of ontwikkelingen", een tentamen waarvan kennis over een internationaal onderwerp deel uitmaakt of een masterthesis waarbij populaties van over de hele wereld worden bestudeerd.

Peer- of zelfevaluatie
Toepassing van kennis, zoals bij het werken in een internationale omgeving, vraagt om een andere vorm van toetsing, zoals beoordelingen door begeleiders en medestudenten, zelfevaluatie en presentatie. Voorbeelden die hiervan genoemd worden door instellingen zijn peer-evaluaties en zelfreflectie door studenten op hun interculturele vaardigheden (via papers en interviews met een mentor).

Toetsing door internationale experts uit het werkveld
Een andere vorm van toetsing van internationale en interculturele vaardigheden is de waardering door experts uit het werkveld. Bij veel hbo-opleidingen zijn vertegenwoordigers van bedrijven betrokken als stagebegeleider of in de afstudeercommissie. Ook bij universiteiten komt dit voor. Sommige opleidingen selecteren commissieleden specifiek op basis van internationale werkervaring. Eén instelling gebruikt een zelfevaluatie, gebaseerd op interviews met Europese leiders uit het veld, om interculturele leiderschapsvaardigheden te testen.

Gespecialiseerde meetinstrumenten
In de afgelopen jaren zijn er wereldwijd, maar met name in de Verenigde Staten, verschillende instrumenten ontwikkeld om interculturele competenties te toetsen. Ook verschillende Nederlandse hogeronderwijsinstellingen gebruiken deze instrumenten of onderzoeken de mogelijkheden daartoe.

Avans Hogeschool heeft aan de hand van de Intercultural Development Indicator (IDI) methode een meting verricht onder studenten in alle jaren van de opleiding. Op basis van de metingen zullen verbeteringen worden doorgevoerd om de competenties te vergroten. De eerste uitkomsten van dat onderzoek wijzen erop dat aandacht voor internationalisering, onder meer in de vorm van een cursus cross-cultural competences, vooral in de eerste twee jaar veel effect sorteert. Vanaf jaar drie lijkt het effect minder te worden. Een buitenlandstage zou soms zelfs een averechts effect hebben. De betreffende onderwijsdirecteur zegt in een reactie daarop: "In die zin zou *internationalisation at home* mogelijk effectiever zijn dan mobiliteit", omdat daarbij onder meer directe monitoring en begeleiding vanuit de opleiding mogelijk is.

Ook de *Intercultural Knowledge and Competence Value Rubric* wordt door een instelling gebruikt. Hiermee kunnen zij het niveau van hun studenten concreet verwoorden: *"graduating from IBS, our students will have reached milestones 2 and 3. This shows that our graduates have relatively more practical intercultural skills than cognitive knowledge on underlying theories of intercultural competences."*

Verschillende opleidingen geven aan zoekende te zijn naar methoden om interculturele competenties te meten.

Een universiteit merkt op dat het heel lastig is om interculturele competenties, als opbrengst van *internationalisation at home*, te meten. Deardorff (2006, 2009) en anderen hebben hiervoor wel voorstellen gedaan, maar deze blijken in de praktijk van een universiteit vanwege financiële en praktische belemmeringen moeilijk uit te voeren. In de praktijk heb je altijd te maken met een zekere mate van subjectiviteit. Bovendien zijn instrumenten als IDI en de Intercultural Readiness Check[13] bedoeld voor persoonlijke ontwikkeling en niet voor gebruik als toetsingsinstrument.

2.3 Tevredenheid

Opvallend is dat voor internationale en interculturele competenties naast, of soms zelfs in plaats van, deze reguliere testmethoden ook vaak "tevredenheid" als maatstaf wordt gebruikt. Het gaat dan om tevredenheid van studenten, alumni en werkgevers. Ook andere vormen van externe erkenning vinden instellingen van belang. Met name de tevredenheid van studenten en alumni zijn een verrassende toetsingsmethode. Voor andere onderdelen van het curriculum wordt de tevredenheid van een individuele student nauwelijks als meetlat voor zijn studiesucces op dat onderdeel gehanteerd. Uit onderzoek van Gregersen-Hermans (2014) blijkt dat studenten hun eigen niveau van interculturele vaardigheid substantieel overschatten. Zij pleit voor het gecombineerde gebruik van kwalitatieve beoordelingsmethoden en kwantitatieve meting van interculturele competenties .

Studenten en alumni
In enkele reguliere onderzoeken onder studenten en alumni worden vragen over internationaliseringsactiviteiten opgenomen. Bijvoorbeeld over de aandacht voor internationale ontwikkelingen in het beroepenveld of het gebruik van internationale specialistische literatuur. Eén opleiding benoemt het als volgt: *"In all student and alumni surveys, questions on internationalisation are important components of inquiry. As can be seen in the results of the various surveys, the appreciation of students for the international orientation of the [programme] has been consistently high over the years."*

Een andere opleiding geeft aan dat internationalisering ook een onderdeel is van de Student Exit Monitor die wordt gehouden onder studenten die de opleiding voortijdig verlaten.

Een aparte studie over de ervaringen van studenten met internationalisering van het curriculum vindt momenteel plaats in opdracht van het ministerie van OCW. Ook wordt op moment van schrijven onderzoek verricht onder alumni van IBMS-opleidingen naar de relatie tussen hun studie en hun huidige werk.

[13] Gregersen-Hermans, J. (2014, nog te verschijnen).

Werkgevers
Met name hbo-opleidingen hebben korte lijnen naar het bedrijfsleven en krijgen via vertegenwoordiging van bedrijven in opleidingscommissies feedback op het curriculum. Uit de geanalyseerde documenten blijkt niet duidelijk of *internationalisation at home* een expliciet onderwerp van gesprek met het bedrijfsleven is. Verondersteld kan worden dat dit voor sterk geïnternationaliseerde sectoren wel het geval is. Overigens loopt de waardering van interculturele en internationale competenties door afgestudeerden en werkgevers niet altijd synchroon. Afgestudeerden lijken hun eigen competenties soms te overschatten.

Instellingen of opleidingen onderzoeken de prestaties van hun studenten/alumni op de arbeidsmarkt om te controleren of de opleiding de claim dat zij studenten voorbereidt op een internationale carrière, waarmaakt. Men houdt bijvoorbeeld enquêtes onder:
- Nederlandse studenten die werken voor Nederlandse bedrijven in het buitenland;
- Nederlandse studenten die werken voor internationale bedrijven die een vestiging hebben in Nederland.

Er is ook een opleiding die een speciale Alumni Group op LinkedIn heeft opgezet om heel precies, op elk moment en direct te kunnen monitoren hoeveel afgestudeerden in een internationaal georiënteerde functie terechtkomen.

2.4 Kwaliteit van onderwijs

In de jaarverslagen, MINT-data en BKI-rapporten zijn slechts enkele verwijzingen te vinden naar het verband tussen de kwaliteit van onderwijs en *internationalisation at home*. Instellingen en opleidingen stellen vaak dat internationalisering, en meer specifiek de *international classroom*, de kwaliteit van het onderwijs verhoogt. Hoewel er veel argumenten zijn die deze stelling lijken te ondersteunen, zijn er opvallend weinig data beschikbaar om haar werkelijk te kunnen staven.

Of *internationalisation at home* bijdraagt aan de kwaliteit van het onderwijs kan onder meer blijken uit het monitoren van informatie over de arbeidsmarkt. Daarmee kan worden onderzocht of de opleiding de claim dat zij studenten voorbereidt op een internationale carrière, waarmaakt. De opbrengsten voor de kwaliteit van onderwijs worden soms duidelijk uit de blijken van waardering van externe organisaties, waaronder:
- het winnen van internationale prijzen door studenten;
- afgestudeerden die worden toegelaten aan (prestigieuze) buitenlandse instellingen voor een vervolgstudie;
- opleidingen die “letters of endorsement” ontvangen van internationale beroepsorganisaties.

De kwaliteit van onderwijs hangt in hoge mate samen met de kwaliteit van het onderwijzend personeel. Sommige instellingen, waaronder Avans Hogeschool, maken gebruik van de Intercultural Development Inventory[14] om de mate van internationalisering van docenten in kaart te brengen. Voorbeelden van maatregelen om de internationale competenties van het onderwijzend personeel te versterken en daarmee *internationalisation at home* een impuls te geven worden in hoofdstuk 4 beschreven.

2.5 Bevindingen

Voor veel instellingen en opleidingen geldt dat ze niet structureel bijhouden welke *internationalisation at home*-activiteiten plaatsvinden en wie daaraan deelnemen. Voor veel instellingen en opleidingen geldt ook dat zij opbrengsten veronderstellen, maar niet structureel meten. Enkele opleidingen of instellingen doen dat wel. Hieronder zijn opleidingen die de concepten internationale en interculturele competenties zeer nauwkeurig hebben uitgewerkt en daarbij zowel kennis als vaardigheden aan bod laten komen. Houding lijkt een aspect dat minder vaak genoemd wordt en meer als een afgeleide gezien wordt van kennis en vaardigheden.

Bij het formuleren van leeruitkomsten moet altijd rekening gehouden worden met de context van de opleiding en het werkveld waarvoor deze opleidt. Enkele verwante opleidingen hebben op landelijk niveau competenties vastgesteld waarin ook internationale en interculturele competenties zijn uitgewerkt. Dit kan een interessant voorbeeld zijn voor andere instellingen die grip willen krijgen op het complexe onderwerp “interculturele competenties”. Universiteiten lijken een andere invulling te geven aan internationale en interculturele competenties dan hogescholen. Dit kan grotendeels verklaard worden door de focus van universiteiten, die immers niet alleen op de arbeidsmarkt is gericht, maar ook op het afleveren van goede onderzoekers.

[14] http://onderwijsdag.avans.nl/intercultural-learning-lab.

Bovendien worden kennis en vaardigheden impliciet verondersteld verworven te zijn, vooral op masterniveau, waardoor ze niet meer gemeten (kunnen) worden.

Duidelijk is wel dat *internationalisation at home* niet alleen internationale en interculturele leeruitkomsten op kan leveren, maar bijvoorbeeld ook vakinhoudelijke kennis of persoonlijke vaardigheden.

Instellingen die expliciet de ontwikkeling van studenten op interculturele vaardigheden meten, maken soms gebruik van gestandaardiseerde tests. Daarnaast worden ook combinaties van kwalitatieve toetsingsmethoden (gesprekken, zelfevaluatie, peer assessment) gebruikt. Hoewel ze vaak een goede indruk geven van de opgedane leeruitkomsten, zijn kwalitatieve methoden niet altijd volledig betrouwbaar. Zo zijn er verschillende signalen dat afgestudeerden hun eigen interculturele competenties overschatten. Nader onderzoek is nodig om te bepalen of dit structureel het geval is. Onder de instellingen die nu nog niet structureel de leeruitkomsten meten, zijn het vooral de hbo-instellingen waarbij dit wel op de agenda staat. Universiteiten lijken hier minder belang aan te hechten.

HELLO
ПРИВЕТ
NIHAO
HOLA

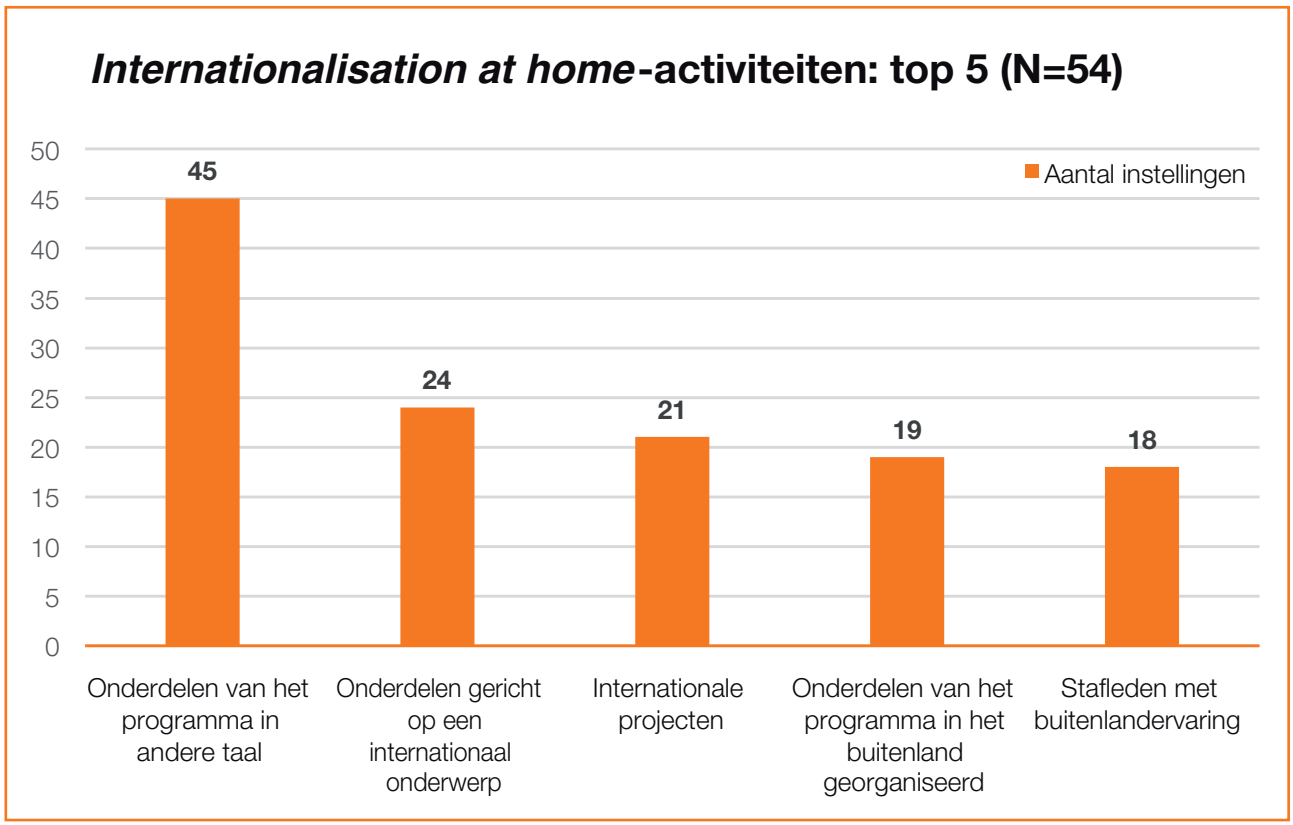
3. Internationalisation at home-activiteiten

In het vorige hoofdstuk beschreven we welke competenties (kunnen) worden ontwikkeld door deelname aan *internationalisation at home*-activiteiten en hoe instellingen de opbrengsten van die activiteiten in kaart brengen. In dit hoofdstuk bekijken we welke *internationalisation at home*-activiteiten Nederlandse universiteiten en hogescholen uitvoeren. Als basis voor de analyse van deze activiteiten hanteren we een lijst met *internationalisation at home*-activiteiten die is opgesteld in het kader van de MINT-tool en is aangevuld met uitkomsten van deel I van dit onderzoek.

In dit hoofdstuk komen de volgende activiteiten aan bod:

Onderwijsprogramma's	Onderdelen van het programma in een andere taal
	Onderdelen van het programma in het buitenland georganiseerd
	Joint programmes
	Summer schools
	Intensive programmes
Curriculuminhoud	Module interculturele vaardigheden
	Vreemde talen
	Onderdelen gericht op een internationaal onderwerp
	Onderdelen gericht op specifieke regio's of landen
	Gebruik van buitenlandse literatuur
	Het gebruik van cases in een internationale context
	Expliciet gebruik van de kennis van buitenlandse studenten
	Virtuele mobiliteit
Medewerkers	Buitenlandse docenten worden ingezet in het onderwijs
	Stafleden met buitenlandervaring
	Gezamenlijke begeleiding van studenten
Werk- en onderzoekservaring studenten	Activiteiten met het internationale bedrijfsleven
	Stage bij internationale organisatie in Nederland
	Internationale (onderzoeks)projecten
	Betrokkenheid bij ontwikkelingssamenwerkingsprojecten
	Betrokkenheid bij internationale conferenties
	Internationale extra-curriculaire activiteiten
Verzamelvorm	*International classroom*

Om een beeld te krijgen van het belang dat instellingen hechten aan *internationalisation at home* en te zien met welke activiteiten ze zelf naar buiten treden, hebben we bekeken of ze *internationalisation at home*-activiteiten in hun jaarverslagen noemen. In totaal hebben we van 54 instellingen het jaarverslag geanalyseerd. Dat levert de onderstaande top 5 van meest genoemde activiteiten op.



Een aantal instellingen noemt in het jaarverslag expliciet de term *internationalisation at home* en beschrijft ook de manier waarop zij dat concept implementeren. De Christelijke Hogeschool Ede bijvoorbeeld geeft aan dat studenten die niet voor fysieke mobiliteit naar het buitenland kiezen, door middel van *internationalisation at home* alsnog in contact kunnen komen met buitenlandse studenten. Ook Fontys Hogescholen schrijft iets soortgelijks, maar is wat specifieker door te vermelden dat zij *international classrooms* organiseert.

Andere instellingen formuleren het iets algemener. De Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, bijvoorbeeld, benoemt als uitgangspunten van haar internationaliseringsbeleid *mainstreaming*, *internationalisation at home* en de decentrale invulling van internationalisering. CAH Vilentum ziet internationalisering als een kernthema, en stelt dat afgestudeerden een internationale oriëntatie moeten hebben en hun beroep in een internationale context moeten kunnen uitoefenen. Daarom bevatten alle curricula delen die zich richten op internationalisering, minimaal één verplichte buitenlandstage en aandacht voor onderwijs in vreemde talen.

Deze gegevens zijn overigens niet representatief voor alle instellingen, zij geven slechts een indicatie. Immers, lang niet alle jaarverslagen bevatten gegevens over deze activiteiten. Voor instellingen kan het uitvoeren van dit soort activiteiten zo vanzelfsprekend zijn, dat ze niet expliciet in het jaarverslag worden opgenomen. Dit kan opgaan voor weinig genoemde activiteiten als “gebruik van buitenlandse literatuur” en “het gebruik van cases in een specifieke context”. Ook kan het gaan om informatie die te specifiek of gedetailleerd is om op te nemen in een jaarverslag, zoals “gezamenlijke begeleiding van studenten” of “expliciet gebruik kennis buitenlandse studenten”.

Om een genuanceerder beeld te geven van de aanwezigheid van de *internationalisation at home*-activiteiten hebben we voor dit hoofdstuk naast jaarverslagen ook andere bronnen gebruikt: zelfevaluatierapporten voor de aanvraag van het bijzonder kenmerk internationalisering (BKI) van de NVAO, interviews met instellingsmedewerkers en gegevens uit een e-mailsurvey. Het is belangrijk te constateren dat de

gepresenteerde data verschillende niveaus omvatten: informatie op het niveau van de instelling, de faculteit en de opleiding. Een uitgebreide toelichting op de gebruikte onderzoeksmethode staat in de bijlage. De BKI-aanvraag en daarmee de zelfevaluatie moet in het Engels worden opgesteld. Bovendien zijn veel van de geanalyseerde opleidingen Engelstalig. Daarom is ervoor gekozen om citaten uit de rapporten in het Engels weer te geven.

3.1 Onderwijsprogramma's

De *internationalisation at home*-activiteiten in deze paragraaf zijn opleidingen of onderdelen daarvan met een internationaal karakter, vaak gegeven in een voor (een deel van) de studenten vreemde taal. Het kan hierbij gaan om een onderdeel van het programma in het Engels of een andere vreemde taal, maar ook om een studieonderdeel dat plaatsvindt in het buitenland of een gezamenlijke opleiding van een Nederlandse en een buitenlandse universiteit. Een laatste variant zijn de kortdurende internationale summer schools.

Onderdelen van het programma in een andere taal

Zeer veel instellingen bieden opleidingen aan waarin de voertaal Engels is. Dat doen zij bijvoorbeeld om een *international classroom* mogelijk te maken, buitenlandse docenten aan te trekken of virtuele mobiliteit te realiseren. Een overzicht van deze opleidingen is te vinden op www.studyin.nl. Engelstalig masteronderwijs is in het wetenschappelijk onderwijs redelijk gemeengoed geworden. In 2009 werden al 485 Engelstalige masters aangeboden, in 2013 waren dat er 542. Het aantal Engelstalige bachelors in het wetenschappelijk onderwijs is gestaag toegenomen, van 30 in 2009 naar 97 in 2013. In het hbo waren er 131 Engelstalige bachelors in 2013. Procentueel gezien betekent dit dat van de bacheloropleidingen in het wo en het hbo respectievelijk 24% en 15% Engelstalig is. Uit de analyse van de MINT-gegevens blijkt dat bijna alle opleidingen onderdelen van hun programma in een vreemde taal aanbieden. Dit gebeurt vrijwel overal in het Engels; een kleine minderheid geeft aan daarnaast ook nog onderdelen in een andere vreemde taal aan te bieden.

De geanalyseerde opleidingen die een BKI-certificaat hebben gekregen worden allemaal in het Engels aangeboden. In één geval wordt een nieuwe specialisatie gedeeltelijk in het Duits gegeven. Een aantal instellingen geeft in de zelfevaluatie een toelichting op het gebruik van de Engelse taal in het programma. Enkele opleidingen laten de instructietaal geleidelijk van het Nederlands naar volledig Engels overgaan. In sommige BKI-zelfevaluaties wordt expliciet genoemd dat een student over aantoonbaar voldoende kennis van de Engelse taal moet beschikken om te worden toegelaten.

Niet alleen volledig Engelstalige opleidingen spelen een belangrijke rol bij *internationalisation at home*; ook andere vormen van het programma, zoals bepaalde Engelstalige modules in een verder Nederlandstalig programma, dragen daar aan bij.

Onderdelen van het programma in het buitenland georganiseerd

De activiteiten in deze paragraaf verschillen inhoudelijk sterk van aard, maar hebben gemeen dat zij allemaal een kortdurend, buitenlands karakter hebben. Van de 54 instellingen geven er 19 in hun jaarverslag aan dat ze onderdelen van hun opleidingen in het buitenland organiseren.

Uit het jaarverslag 2012 van de Hogeschool der Kunsten Den Haag blijkt dat elke studierichting jaarlijks intensieve internationale studiereizen organiseert die samenhangen met de rest van het curriculum. De belangrijkste internationale culturele manifestaties in Europa zijn eveneens onderdeel van de curricula. In een aantal gevallen worden (vrijwel) alle studenten daarbij betrokken. De jazzafdeling neemt jaarlijks deel aan de bijeenkomst van de International Association of Schools of Jazz, wat de uitwisseling van onderwijsmethodieken tussen docenten bevordert en studenten op het spoor zet naar een internationale carrière.

Bij Hogeschool Inholland hebben 1400 studenten in het studiejaar 2011/12 kortdurende buitenlandervaring opgedaan door middel van reizen, projecten en dergelijke. Studenten van Driestar educatief gingen in 2013 naar Gambia in het kader van een samenwerkingstraject met de Rotary Gouda-Bloemendaal. De Hogeschool iPabo biedt vierdejaarsstudenten de mogelijkheid een korte buitenlandse studiereis of onderzoeksstage uit te voeren.

Een meerderheid van de instellingen en opleidingen die MINT gebruiken geeft aan onderdelen van het programma in het buitenland te organiseren. Hierbij kan worden gedacht aan excursies, interviews of (veld) onderzoek in het buitenland als (verplicht) onderdeel van het cursusprogramma.

Uit de BKI-evaluaties worden daaraan nog toegevoegd: het volgen van een masterclass, deelname aan een symposium of het uitwerken van een internationale business case. Vaak vinden ook combinaties van deze activiteiten plaats. In de zelfevaluaties worden ook kortdurende excursies naar buitenlandse partnerinstellingen genoemd. Studenten nemen deel aan colleges van de partnerinstelling, waardoor ze kennismaken met de manier waarop hun vakgebied is ingericht in dat land. In enkele gevallen zijn hier bezoeken aan bedrijven of overheden aan gekoppeld.

De NHL Hogeschool noemt als voorbeeld van *internationalisation at home* het hogeschoolbrede project "Dutch Lions, Chinese Dragons". Dit omvat een tweeweekse studiereis naar China en een tegenbezoek door Chinese studenten in mei, en wordt gekenmerkt door intensieve samenwerking tussen de deelnemende studenten. In november 2012 is het project opgenomen op de website van de NVAO als een "Good Practice in International Projects".

Bij één opleiding kunnen studenten een financiële tegemoetkoming krijgen voor een masterclass of workshop in het buitenland.

Bij een universitaire masteropleiding brengen de studenten een bezoek aan een Aziatisch land voor een twee weken durend symposium. Tijdens dat symposium kunnen ze kennis uitwisselen met studenten uit andere landen en werken ze in internationale teams aan opdrachten die door het lokale beroepenveld zijn aangeleverd. Daarnaast is er tijdens de twee weken aandacht voor de ontwikkeling van interculturele vaardigheden via deelname aan bijeenkomsten en praktische oefenopdrachten.

Joint programmes

Veel universiteiten bieden een vorm van *joint programmes* aan, die soms leiden tot één graad en soms tot twee of meerdere. Acht universiteiten noemen ze in hun jaarverslag, tegenover zes hogescholen. Deze relatieve oververtegenwoordiging van universiteiten heeft waarschijnlijk te maken met het toekennen van extra middelen aan de universiteiten in de periode 2009-2013 voor de ontwikkeling van *joint programmes* (uit het stimuleringsfonds joint programmes). Ongeveer de helft van de opleidingen noemt in de BKI-zelfevaluatie een *joint, double of multiple degree programme*.

Dit onderwerp hebben we opgenomen omdat gezamenlijke curriculumontwikkeling, zoals die vaak bij gezamenlijke programma's plaatsvindt, een vorm van *internationalisation at home* kan zijn. Dat wordt geïllustreerd door de volgende uitspraak: *"International exchange and cooperation is integral to the design and evaluation of the curriculum; to the examination procedures and staff development activities."*

De Hogeschool der Kunsten Den Haag schrijft in haar jaarverslag 2012 over het groeiende belang van curriculumvergelijking en de daaruit voortvloeiende intensievere vormen van internationalisering. Zo werkt de afdeling Fotografie nauw samen met het Engelse Newport. De afdeling Mode en Textiel is een aantal jaren geleden volledig herontwikkeld in samenwerking met de Koninklijke Academie in Antwerpen.

In de praktijk hebben we echter ook gezien dat *joint programmes* altijd een vorm van verplichte mobiliteit bevatten en daarmee niet kunnen worden gecategoriseerd als specifieke *internationalisation at home*-activiteit (al kan het onderdeel van het joint programme dat de studenten aan de eigen instelling volgen wel een vorm van *internationalisation at home* zijn).

Summer school

Van de 54 instellingen geven er 8 in hun jaarverslag aan dat zij *summer schools* organiseren. Of deze schools op zichzelf bijdragen aan *internationalisation at home* is op voorhand niet duidelijk te stellen, aangezien zij zich ook kunnen richten op het aantrekken van buitenlandse studenten (zoals de Universiteit Utrecht doet). Er is dan niet noodzakelijkerwijs sprake van een *international classroom* voor de eigen studenten.

We hebben de *summer schools* opgenomen omdat ze theoretisch een vorm van *internationalisation at home* kunnen zijn. In de praktijk hebben we echter gezien dat ze niet op die manier worden gebruikt.

Summer schools zijn vrijwel zonder uitzondering gericht op buitenlandse studenten. In sommige gevallen is de hoop dat die zich naar aanleiding van de *summer school* zullen inschrijven voor een bachelor- of masteropleiding. Het aantal Nederlandse studenten dat deelneemt lijkt zeer beperkt.

Daarnaast is er in ieder geval één voorbeeld van een opleiding die haar studenten financieel ondersteunt om in de Verenigde Staten bij een partnerinstelling een *summer course* te volgen. Hoewel dit feitelijk geen *internationalisation at home* is, kan dit wel als laagdrempelige vorm van mobiliteit worden gezien vanwege 1. de korte duur en 2. de planning tussen twee semesters in.

Intensive programmes

In de jaarverslagen wordt vaak melding gemaakt van *intensive programmes,* veelal gefinancierd door het Erasmusprogramma.

Uit het jaarverslag van Avans Hogeschool blijkt dat zij hier in 2012 drie Europese subsidies voor heeft kunnen aanwenden. Het betreft korte, intensieve onderwijsprojecten waarbij twee academies samenwerken met studenten en medewerkers van hogeronderwijsinstellingen in onder meer Duitsland, Frankrijk, België, het Verenigd Koninkrijk, Slovenië, Turkije en Litouwen.

De Hogeschool der Kunsten Den Haag opent traditiegetrouw het studiejaar (in dit geval 2012/13) met een *intensive project* dat dit keer plaatsvond in Sigtuna (Zweden). Twintig studenten en twaalf docenten/stafleden van de vijf partnerconservatoria kwamen tien dagen bijeen om de nieuw toegelaten studenten een “kick-start” te geven. Ook de Hogeschool Leiden en de NHL Hogeschool verwijzen in hun jaarverslagen naar *intensive programmes*.

3.2 Curriculuminhoud

Internationalisering van het curriculum gericht op het ontwikkelen van competenties van Nederlandse studenten is een concept dat nog niet zo ingeburgerd is als bijvoorbeeld mobiliteit of contact met buitenlandse studenten, die beide ook kunnen bijdragen aan die internationale en interculturele competenties.

Soms wordt het concept internationalisering van het curriculum zelfs benaderd vanuit het perspectief van buitenlandse studenten: *“much work is still needed on our own curriculum. Internationals seek a bilingual, inclusive environment, career services and access to all resources and social opportunities that we offer.”* [15)]

In dit onderzoek hanteren we voor het begrip “internationalisering van het curriculum” de definitie van Leask: *“Internationalisation of the curriculum is the incorporation of an international and intercultural dimension into the content of the curriculum as well as the teaching and learning arrangements and support services of a program of study.”* [16)]

De inhoud van het curriculum biedt vele mogelijkheden om de internationale en interculturele competenties van studenten te vergroten. Er is in de bronnen die we hebben geraadpleegd veel aandacht voor internationale aspecten van het curriculum. Soms gaat het hierbij om losstaande modules die zich specifiek richten op interculturele aspecten of op een vreemde taal, maar ook zien we veel instellingen die internationale aspecten door het hele curriculum opnemen en expliciet relateren aan de leerdoelen.

Wageningen University noemt in haar jaarverslag 2013 bijvoorbeeld een pilot met twee opleidingen waarbij de internationale en interculturele vaardigheden worden geïntegreerd in de leerdoelen. De universiteit zal de uitkomsten van die pilot uitwerken voor andere opleidingen, en bekijken of de interculturele vaardigheden al eerder in het opleidingsprogramma aan de orde kunnen komen. Hogeschool Van Hall Larenstein meldt in het jaarverslag 2013 dat zij ernaar streeft dat alle opleidingen bij de beschrijving van de competentie “communiceren” een voorgeschreven internationale component opnemen per 2015:

15) Toespraak van Pauline van der Meer Mohr, voorzitter van de Raad van Bestuur, Erasmus Universiteit Rotterdam, ter gelegenheid van de opening van het academisch jaar 2014-2015, 1 september 2014. http://www.eur.nl/fileadmin/ASSETS/ieb/opening1415/speech/Speech_P_vd_Meer_Mohr_Opening_Academic_Year_2014.pdf.

15) Leask, B. (2009).

"de student kan communiceren op nationaal en internationaal niveau, in verschillende contexten en met verschillende (multidisciplinaire) partijen. In elke studie verwerven studenten competenties op het gebied van internationalisering".

In aanvulling op de activiteiten die in deze paragrafen worden beschreven, bevat hoofdstuk 5 drie uitgebreide beschrijvingen van cases waarin internationalisering van het curriculum in ruime mate aan bod komt.

Module interculturele vaardigheden
Verreweg de meeste instellingen en opleidingen in de MINT-analyse bieden een module "interculturele vaardigheden" binnen of naast hun curriculum. Voor de BKI-zelfevaluaties geldt dat voor alle opleidingen. Aspecten die vaak genoemd worden in de zelfevaluaties zijn interculturele communicatie, reflectie op de eigen cultureel bepaalde waarden, werken in multiculturele groepen en interculturele sensitiviteit. Het gaat hierbij soms om een verweving van interculturele aspecten in vakinhoudelijke studieonderdelen, maar ook om op zichzelf staande modules.

Wageningen University biedt het vak Intercultural Communication facultatief aan in de masterfase. Het afgelopen jaar hebben twee keer vijftig studenten het vak gevolgd. Gezien de relatief grote interesse voor dit vak is besloten het vanaf volgend academisch jaar ook als keuzevak in de bachelorfase aan te bieden. Het draagt bij aan de doelstelling van de Wageningen University om z.g. global competences bij haar studenten te ontwikkelen, en maakt deel uit van het project "Kies Kleur in Groen".

Daarnaast is er een hogeschool die interculturele communicatie en sensitiviteit in aparte modules aanbiedt, maar deze daarnaast ook integreert in vakinhoudelijke onderdelen. Ook zijn er instellingen die deze modules aanbieden als voorbereiding op deelname aan een *international classroom*.

Vreemde talen
Een beperkt aantal instellingen, te weten drie hogescholen (Avans, Hotelschool Den Haag en Driestar educatief) en één universiteit (Twente), meldt in hun jaarverslagen dat zij taalverwervingsmodules voor het Engels aanbieden. In MINT geven verreweg de meeste opleidingen aan dat zij een module Engelse taal aanbieden. Ongeveer de helft van de opleidingen vermeldt daarnaast nog dat zij modules verzorgen waarin het verwerven van een andere vreemde taal centraal staat. De helft van de BKI-zelfevaluatierapporten maakt melding van een module Engelse taal voor de studenten. Het gaat hierbij onder andere om Engelse (academische) schrijfvaardigheid, zakelijke communicatie in het Engels of aandacht voor het gebruik van het Engels in een specifiek vakgebied.

Ongeveer de helft van de opleidingen noemt in de BKI-zelfevaluatie een module vreemde taal anders dan Engels. Het gaat hierbij meestal om Frans, Spaans, Duits en Nederlands (voor buitenlandse studenten). De Universiteit Twente biedt bijvoorbeeld een crash course Nederlands aan voor Duitse studenten, zodat zij goed integreren in het Nederlandstalige programma.

In de meeste gevallen krijgen studenten ook studiepunten voor het leren van een vreemde taal. In twee gevallen wordt expliciet vermeld dat een tweede vreemde taal verplicht is voor alle studenten. Sommige opleidingen koppelen de verwerving van een vreemde taal expliciet aan de vakinhoud. Bij die opleidingen moeten studenten bijvoorbeeld in deze taal een presentatie houden of een paper schrijven over een inhoudelijk onderwerp.

Uit een BKI-zelfevaluatierapport: *"Students may choose either French, German, Spanish, Dutch, depending on their background (they cannot choose their native language). 22 credits are compulsory for the second language in our curriculum. Sociolinguistics research shows that foreign language training is among the most powerful catalysts for intercultural mind-set development."*

Onderdelen gericht op een internationaal onderwerp
Van de 54 instellingen geven 24 in hun jaarverslagen aan dat hun onderwijsprogramma's onderdelen bevatten die zich richten op een internationaal onderwerp.

In alle geanalyseerde BKI-rapporten omvat de betreffende opleiding onderdelen gericht op een internationaal onderwerp, zoals International Business, International Law of European Union Policies.

De minor Global Health zoals die o.a. aan de Erasmus Universiteit Rotterdam wordt aanboden is een goed voorbeeld van een studieonderdeel dat zich richt op een internationaal onderwerp. In deze minor maken studenten kennis met de internationale gezondheidszorg in lage- en middeninkomenslanden en in opkomende economieën. Doel is dat de student de determinanten van ziekten kan benoemen en kan relateren aan bredere ontwikkelingen wereldwijd, terwijl slechts beperkte preventieve, diagnostische en therapeutische middelen beschikbaar zijn. De studenten kunnen later in de minor kiezen voor een van de tien casussen (Bangladesh, Indonesië, Vietnam, Zambia, Kenia, Zuid-Afrika, Suriname, Brazilië, Rusland en Turkije). Bij de leerdoelen staat centraal dat de studenten het belang van *global health coverage* leren inzien.

Onderdelen gericht op internationaal vergelijken van een onderwerp
Drie instellingen vermelden in hun jaarverslag dat gericht wordt gekeken naar een internationale vergelijking van een bepaald onderwerp. Uit de analyse van MINT-data blijkt dat het behandelen van internationale onderwerpen, al dan niet in een vergelijkend perspectief, bij de grote meerderheid van de opleidingen plaatsvindt.

Een voorbeeld van een studie waar het internationaal vergelijken van een onderwerp een belangrijke plaats inneemt is de masteropleiding Comparative and European Politics aan de Radboud Universiteit. Door het onderling vergelijken van verschillende politieke stelsels en ontwikkelingen in Europese landen wordt gepoogd de dynamiek tussen nationale en Europese politiek effectief te analyseren. Studenten sluiten deze studie af met een masterscriptie, waarbij zij zelfstandig een vergelijkend onderzoek opzetten en uitvoeren.

Ook uit de BKI-zelfevaluaties blijkt dat de meeste opleidingen onderdelen kennen gericht op het internationaal vergelijken van een onderwerp, al gebeurt dit vaak impliciet. Bij één opleiding heeft de verplichte excursie naar een Oost-Europees land mede als doel om de situatie aldaar te vergelijken met de situatie in andere landen. Een andere opleiding moedigt studenten aan om intercultureel onderzoek uit te voeren en daarbij één en dezelfde onderzoeksvraag in verschillende landen te analyseren.

Onderdelen die zich richten op specifieke regio's of landen
Twee instellingen melden in hun jaarverslag dat onderdelen van hun curriculum expliciet zijn gericht op een bepaalde regio of een bepaald land.

De bachelor International Studies in Leiden is hiervan een goed voorbeeld. Studenten zijn verplicht om zich te specialiseren in Oost-Azië, Zuid-Azië, Latijns-Amerika, het Midden-Oosten, Noord-Amerika, Rusland en Eurazië, Afrika of Europa. Zij volgen vakken over de cultuur, politiek en economie van deze regio's, en leren daarbij een voor hun gekozen regio relevante taal. Hierbij kunnen zij in Leiden gebruikmaken van de expertise van zowel de talenstudies als het onderzoekscentrum Area Studies. Met circa vijfhonderd studenten is deze opleiding een van de grotere in haar soort.

Alle opleidingen richten zich volgens hun BKI-zelfevaluaties in meer of mindere mate op specifieke regio's of landen. Het gaat dan om bijvoorbeeld een opleiding waarvan het onderwerp vanuit een Europees perspectief wordt beschouwd. Hoewel we met deze categorie primair opleidingen bedoelen die zich in hun geheel op een bepaald land of bepaalde regio richten, zien we ook enkele voorbeelden van kleinere opleidingsonderdelen die gericht zijn op een bepaald land of een bepaalde regio. In enkele gevallen gebeurt dat door middel van verplichte excursies waarbij studenten kennismaken met hun vakgebied in andere landen, soms ook door opdrachten gericht op bepaalde landen of regio's. Een andere manier waarop aandacht wordt besteed aan specifieke landen of regio's is door deze centraal te stellen in colleges en werkgroepen. Ook wordt bij enkele opleidingen literatuur gebruikt die vanuit het perspectief van een bepaald land is geschreven.

Gebruik van buitenlandse literatuur
Slechts twee instellingen geven in hun jaarverslag aan buitenlandse literatuur te gebruiken. Dit lijkt dan ook een voorbeeld van een veelvoorkomende vorm van *internationalisation at home* waarvan de meeste instellingen het niet nodig achten deze te expliciteren in een algemeen document als een jaarverslag.

Uit MINT blijkt inderdaad dat vrijwel alle instellingen en opleidingen gebruikmaken van buitenlandse literatuur; vrijwel altijd is die Engelstalig. In de meeste BKI-zelfevaluaties wordt het gebruik van buitenlandse literatuur ook expliciet genoemd. In één geval wordt benadrukt dat de focus ligt op westerse literatuur. Andere opleidingen stellen dat zij hun internationale karakter naast de verplichte literatuur ook stimuleren via digitale toegang tot relevante internationale literatuur en tijdschriften. Binnen één opleiding moeten studenten hun projecten spiegelen aan de bevindingen van internationaal onderzoek op hun vakgebied.

Het gebruik van cases in een internationale context
Twee instellingen geven in hun jaarverslag aan cases te gebruiken in een internationale context. Het gebruik van internationale casuïstiek vindt plaats bij vrijwel alle instellingen en opleidingen die bij de analyse van de gegevens van de MINT-tool zijn betrokken. Hoewel dit niet in alle BKI-zelfevaluaties geëxpliciteerd wordt, lijken alle curricula gebruik te maken van cases in een internationale context. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om opdrachten die ontleend zijn aan de beroepspraktijk van internationaal opererende bedrijven.

Expliciet gebruik van de kennis van buitenlandse studenten
Het gebruik van de kennis van buitenlandse studenten in het onderwijs wordt door enkele instellingen in hun jaarverslag genoemd, en door de meeste opleidingen in hun BKI-zelfevaluatierapport. In veel gevallen gaat het overigens ook om de kennis van de Nederlandse studenten. Studenten worden uitgenodigd hun eigen ervaringen in te brengen in de opleiding, bijvoorbeeld als buitenlandse en Nederlandse studenten gezamenlijk een projectgroep vormen. In dit soort werkgroepen gaat het er om dat studenten inzicht krijgen in de variëteit van benaderingen en zienswijzen, deels cultureel bepaald, omtrent dezelfde taak of opdracht. Op deze manier worden cultureel bewustzijn en sensitiviteit ontwikkeld.

Ook een kleine meerderheid van de opleidingen die MINT gebruiken geeft aan de internationale en interculturele achtergrond van studenten expliciet te benutten.

Opvallend in dit verband is een uitspraak uit een van de interviews, van een medewerker van een universiteit. Deze stelt dat diversiteit in het hoger onderwijs nog in de kinderschoen staat. Internationale studenten worden weliswaar als een meerwaarde gezien, maar dit geldt in veel mindere mate voor allochtone studenten. Die worden vaak juist als een last beschouwd, en hun kennis en (culturele) achtergrond wordt veel minder gebruikt in het onderwijs.

Uit een BKI-zelfevaluatie: *"Students organise debates for the exchange students with the idea of finding out how students from other countries think about specific issues like The Netherlands and its former colonies, Gay Rights, Donor Registration and the Dutch Involvement in Afghanistan. In a dossier students include an analysis of what comes out of these debates on the basis of theories underlying intercultural communication. The project makes students aware of their own various backgrounds which are not so self-evident as may appear at first sight."*

Virtuele mobiliteit[17)]
In de jaarverslagen wordt vier keer melding gemaakt van het gebruik van virtuele mobiliteit. Ook vier opleidingen noemen vormen van virtuele mobiliteit in hun BKI-zelfevaluatie. In één geval gaat het om een *Open Courseware* programma, dat vooral gericht is op deelnemers buiten de universiteit (waaronder ook alumni van de instelling). Een ander voorbeeld betreft een project waarin projectgroepen worden samengesteld uit studenten van verschillende universiteiten (in verschillende landen), die middels digitale communicatiemiddelen bij elkaar komen en elk hun eigen specifieke kennis inbrengen.

In één BKI-zelfevaluatie wordt een voorbeeld beschreven van *"blended learning"*, een combinatie van contactonderwijs en online lesmethoden. Interactieve hoorcolleges, werkcolleges en groepswerk worden op afstand aangeboden aan deelnemers door middel van een virtuele onderwijsruimte, zoals Blackboard of Moodle. Hier kan alle cursusmateriaal direct worden gedownload van het intranet. De leerweg bestaat uit twee dagen introductie in de instelling gevolgd door zes opeenvolgende online sessies, die bestaan uit hoor- en werkcolleges. Door online interactie met docenten van Amerikaanse en Europese universiteiten wordt bijgedragen aan de ontwikkeling van de interculturele vaardigheden van studenten.

17) Overbrengen van internationale kennis en vaardigheden via ICT-faciliteiten, zonder fysieke mobiliteit. Alternatieve termen zijn *virtual exchange* en *collaborative online international learning* (COIL).

Er zijn opvallend veel initiatieven op het gebied van virtuele mobiliteit. Via teleconferenties wordt gedebatteerd met studenten van vergelijkbare opleidingen in het buitenland en worden relevante internationale gastcolleges verzorgd. Ook wordt via deze methode ingezet op het verwerven van Engelse taalvaardigheid en op onderhandelings- en simulatiespellen. De Hogeschool voor de Kunsten Utrecht werkt bijvoorbeeld via Living Labs op een actieve manier virtueel samen met o.a. Zuid-Korea.

Tegelijkertijd blijkt deze vorm van *internationalisation at home* niet voor alle opleidingen even goed te werken. Eén universiteit zegt hierover: “naar het opzetten van een Virtual Classroom is nog niet veel vraag vanuit docenten, want de collegegroepen zijn daar te groot voor”.

De Universiteit Leiden[18)] hield in februari 2014 een proef met Small Private Online Courses. Bij SPOC’s is geen sprake van een open inschrijving – anders dus dan bij de reeds bestaande Massive Open Online Courses (MOOC’s). Deelnemers worden geselecteerd, de groepsgrootte is beperkt (rond de 50 studenten) en de begeleiding intensief.

Bij deze proef bestond de helft van de groep uit studenten die voor klassiek onderwijs naar de collegezaal kwamen. De andere helft waren deelnemers uit het buitenland die het onderwijs helemaal online volgden. Het idee was dat deze buitenlandse studenten het onderwijs zouden verrijken met eigen informatie over het land waar ze wonen. Ze waren onder meer afkomstig uit Uruguay, Noord-Amerika, Scandinavië, Duitsland, Griekenland en Australië. Deelnemers aan deze SPOC hebben een zeer diverse achtergrond.

De Haagse Hogeschool heeft in 2012 in samenwerking met de JAMK Hogeschool in Finland en de Orkan Universiteit in Turkije een gezamenlijke cursus opgezet op het gebied van online ondernemerschap en marketing binnen de sportsector. In de module wordt gebruikgemaakt van zowel *blended learning, virtual mobility* als fysieke mobiliteit, dit laatste in de vorm van een afsluitend seminar in Istanbul. Er hebben in totaal dertig studenten deelgenomen, tien van iedere instelling, die elk vijf ECTS met het project konden verdienen. Het project werd grotendeels gefinancierd door de afdeling Onderwijsontwikkeling van de JAMK Hogeschool. De voertaal van het gehele project was Engels, zowel wat betreft de facilitaire als de inhoudelijke kant. De studenten en docenten waren zeer positief over de module, en op dit moment worden stappen ondernomen om hem op te nemen als vast onderdeel van het curriculum van de drie deelnemende instellingen.

In hoofdstuk 5 wordt een casestudy beschreven van virtuele mobiliteit in een opleiding van Tilburg University in samenwerking met een Peruaanse universiteit.

Het virtuele aspect van de opleiding kan op zichzelf ook een voorbereiding zijn op het functioneren op een internationale arbeidsmarkt, waar het ook niet altijd mogelijk is buitenlandse collega’s (opdrachtgevers, klanten) fysiek te ontmoeten. De opleiding Commerciële Economie Deeltijd van de Hogeschool van Amsterdam heeft er daarom bewust voor gekozen de samenwerking tussen de studentgroepen in de testfasen geheel virtueel te laten plaatsvinden, zonder ontmoetingen vooraf of achteraf. Op deze manier doen studenten vaardigheden op die in het internationale beroepsleven belangrijk zijn voor virtuele en interculturele samenwerking.

3.3 Medewerkers

De internationale en interculturele competenties van stafleden zijn van wezenlijk belang voor het welslagen van *internationalisation at home*-activiteiten. Spreken zij goed Engels, hebben zij de juiste vaardigheden om met een internationale groep studenten om te gaan en hun de benodigde interculturele competenties bij te brengen? In deze paragraaf beschrijven we wat Nederlandse universiteiten en hogescholen melden over de rol van docenten, de manier waarop ze worden voorbereid en de ervaring die ze (moeten) inbrengen. In hoofdstuk 4 gaan we daarnaast specifiek in op de maatregelen die instellingen nemen om de internationale vaardigheden van hun docenten verder te ontwikkelen.

Buitenlandse docenten worden ingezet in het onderwijs

In hun jaarverslagen geven elf instellingen aan dat zij buitenlandse docenten inzetten voor het onderwijs. In MINT noemt de helft van de opleidingen en instellingen de inzet van buitenlandse docenten. Opvallend hierbij is dat het alleen hbo-opleidingen en -instellingen zijn die aangeven (nog) geen buitenlandse docenten

in te zetten. Alle opleidingen met een BKI-certificaat maken gebruik van buitenlandse docenten (in één geval is dat er overigens maar één). Er wordt, naast reguliere buitenlandse docenten, gebruikgemaakt van gastdocenten (via partnerinstellingen) en buitenlandse onderwijsassistenten. Ook fungeren soms mensen uit het internationale bedrijfsleven als docent. Een paar opleidingen noemen een expliciete doelstelling: één streeft naar 20% buitenlandse docenten; een andere legt de lat met 25% iets hoger.

Een medewerker van een hogeschool stelt dat internationalisering een belangrijk deel van het HRM-beleid vormt. De aanwezigheid van veel verschillende nationaliteiten stimuleert de internationalisering. Er wordt aandacht besteed aan de werving, de benodigde competenties en de aansluiting van de nieuwe medewerkers bij de opleiding en het team. Dit laatste is zeker van belang, omdat buitenlandse docenten de cultuur binnen deze hogeschool vaak als gesloten ervaren. Een aantal docenten is mede daardoor snel weer vertrokken (vaak naar een universiteit).

In een interview schetst een medewerker van een andere hogeschool een dilemma bij het inzetten van de kennis, vaardigheden en achtergronden van buitenlandse docenten: “Buitenlandse docenten moeten natuurlijk naar het Nederlandse onderwijssysteem worden gekneed, maar dan wel zonder daarbij hun eigenheid te verliezen, want die vormt een belangrijke toegevoegde waarde voor juist dat onderwijs”.

Samenstelling wetenschappelijk personeel in FTE’s

Samenstelling WO, in aantallen fte (31/12/2012)	Nederlandse Nationaliteit	Europese Nationaliteit	Niet-Europese Nationaliteit	Totaal
Hoogleraar	2.203	322	59	**2.584**
Universitair hoofddocent	1.840	291	61	**2.191**
Universitair docent	3.421	917	337	**4.675**
Docent	2.014	184	79	**2.278**
Onderzoeker	2.128	1.212	642	**3.982**
Overige WP	147	122	112	**381**
Promovendus	4.812	2.096	1.802	**8.710**
Totaal	**16.565**	**5.144**	**3.092**	**24.801**

Bron: VSNU & VH (2014)

Internationale wetenschappers vertegenwoordigen als percentage van het totaal aantal wetenschappers aan de universiteiten 15% van de hoogleraren, 16% van de universitair hoofddocenten, 27% van de universitair docenten, 36% van de overige onderzoekers en 46% van de promovendi. Hoe hoger dus de senioriteit, hoe kleiner de verscheidenheid qua internationale achtergrond van het wetenschappelijk personeel. Gegevens over aantallen internationale personeelsleden van de hogescholen zijn niet beschikbaar.

Gezamenlijke begeleiding van studenten

Eén hogeschool, NHTV, spreekt in haar jaarverslag over het gemeenschappelijk begeleiden van studenten, door docenten van de eigen opleiding enerzijds en een docent van een buitenlandse partnerinstelling of een vertegenwoordiger vanuit het internationale werkveld anderzijds. Andere instellingen laten dit achterwege, wat, zeker voor de universiteiten, ongetwijfeld zijn basis vindt in het feit dat dit een standaardactiviteit is die geen vermelding behoeft. Een paar opleidingen met een BKI noemen de gemeenschappelijke begeleiding wel expliciet. Zij nodigen externe examinatoren uit om formeel zitting te nemen in hun examencommissie: *“Once a finalized thesis is handed in, it is read by a committee including the supervisor, a second lecturer, and an external stakeholder, with international experience in the [...] industry.”*

Stafleden met buitenlandervaring

Uit de analyse van MINT-gegevens blijkt dat vrijwel alle instellingen en opleidingen stafleden hebben met relevante buitenlandervaring. Ook in de BKI-zelfevaluatie noemen vrijwel alle opleidingen staf met buitenlandervaring. Deze buitenlandervaring kent verschillende vormen. Het kan gaan om gevolgde opleidingen, aanstellingen in het buitenland (aan universiteiten of in het bedrijfsleven) of kortdurende uitwisselingen. Ook worden genoemd: deelname aan internationale projecten en conferenties, publicaties in internationale tijdschriften en de supervisie van internationale (PhD-)studenten. Eén opleiding meldt dat

alle staf ervaring heeft met lesgeven in een *international classroom*. Hoewel dit aspect veel genoemd wordt, zijn er – ook vanuit de instellingen zelf, vooral in het hbo – kritische geluiden over de mate van internationale ervaring van docenten. Er zijn weliswaar binnen vrijwel alle opleidingen docenten met internationale ervaring, maar die ervaring zou te beperkt zijn en zou niet altijd borg staan voor voldoende internationale kennis en vaardigheden.

In de jaarverslagen geven achttien instellingen aan dat zij beschikken over (ondersteunend en onderwijzend) personeel met buitenlandervaring. Voor universiteiten geldt dat veel medewerkers hebben deelgenomen aan internationale (vaak door de EU gefinancierde) onderzoeksprojecten.

De opleidingen Commerciële Economie en International Business Languages van Stenden Hogeschool voeren actief beleid om obstakels voor het opdoen van buitenlandervaring weg te nemen. Het is namelijk vaak nog zo dat dit in de praktijk een te grote tijdsinvestering van docenten vraagt. Volgens Stenden kunnen docentuitwisselingen bij het wegnemen van die obstakels een belangrijke rol spelen. Deze zijn kansrijk en succesvol als er met preferred partners vaste afspraken worden gemaakt, en er daadwerkelijk een samenwerking tussen beide partners wordt gerealiseerd. Onderdelen van het curriculum kunnen zo worden afgestemd dat docenten bijvoorbeeld tegelijkertijd uitwisselen.

3.4 Werk-/onderzoekservaring studenten

Een andere manier waarop studenten internationale ervaring kunnen opdoen tijdens hun studie is de integratie van internationale aspecten in hun contacten met het werkveld, bijvoorbeeld tijdens de stage, of in hun onderzoeksactiviteiten, bijvoorbeeld door deelname aan een internationaal project of bij de afstudeerscriptie.

Activiteiten met het internationale bedrijfsleven

Veel opleidingen noemen de betrokkenheid van het internationale bedrijfsleven. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om studieopdrachten die gebaseerd zijn op praktijkvoorbeelden uit het werkveld en bedrijfsbezoeken. Daarnaast kan het gaan om gastcolleges van mensen uit het bedrijfsleven, bezoeken aan handelsbeurzen of gezamenlijke projecten met bedrijven. Er is ook een opleiding die een adviescommissie heeft met vertegenwoordigers uit verschillende landen. Deze commissie moet erop toezien dat het programma relevant is voor de arbeidsmarkt.

Stage bij internationale organisaties in Nederland

Enkele opleidingen maken expliciet melding van een stage bij internationale organisaties in Nederland. Bij één van deze opleidingen loopt 60% van de studenten stage bij een internationaal bedrijf in Nederland. Eén instelling heeft een website voor studenten over internationale stages in Nederland.

Internationale (onderzoeks)projecten

Vierentwintig instellingen zeggen in hun jaarverslag dat ze deelnemen aan internationale (onderzoeks) projecten. Het is aannemelijk dat dit aantal in werkelijkheid nog hoger ligt. Hier geldt waarschijnlijk dat internationale projecten zo vanzelfsprekend zijn dat zij niet (meer) expliciet genoemd worden in het jaarverslag.

Ongeveer de helft van de instellingen en opleidingen die MINT gebruiken neemt deel aan internationale (onderzoeks)projecten. Hier valt op dat een fors deel van de instellingen die dit momenteel niet doen, dat in de toekomst wel van plan zijn.

Ook in ongeveer de helft van de BKI-zelfevaluaties wordt melding gemaakt van internationale projecten waar studenten aan deelnemen. Het kan hierbij gaan om kleinschalige projecten die specifiek gericht zijn op de samenwerking tussen studenten uit verschillende landen, of om grotere projecten waarin interculturele of internationale samenwerking tussen studenten maar een klein deel onderdeel is van het totale project. Het is vaak moeilijk om deze laatste categorie te onderscheiden van internationale onderzoeksopdrachten, omdat in die grotere projecten onderwijs en onderzoek allebei aan bod komen. Een enkele instelling geeft expliciet aan dat alle afstudeerprojecten internationaal van aard zijn.

Ook wordt melding gemaakt van deelname aan Europese projecten, aan een pilotproject waarin een Nederlandse universiteit samenwerkt met een universiteit in Scandinavië, en aan een Erasmus Mundus project. De wijze waarop studenten in deze projecten participeren wordt niet expliciet beschreven.

Eén opleiding noemt wel expliciet dat studenten in een onderzoeksproject opdrachten uitvoeren op drie verschillende locaties in Azië. Een variant die hierop lijkt betreft het onderzoek dat studenten (van een andere opleiding) uitvoeren samen met internationale experts op hun vakgebied. De studenten werken in internationale teams, op locatie in Zuidoost-Azië, aan zowel vakinhoudelijke opdrachten als opdrachten die een beroep doen op interculturele vaardigheden.

Ook indirect kan onderzoek bijdragen aan internationalisering van het curriculum. Een brede hogeschool ziet dat de lectoraten fungeren als een hefboom voor internationalisering van het curriculum, omdat de lectoren de internationale thematiek in het onderwijsprogramma aanbrengen.

Betrokkenheid bij ontwikkelingssamenwerkingsprojecten
In 10 van de 54 jaarverslagen is sprake van betrokkenheid bij ontwikkelingssamenwerkingsprojecten. In hoeverre deze activiteit wordt ingezet om de internationale en interculturele competenties van de Nederlandse studenten te verbeteren wordt echter niet aangegeven. In het jaarverslag van één hogeschool, de Hogeschool Leiden, wordt wel gesproken over onderwijs in de ontwikkelingssamenwerking. De Minor Global Awareness werd daar in 2012 aangeboden.

Als we kijken naar gebruikers van de MINT-tool, blijkt dat bijna de helft van de instellingen en opleidingen betrokken is bij projecten op het gebied van ontwikkelingssamenwerking. In de BKI-zelfevaluaties worden ontwikkelingssamenwerkingsprojecten echter niet vaak genoemd. In één geval meldt een opleiding dat ontwikkelingssamenwerking een onderwerp is van scripties van studenten. In een ander geval biedt een opleiding minors aan die onderdeel zijn van een ontwikkelingssamenwerkingsproject.

Betrokkenheid bij internationale conferenties
Zeven instellingen noemen in hun jaarverslag de betrokkenheid bij internationale conferenties. Ongeveer een derde van de opleidingen in MINT is betrokken bij de organisatie van internationale conferenties; voor alle instellingen tezamen ligt dit cijfer op ongeveer de helft. In iets meer dan de helft van de zelfevaluaties wordt die betrokkenheid bij conferenties genoemd. Het gaat hierbij om het gezamenlijk met studenten van buitenlandse universiteiten organiseren van internationale bijeenkomsten.

Uit een BKI-zelfevaluatie: *"Since 2011 staff and students organise the Annual Symposium. The conference fosters a genuinely international academic environment preparing students for their future professional career. The conference is an excellent learning experience for future professional practice."*

Internationale extra-curriculaire activiteiten
Enkele opleidingen met een BKI-certificaat noemen extra-curriculaire activiteiten met een internationale component. Dit soort activiteiten wordt doorgaans georganiseerd door studie- of studentenverenigingen. Deze activiteiten kunnen ook bijdragen aan het verwerven van internationale en interculturele vaardigheden door Nederlandse studenten, vanwege het contact met buitenlandse studenten, het gebruik van vreemde talen in de uitvoering van activiteiten en de inhoudelijke internationale elementen van de activiteiten. Sommige daarvan dienen vooral sociale doelen, andere zijn academisch gericht. Het gaat bijvoorbeeld om de organisatie van een internationale week, excursies naar het buitenland of vrijwilligerswerk in ontwikkelingslanden. Andere voorbeelden zijn buddyprogramma's, culturele beurzen of internationale *case competitions.*

Case competitions
Sinds 2009 nemen studenten Financieel en Commercieel management van de Hogeschool Rotterdam regelmatig deel aan internationale business case competities. De teams formuleren hierbij een antwoord op een concreet probleem bij een bepaald bedrijf, door het uitwerken van ideeën, feedback en mogelijke oplossingen. In verschillende opeenvolgende rondes strijden de teams tegen elkaar. Deze wereldwijde case competition wordt georganiseerd door een netwerk van International Business Schools (NIBS). NIBS is een

groep van business schools uit zeer diverse landen die geloven dat de internationalisering van bedrijven en globalisering van de economie essentieel zijn in de verdere ontwikkeling van managementpraktijken.

3.5 Verzamelvorm: *international classroom*

Bij de analyse van de verschillende bronnen kwamen we naast de hierboven genoemde *internationalisation at home*-activiteiten ook meer algemene beschrijvingen en verzamelvormen tegen. In de meeste gevallen ging het om de *international classroom* en de wijze waarop instellingen die in de praktijk vormgeven. Ook werd een aantal noodzakelijke randvoorwaarden voor een optimale werking van de *international classroom* genoemd.

Onder *international classroom* verstaan we in dit onderzoek: onderwijs in groepen van studenten uit diverse landen en met verschillende culturele achtergronden, met het oog op de ontwikkeling van de interculturele en internationale competenties van al de deelnemende studenten. Andere, gerelateerde termen die ook vaak worden gebruikt zijn de *intercultural* of *multicultural classroom*.

Er zijn verschillende instellingen die deze term gebruiken bij het beschrijven van hun *internationalisation at home*-activiteiten. Onze documentanalyse leverde meerdere voorbeelden op van de wijze waarop opleidingen hun *international classroom* vormgeven:

- Bij de organisatie van cursussen en het vormen van groepen voor groepswerk moet het uitgangspunt zijn een goede mix aan nationaliteiten te creëren. Gestreefd wordt naar een 30/70-ratio voor Nederlandse/buitenlandse studenten, met een maximumaandeel van 10% voor iedere afzonderlijke nationaliteit (behalve de Nederlandse). De echte uitdaging is niet diversiteit, maar inclusiviteit. Diversiteit draait om de samenstelling; inclusiviteit bestaat erin de samenstelling te laten werken, voor elke student en docent.
- Door de selectie te beïnvloeden kunnen we de *intercultural classroom* actief creëren: 52% Nederlandse en 48% buitenlandse studenten, die samen 48 verschillende nationaliteiten vertegenwoordigen.
- Elke groep heeft studenten van verschillende nationaliteiten. Deze mengeling is essentieel om het karakter van de opleiding te waarborgen. Elke jaargroep omvat studenten ten minste zes tot maximaal elf landen. Het gemiddelde is acht nationaliteiten per groep. Dit betekent dat geen enkel land dominant is en er dus voldoende ruimte wordt gecreëerd voor culturele uitwisseling.
- Ten minste 50% van alle onderwijs wordt gegeven door buitenlandse docenten, en de faciliteiten om te leren omgaan met de *international classroom* zijn voor de complete staf beschikbaar. Bij cursussen waar in kleinere werkgroepen wordt gewerkt, wordt de samenstelling van die groepen op programmaniveau bepaald – dit om de balans en diversiteit van achtergronden te garanderen. In groepen waar deze regie niet mogelijk is, wordt diversiteit in groepssamenstelling actief aangemoedigd. Om interculturele communicatie nog verder te bevorderen, is het niet toegestaan om in lessituaties een andere taal dan Engels te gebruiken.

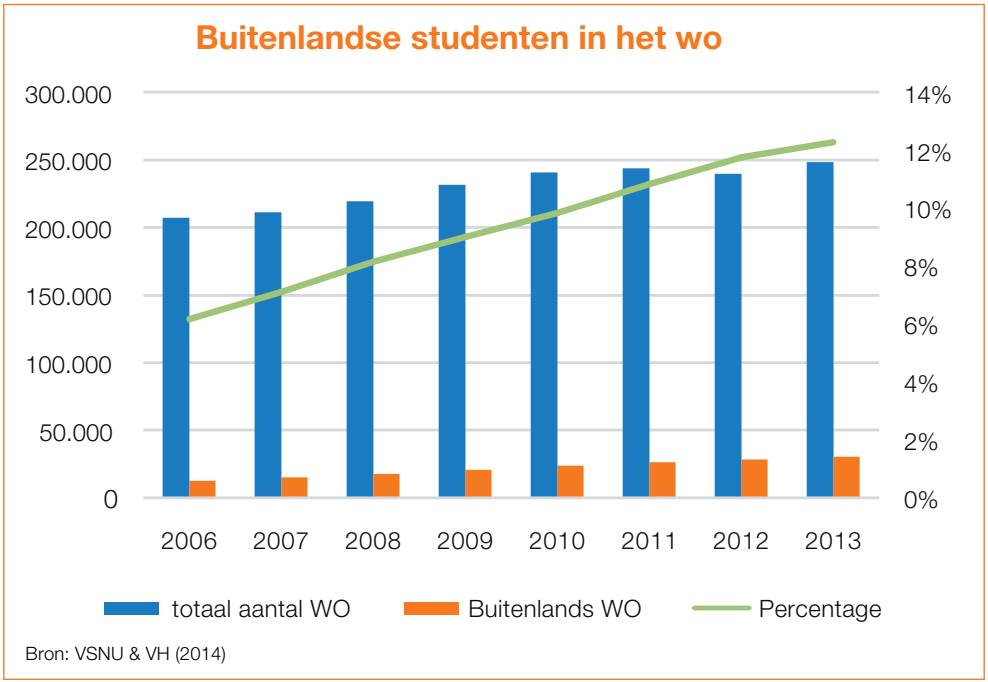
Eén opleiding geeft aan zich uitsluitend te richten op Nederlandse studenten die sterk gemotiveerd zijn voor deelname aan een Engelstalig internationaal programma en graag willen bijdragen aan de *international classroom*. In dit kader geeft de opleiding speciale aandacht aan het toenemende aantal scholen in Nederland die tweetalig onderwijs in het vwo aanbieden.

*International classroom*s worden ook wel als minor aangeboden, zoals door Driestar educatief. Deze pabo verzorgde in 2013 voor de vierde keer de internationale minor Christian Education: crossing the borders. Deze minor duurt een half jaar en bestaat uit twee delen: een *international class* en een *international experience*. De international class bestaat uit twintig studenten: tien uit Gouda en tien uit landen van over heel de wereld, en vormt zo een leergemeenschap. De *international experience* die hierop volgt vindt in het buitenland plaats en is specifiek gericht op de eigen studenten.

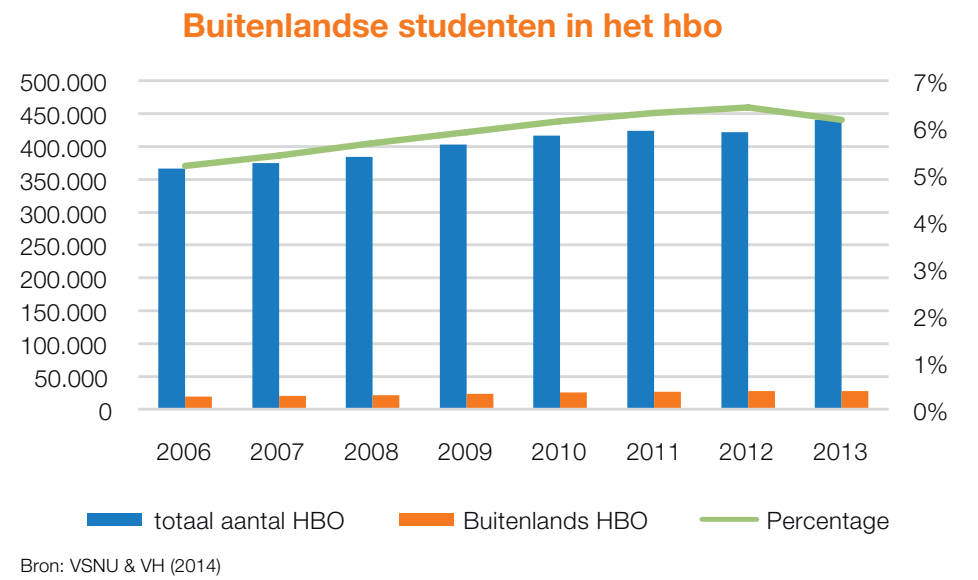
De impact van een *international classroom* in een instelling is onder meer afhankelijk van de mix van nationaliteiten, zoals de voorbeelden hierboven laten zien. Daarnaast is de schaalgrootte van belang. Een enkele Engelstalige groep naast twintig Nederlandstalige groepen bereikt maar een kleine minderheid van de studenten. De aanwezigheid van voldoende studenten van buitenlandse instellingen is dus een voorwaarde om überhaupt een *international classroom* te kunnen inrichten en om, per instelling maar ook op landelijk niveau, alle Nederlandse studenten de gelegenheid te kunnen geven in zo'n *international classroom* hun internationale en interculturele competenties te ontwikkelen.

Er zijn geen data beschikbaar over het aantal *international classrooms* en het aantal Nederlandse en buitenlandse studenten daarin. Wel bekend is hoeveel buitenlandse studenten in Nederland studeren.

Ter illustratie: Internationale studenten als onderdeel van de totale studentenpopulatie
De studentenpopulatie in Nederland bestaat voor 8% uit internationale studenten. Bij hogescholen vormen internationale studenten 6% van de studentenpopulatie, bij universiteiten is dat 12%.



Bron: VSNU & VH (2014)



Bron: VSNU & VH (2014)

3.6 Bevindingen

Het eerste wat opvalt, is dat vrijwel alle instellingen *internationalisation at home*-activiteiten uitvoeren. Ook valt op dat verschillende instellingen in een vrij algemeen document als het jaarverslag expliciet aandacht besteden aan hun *internationalisation at home*-activiteiten. Dit bevestigt het beeld uit deel I van dit onderzoek dat *internationalisation at home* bij veel Nederlandse hogeronderwijsinstellingen momenteel aandacht krijgt. De invulling is echter voornamelijk instrumenteel, gericht op de uitvoering van activiteiten, en minder beleidsmatig uitgewerkt in keuzes voor bepaalde activiteiten.

Activiteiten die veel voorkomen zijn studieonderdelen in een vreemde taal, internationale onderwerpen in het curriculum en deelname aan internationale projecten. Vormen van virtuele mobiliteit zijn er nog niet zo heel veel, maar initiatieven op dit terrein zijn vaak van recente aard, wat erop duidt dat dit type *internationalisation at home* mogelijk nog gaat groeien.

Sommige *internationalisation at home*-activiteiten zijn zo genormaliseerd in het hoger onderwijs, dat ze voor opleidingen of instellingen vanzelfsprekend worden. Dit lijkt het geval bij het gebruik van buitenlandse literatuur, de inzet van buitenlandse docenten en de inzet van Nederlandse docenten met relevante buitenlandervaring.

We kunnen ook concluderen dat bij de Nederlandse hogeronderwijsinstellingen nog niet alle potentie wordt benut als het gaat om activiteiten als *summer schools* en *joint degrees*. In theorie kunnen deze activiteiten worden ingezet om de internationale en interculturele competenties van de eigen studenten te verbeteren, maar in de praktijk richtten *summer schools* zich primair op (de werving van) internationale studenten en omvatten joint degrees altijd ook een verplichte mobiliteit voor studenten. Voor beleid inzake *internationalisation at home* geldt dat dit meestal wordt ingevuld met instrumenten rond mobiliteit, zoals studiebezoeken in het buitenland en de *international classroom*.

De mate en vormen van *internationalisation at home* verschillen sterk tussen instellingen, tussen faculteiten binnen een instelling en tussen opleidingen binnen een faculteit. Verschillende instellingen hanteren verzamelvormen, waarbij de term *international classroom* het meeste wordt genoemd. Van belang hierbij is dat er voldoende buitenlandse studenten moeten zijn ten opzichte van het aantal Nederlandse studenten in een opleiding en dat er een mix van nationaliteiten is. Er zijn goede voorbeelden op opleidingsniveau, maar de grootschalige inzet van de *international classroom* als vorm van *internationalisation at home* is met het huidige aantal buitenlandse studenten in Nederland niet realistisch.

Een laatste bevinding heeft betrekking op het expliciete gebruik van de kennis van buitenlandse studenten. Een van de uitkomsten van deel I van dit onderzoek, over het *internationalisation at home*-beleid van instellingen, was dat dit aspect van *internationalisation at home* nauwelijks aandacht krijgt in het beleid van universiteiten en hogescholen. Hoewel het niet vaak voorkomt dat docenten in colleges expliciet gebruikmaken van de kennis van buitenlandse studenten, wordt er door opleidingen wel veel aandacht aan gegeven bij werk- en projectgroepen waarin studenten van verschillende nationaliteiten moeten samenwerken. De selecte groep van opleidingen met een BKI-certificaat die voor dit onderzoek is geanalyseerd, schenkt volgens hun zelfevaluatie-rapporten wel aandacht aan de mix van studenten. Ook verschillende andere opleidingen met een *international classroom* geven aan door middel van beleid de juiste mix te bewerkstelligen. Een juiste mix is echter niet genoeg: er moet sprake zijn van interactie die professioneel begeleid wordt. Dat lijkt in een aantal gevallen nog te ontbreken.

ADVICE CENTRE
We're here to help you!
Equal Opportunities

4. Versterking van de competenties van docenten

Dit hoofdstuk geeft in het eerste deel inzicht in de verschillende mogelijkheden die instellingen hun stafleden bieden om hun competenties op het gebied van *internationalisation at home* te versterken. Het gaat dan om ontwikkelingsmogelijkheden op het gebied van 1. Engelse taalvaardigheid, 2. interculturele vaardigheden, 3. internationale ervaring, 4. internationale vakinhoud en 5. institutioneel onderzoek. In het tweede deel volgt een diepere uitwerking van een aantal voorbeelden van ontwikkelingsmogelijkheden, met het doel de lezer een set met relevante ideeën en best practices op het gebied van docentencompetenties aan te reiken. Beide delen zijn voornamelijk gebaseerd op interviews en openbare informatiebronnen, waaronder websites en jaarverslagen.

Voor een effectieve implementatie van *internationalisation at home*-activiteiten zijn docenten een essentiële factor. Uit deel I van dit onderzoek kwam al naar voren dat het van belang is om vanuit de specifieke vakinhoud te bepalen wat zinvolle *internationalisation at home*-activiteiten zijn om docenten te motiveren voor internationalisering van het curriculum. In dit tweede deel komt daar nog bij dat, om via de diverse activiteiten (zie hoofdstuk 3) de juiste opbrengsten (zie hoofdstuk 2) te behalen, docenten ook uiteenlopende competenties moeten bezitten en ontwikkelen. Beheersing van een vreemde taal alleen is niet genoeg, evenmin als het bezitten van interculturele vaardigheden of internationale ervaring. Ontwikkeling van het gehele pallet aan vaardigheden van docenten zou de norm moeten worden, wil enig beleid omtrent *internationalisation at home* effectief worden geïmplementeerd.

Instellingen en opleidingen blijken niet allemaal even veel belang te hechten aan het verwerven van internationale en interculturele competenties door hun docenten. Een enkele vindt dat die competenties al voldoende aanwezig zijn: *“the fact that all classes can be offered in English already presupposes a good command of the English language and the presence of intercultural competences when dealing with students with varied cultural backgrounds from all over the world”.*

De meeste instellingen vinden het echter belangrijk om deze competenties – die immers ook nodig zijn bij het implementeren van *internationalisation at home* – bij docenten verder te ontwikkelen.

Het uitgangspunt is vaak dat *internationalisation at home* wordt geïmplementeerd door het bestaande docentenkorps: opleidingen en instellingen willen zo veel mogelijk gebruikmaken van de aanwezige expertise. Vaak ontbreken bovendien middelen voor het aantrekken van externe experts. Een deel van de docenten beschikt in meer of mindere mate over de juiste competenties, een ander deel heeft die competenties (nog) niet.

Instellingen en opleidingen kunnen hun huidige docentenkorps cursussen of modules aanbieden voor de ontwikkeling van internationale en interculturele competenties. Daarnaast kunnen zij een strategie voor nieuw aan te nemen docenten opstellen en die opnemen in hun HRM-beleid. Dit laatste komt vooral terug in het gewicht dat instellingen toekennen aan internationale ervaring van nieuw aan te nemen of op te leiden docenten, en wordt besproken onder het kopje “internationale ervaring” en de casus “BKO-plus voor beginnende docenten”.

Welke competenties?
Uit interviews, jaarverslagen, BKI-aanvragen en overige publieke informatie blijkt dat instellingen niet of nauwelijks hebben gedefinieerd welke internationale en interculturele competenties docenten zouden moeten ontwikkelen om internationalisering, en meer specifiek *internationalisation at home*, te implementeren. Het ligt voor de hand dat deze competenties deels dezelfde zijn als die welke studenten worden geacht te ontwikkelen, maar ook dat ze daar deels van verschillen, met name waar het didactiek betreft.

De Hanzehogeschool Groningen heeft de laatste jaren flinke stappen gezet op dit terrein met de ontwikkeling van de International Competences Matrix. Deze HRM-tool beoogt internationale vaardigheden bij onderwijzend personeel in het hoger onderwijs inzichtelijk te maken voor docenten, leidinggevenden en HR. Op basis van de resultaten van de tool kunnen leidinggevenden samen met docenten bekijken welke

competenties aan- of juist afwezig zijn, en welke stappen belangrijk zijn voor de verdere en gebalanceerde ontwikkeling van de internationale vaardigheden. Het is de bedoeling dat de tool een integraal onderdeel wordt van de personeelsmanagementcyclus. De ambitie van de hogeschool is nu om op basis van deze matrix een *professional development track* te ontwikkelen, die moet leiden tot een *Basic Qualification Internationalisation* (BQI).

Van een andere orde, maar hieraan gerelateerd, zijn de UFO[20] -competentieprofielen die de universiteiten gebruiken in hun HRM-systeem. Uit een interview bleek dat op universitair niveau ook de werkgroep "Make it in the Netherlands" nadenkt over het invoegen van een interculturele of internationale dimensie aan de VSNU-competentielijst, gelinkt aan die UFO-competentieprofielen.

Engelse taal

Beheersing van het Engels is niet voor alle *internationalisation at home*-activiteiten essentieel, maar vergroot wel de mogelijkheden. Veel opleidingen hechten daarom aan een goede Engelse taalvaardigheid van hun docenten. Ze stellen dat niveau onder hun docenten vast op basis van zowel standaardtests (zoals de Cambridge taaltest, IELTS of TOEFL) als feedback van studenten.

Een instelling zegt bijvoorbeeld dat zij van alle docenten verwacht dat zij minimaal "Cambridge proficiency level (C2)" behalen in 2014. Met de stafleden die dit niveau nog niet hebben behaald, zijn tijdens hun PJP-gesprekken afspraken gemaakt hoe dit wel te bereiken. Een andere instelling neemt de Engelse taalvaardigheid van de stafleden standaard op in de evaluatie van de verschillende onderdelen van het curriculum door de studenten.

Sommige opleidingen vinden het niet nodig om een minimumniveau van Engelse taalvaardigheid vast te stellen voor hun medewerkers. De redenen die zij hiervoor geven zijn tweeledig. Studenten hebben geen klachten over het niveau van het Engels van docenten die deze taal als tweede taal gebruiken, terwijl zij die juist wel hebben over de verstaanbaarheid van moedertaalsprekers, bijvoorbeeld omdat die te snel of met een moeilijk verstaanbaar accent spreken. Ten tweede geven vrijwel alle docenten er in hun sollicitatieprocedure blijk van te beschikken over een meer dan voldoende beheersing van het Engels. Sommige docenten geven daarnaast echter aan dat ze zich in meerdere of mindere mate didactisch beperkt voelen als ze in een vreemde taal (moeten) doceren.

In het algemeen hechten instellingen sterk aan een goede taalvaardigheid van docenten en de meeste docenten bezitten deze vaardigheid al in ruime mate. Daarnaast blijkt dat de meeste instellingen docenten de mogelijkheid bieden om zich hier verder in te bekwamen. Uit de MINT-gegevens blijkt dat een cursus Engels voor docenten de meest voorkomende vorm van docentprofessionalisering is; meer dan de helft van de instellingen biedt dergelijke cursussen aan.

Interculturele vaardigheden

Na een cursus Engels blijkt het inzetten op persoonlijke interculturele vaardigheden het meest populaire middel om *internationalisation at home* te bevorderen. Instellingen kennen verschillende methoden voor het verwerven en verder ontwikkelen van interculturele vaardigheden, waaronder:

- Het aanbieden van extra modules binnen de Basiskwalificatie Onderwijs (BKO), zoals Intercultural Communication en Teaching in the *International classroom*;
- Het aanbieden van *"learning labs"* waarin medewerkers over dit onderwerp ervaringen kunnen delen;
- Het creëren van bewustzijn door internationale competenties standaard te bespreken tijdens functionerings- en beoordelingsgesprekken;
- Het creëren van bewustzijn door het afnemen van een toets, zoals de "Intercultural Readiness Check";
- Het organiseren van bijeenkomsten voor alle docenten, gericht op een specifiek thema. Dit kan gaan over "teaching in the *international classroom*", maar ook over bijvoorbeeld *"virtual mobility"*.

Er zijn echter ook opleidingen die volstaan met de vaststelling dat internationale en interculturele competenties het sterkst worden ontwikkeld door praktische ervaring met doceren in een internationale context. *"With*

20) Universitair Functie Ordenen – meer informatie op http://www.vsnu.nl/functie_ordeningsystem_ufo.html.

regard to teaching in the intercultural classroom, the programme management has observed that there is a lot of 'learning by doing'."

Internationale ervaring
Opleidingen en instellingen kunnen de internationale ervaring van het docentenkorps verder ontwikkelen door bij de werving van nieuwe docenten bewust rekening te houden met de internationale component in de loopbaan van de kandidaten. Hieronder valt onder meer:

- Internationale werkervaring in het betreffende vakgebied;
- Ervaring met het geven van internationaal onderwijs;
- Ervaring met specifieke *internationalisation at home*-activiteiten;
- Gevoel voor verschillende leerstijlen van internationale studenten;
- Interculturele vaardigheden & taalvaardigheid (zie paragrafen hierboven).

Veel instellingen publiceren hun vacatures standaard binnen en buiten Nederland, met de bedoeling om een divers en intercultureel docentenkorps op te bouwen.

Daarnaast ontwikkelen docenten die reeds in dienst zijn hun internationale ervaring steeds verder door o.a. de organisatie van en deelname aan *internationalisation at home*-activiteiten, mobiliteit (bijvoorbeeld via Erasmus + staff mobility), en door deelname aan internationale samenwerkingsverbanden, conferenties en onderzoeksprojecten.

Internationale vakinhoud
Om docenten in staat te stellen een internationale dimensie in hun onderwijs aan te brengen, is het van belang dat zij kennis over hun vakgebied ook inhoudelijk met dat oogmerk onderhouden. Een aantal instellingen heeft deze doelstelling opgenomen in beleid, en stelt de docenten daartoe diverse middelen ter beschikking. Zo maakt het management van een bepaalde opleiding bij de gezamenlijke evaluatie met docenten de internationale dimensie tot een vast agendapunt. Daarnaast versterkt regelmatige deelname aan trainingen en workshops bij conferenties als de EAIE en NAFSA het internationale netwerk en zelfbewustzijn van docenten.

Het overheidsprogramma "actieplan leerkracht" stelt een aantal docenten in staat voor specifieke opdrachten congressen in het buitenland te bezoeken. Op die manier ontwikkelen zij hun internationale expertise en kunnen ze hun internationale netwerk onderhouden en uitbreiden. Verschillende docenten publiceren over hun vakgebied – bijvoorbeeld Europese Studies – of over internationalisering en interculturele communicatie. Deze docenten bevorderen daarmee niet alleen de ontwikkeling van hun eigen vakkennis, maar dragen ook hun specifieke internationale vakkennis en vakkundigheid aan anderen over.

Ontwikkeling van de opleiding
Om de opleiding voortdurend te blijven ontwikkelen voert een aantal instellingen zelf actief onderzoek uit, ook naar *internationalisation at home*. Dit betreft onder meer het functioneren en inrichten van de *international classroom* en de bijkomende acculturatie-effecten, en de verschillende benaderingen van het leren van een taal bij studenten met diverse achtergronden.

Wanneer een opleiding het BKI aanvraagt, dan stimuleert deelname aan een zelfevaluatie het nadenken over internationalisering van de opleiding. Eén opleiding heeft naar aanleiding daarvan een ontwikkelingsworkshop voor stafleden georganiseerd om het leerproces te consolideren, te reflecteren op diversiteit en cultuur en een meer strategische aanpak voor internationale contacten uit te werken.

4.1 Training

Er zijn verschillende manieren denkbaar waarop docenten hun internationale en interculturele competenties kunnen versterken. Het Basiskwalifcatie Onderwijs (BKO)-traject kan daarbij een belangrijke rol spelen. Bijvoorbeeld in de vorm van een "BKO-Plus met *internationalisation at home*". Een andere mogelijkheid is het opnemen van de internationale en interculturele competenties in de Seniorkwalificatie Onderwijs (SKO), een vervolgtraject op de BKO, bedoeld voor ervaren docenten[21)].

21) http://www.risbo.nl/r_cursus.php?crs=32.

Uitgewerkte suggestie voor een BKO-Plus[22)]
"Hbo-docenten hebben door hun relatief geringe onderzoekstaak (te) weinig ruimte om binnen hun academische expertise een internationale dimensie te ontwikkelen. Daarom is het aan de instellingen om op een structurele wijze deskundigheidsbevordering in internationalisering te stimuleren. Dat kan bijvoorbeeld door het te koppelen aan de Basiskwalificatie Onderwijs (BKO) of Pedagogisch Didactische Aantekening (PDA). Onderscheid wordt in dit voorbeeld gemaakt tussen beginnende en ervaren docenten.

Door beginnende docenten als aanvulling op hun BKO/PDA zelf de internationale dimensie binnen hun eigen opleiding te laten ontwikkelen worden zowel de benodigde vaardigheden bij docenten aangeleerd, als de internationalisering van het curriculum gefaciliteerd. Deze eendaagse cursus zou zich dan moeten richten op de betekenis van internationalisering voor de eigen opleiding, op de rol van een geïnternationaliseerd curriculum, op de vertaling van activiteiten naar meetbare uitkomsten en op het formuleren, implementeren en toetsen van geïnternationaliseerde leeruitkomsten.

Voor de ervaren docent ligt de nadruk op vaardigheden voor curriculumontwerp, de dimensie van wereldburgerschap en benchmarking met opleidingen in het buitenland: onderwerpen die aansluiten bij het accreditatiekader van de NVAO. Het traject bestaat uit vijf bijeenkomsten geflankeerd door zelfreflectie, op basis van een persoonlijk portfolio. Deelnemers brengen materiaal van de werkvloer mee naar de cursus en kunnen het geleerde direct in praktijk brengen. Dit resulteert in de ontwikkeling van de internationale identiteit van de docent en de vertaling daarvan in het curriculum. De cursus bestaat uit vijf sessies:
1. De betekenis van internationalisering en het ontwikkelen van een professionele internationale oriëntatie
2. Training in diversiteit en bewustwording
3. Het formuleren van geïnternationaliseerde leeruitkomsten
4. Toetsing van geïnternationaliseerde leeruitkomsten (aansluitend bij bestaande deskundigheidsbevordering op toetsingsgebied)
5. Benchmarken van de opleiding met buitenlandse opleidingen

De Hanzehogeschool Groningen heeft al een soortgelijke module ontwikkeld die ze begin 2015 gaat aanbieden. De Universiteit Utrecht organiseert een Masterclass University Teaching in English, gericht op docenten die geïnteresseerd zijn in de taalkundige, interculturele en didactische aspecten van doceren in het Engels. De masterclass is multidisciplinair en gebaseerd op onderwijskundig onderzoek en toegepaste taalkunde. Het doel is om op een praktische manier de academische staf voor te bereiden op het geven van universitair onderwijs in een internationale context.[23)]

De Universiteit Leiden biedt de training Teaching and Learning in the *International classroom* aan voor nieuwe en huidige medewerkers. Deze houdt het midden tussen een klassieke training en een intervisie, omdat het ook de bedoeling is om gebruik te maken van de kennis en ervaringen van de deelnemers. Deze bijeenkomsten zijn echter qua vorm opgezet als een cursus, compleet met gekwalificeerde docent, onderwijskundige theorie en beoogde uitkomsten. De cursus staat bij voldoende belangstelling en tegen vergoeding ook open voor deelnemers van andere instellingen.[24)]

4.2 Intervisie

Onder meer Avans Hogeschool en de Hanzehogeschool Groningen hebben ieder een intervisie opgezet voor docenten op het gebied van interculturele communicatie met studenten. Beide instellingen hebben deze intervisie vormgegeven als een intercultural learning lab, waarbij docenten en ondersteunende medewerkers zelf ervaringen delen, situaties analyseren en feedback geven. De beoogde uitkomst van de intervisie is het ontwikkelen van interculturele competenties bij het eigen personeel, en met name de vaardigheid zich te verplaatsen in iemand met een andere culturele achtergrond. Hierdoor kunnen docenten, zowel in lessituaties als daarbuiten, beter inspelen op de multiculturele en internationale situaties waarin studenten zich bevinden. Doordat de docenten deze competentie zelf ontwikkelen, zijn zij bovendien beter in staat om ook studenten te stimuleren zich op dit vlak te ontwikkelen.

22) Het voorbeeld betreft een voorstel voor een mogelijke uitwerking van het idee van BKO-Plus, door Jos Beelen (Hogeschool van Amsterdam) en Peter Postma (Stenden Hogeschool).
23) http://www.uu.nl/NL/Informatie/sollicitanten/werkenbijdeUniversiteitUtrecht/professionalisering/Pages/CEUT.aspx.
24) http://www.iclon.leidenuniv.nl/hoger-onderwijs/didactische-training-en-begeleiding/trainingen/teaching-and-learning-in-the-international-classroom.html.

Avans geeft aan het interculturele lab in te richten door medewerkers eenmaal per maand op een vast moment de gelegenheid te bieden om onder leiding van een gekwalificeerde trainer/lector te reflecteren op concrete interculturele situaties. Internationale situaties worden niet apart benoemd, maar gezien als onderdeel van interculturele relaties waarin afkomst, taal, etniciteit, religie en land een rol spelen. Het groepsproces wordt gevolgd aan de hand van de Intercultural Development Inventory (IDI), een instrument waarmee de ontwikkeling van de verschillende stadia van interculturele competenties kan worden gemeten en geduid.

De Hanzehogeschool heeft het interculturele lab ingericht in een vastomlijnd programma van negen sessies met de betrokken docenten, gevolgd door drie disseminatie-bijeenkomsten met de gehele staf. Het traject, dat in totaal tien maanden in beslag neemt, is opgebouwd rondom de houding van docenten en richt zich daarbij vooral op cultureel zelfverstaan en zelfreflectie. Cruciale vaardigheden hierbij zijn interculturele empathie en het vermogen om vakinhoud vanuit meerdere invalshoeken te bekijken.

4.3 Draagvlak bij docenten

Veel docenten hebben interesse in internationalisering en *internationalisation at home*. Bij sommigen is echter ook weerstand te bespeuren, bijvoorbeeld omdat zij het associëren met onderwijzen in het Engels, wat niet elke docent graag doet. Bovendien kan er sprake zijn van angst voor nieuwe ontwikkelingen in het algemeen.

Instellingen en opleidingen geven in dit verband aan dat de sleutel tot verandering in de eerste plaats ligt bij de opleidingsdirecteuren. Zij moeten tijd en prioriteit aan het onderwerp geven. Het invoeren van *internationalisation at home* blijkt vooral moeilijk te zijn omdat opleidingen daarvoor de kern van het curriculum moeten aanpassen.

Een mogelijke methode om het draagvlak onder docenten te vergroten, is ze actief bij het formuleren en evalueren van internationale en interculturele competenties te betrekken. Docenten integreren vaak al internationale en interculturele competenties in hun modules zonder dit te expliciteren. Door hen bewust te maken van het belang van het formuleren van leeruitkomsten kan meer ownership bij docenten worden gelegd en kan hun inzet beter worden gewaardeerd.

In Vlaanderen is hiervan een goed voorbeeld beschikbaar. De Vlaamse hogescholenorganisatie Thomas More onderzoekt, ontwerpt, meet en evalueert via het ICOM-project[25] uiteenlopende internationale competenties en hun leeropbrengsten. ICOM houdt daarbij bewust rekening met het zoeken naar en het creëren van draagvlak voor internationalisering van het curriculum door docenten vragen over één specifieke competentie voor te leggen in verschillende stadia van onderzoek. Door in herhaalde onderzoeken de vraag naar de mate van draagvlak op te nemen, wordt goed in kaart gebracht hoe docenten tegen internationale competenties in het algemeen, en tegen specifieke competenties in het bijzonder aankijken. Daarnaast geeft het meenemen van input en feedback van docenten hun ook een bepaalde inspraak en invloed, wat ook weer ten goede komt aan het draagvlak.

In Nederland organiseren zowel de Universiteit Maastricht als de Rijksuniversiteit Groningen in 2014 een seminar voor medewerkers op het gebied van de *international classroom*. Behalve dat dit seminar inhoudelijk bijdraagt aan de ontplooide activiteiten en ontwikkelingen, creëert het ook meer steun voor deze activiteiten onder de deelnemende medewerkers. Ook de opleidingen Commerciële Economie en International Business & Languages van Stenden Hogeschool maken duidelijk dat draagvlak geen obstakel hoeft te zijn. Zij maken gebruik van de MINT-tool om de stand van zaken met betrekking tot de internationalisering van de opleidingen in kaart te brengen. Dit leverde een nulmeting en zelfevaluatie op, en bracht “goede gesprekken” op gang over internationalisering in het algemeen en *internationalisation at home* in het bijzonder. Het gezamenlijk met docenten invullen van de lijsten is hierbij een belangrijk gegeven. MINT is het vertrekpunt; uiteindelijk moet het gesprek ertoe leiden dat men intrinsiek gemotiveerd raakt.

25) ICOM is de afkorting van ‘Internationale Competenties’, een project van de Universiteit Leuven dat de ontwikkeling van internationale competenties in het Belgisch hoger onderwijs promoot. http://www.internationalecompetenties.be.

4.4 Bevindingen

Op basis van de in dit hoofdstuk gepresenteerde gegevens kunnen we enkele zaken constateren.

Ten eerste dat instellingen diverse activiteiten organiseren om docenten te ondersteunen bij het verwerven van de noodzakelijke competenties om *internationalisation at home*-activiteiten goed te kunnen implementeren. Het meest gebruikelijk zijn cursussen Engels en trainingen interculturele vaardigheden voor docenten, maar daarnaast worden bijvoorbeeld ook intervisiebijeenkomsten aangeboden. Deze initiatieven worden door de betrokkenen als goed en relevant beoordeeld.

Ten tweede lijkt de BKO een goed kader te vormen voor een structureel aanbod van interculturele competenties voor alle docenten en Engelse taalvaardigheid voor docenten die in het Engels doceren. Training van docenten in andere vormen van *internationalisation at home*, zoals internationalisering van het curriculum, wordt niet of nauwelijks genoemd.

Ten slotte valt op dat vrijwel alle instrumenten die door instellingen worden ingezet, slechts een informele basis hebben. Ze zijn geen verplicht onderdeel van het wervings- en selectiebeleid bij vacatures of van andere HRM-cycli. Deelname aan vrijwel alle cursussen, trainingen en intervisies is vrijwillig en is niet formeel gekoppeld aan bijvoorbeeld accreditaties of de lesbevoegdheid van docenten. Dit geldt ook voor de BKO waarin modules internationale vaardigheden zijn opgenomen: meestal is deelname facultatief. Een aantal instellingen of opleidingen is van mening dat de context waarbinnen de docenten onderwijs geven en onderzoek verrichten reeds zo internationaal is, dat verder sturen op internationale vaardigheden bij docenten geen prioriteit heeft.

5. Drie voorbeelden uit de praktijk – casestudy's[26)]

5.1 Inleiding

In dit deel van het rapport worden drie casestudy's gepresenteerd van een specifieke *internationalisation at home* activiteit, namelijk internationalisering van het curriculum. Drie Nederlandse hogeronderwijsinstellingen, te weten Tilburg University, de Hogeschool van Amsterdam (HvA) en de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN), delen hun ervaringen op dit vlak.

Bij Tilburg University gaat het om online internationale samenwerking als onderdeel van twee modules, bij de HvA om deskundigheidsbevordering van docenten in de opleiding Bouwkunde en bij de HAN om de ontwikkeling van leerdoelen in zes opleidingen die gezamenlijk het Instituut voor Sociale Studies vormen.

Alle drie de instellingen, zo blijkt uit de casestudy's, hebben als uitgangspunt dat ook niet-mobiele studenten internationale en interculturele vaardigheden moeten verwerven. De manier waarop de instellingen dit begrip invullen en de wijze van implementatie verschillen echter sterk.

De literatuur onderscheidt drie typen implementatie bij de internationalisering van het curriculum: de *"add-on"*, de *"infusion"* en de *"transformation"*. In het eerste geval wordt een onderdeel met een internationale oriëntatie toegevoegd aan het programma van de opleiding. Deze benadering is de meest directe omdat een overzichtelijk deel van het curriculum, bijvoorbeeld een specifieke module, wordt geïnternationaliseerd. Daarbij is niet direct duidelijk of dit voldoende is om de internationale en interculturele vaardigheden te bereiken die nodig worden geacht voor studenten in hun beroepspraktijk. Het praktijkvoorbeeld van Tilburg University past in deze categorie.

De *"infusion"*-benadering beoogt de integratie van internationale en interculturele perspectieven in het curriculum. Dit gebeurt echter zonder dat vooraf een kader is vastgesteld. Hier geldt het bezwaar dat de verschillende activiteiten soms overlappen en elkaar zelfs tegenwerken en dat niet duidelijk is of de som van de activiteiten leidt tot de gewenste studentcompetenties bij afstuderen. Om deze redenen is de "infusion"-benadering in de literatuur bekritiseerd. Het voorbeeld van de HvA beoogt "infusion" via deskundigheidsbevordering van docenten.

De *"transformation"*-benadering is gebaseerd op een systematische aanpak door het hele curriculum heen, met als doel de totale leerervaring van de student te internationaliseren en de effecten te toetsen. Het voorbeeld van de HAN vertegenwoordigt een systematische aanpak en kan dus worden beschouwd als een poging om het gehele curriculum te transformeren.

5.2 Tilburg University

Het project Link Class[27)] is een voorbeeld van een "add-on"-benadering. Het project omvat groepsactiviteiten die als doel hebben een gezamenlijk product tot stand te brengen van studenten van ESAN Universidad, Lima (Peru) en Tilburg University. Dit gebeurt via overleg en samenwerking tussen virtuele teams aan beide universiteiten, waarbij technologie wordt gebruikt om studenten internationale vaardigheden bij te brengen op de eigen locatie.

Link Class is een onderdeel van keuzemodules aan Tilburg University en de ESAN Graduate School of Business. Aan Tilburg University zijn dit de modules Virtual Teams in Information Management van de School of Economics and Information Management Sciences, en Cross Cultural Psychology van de School of Behavioral and Social Sciences. Bij ESAN betreft het de modules Intercultural Management for International Business en Global Environment for Business. Het Link Class-project omvat 3 EC.
Het initiatief voor Link Class werd genomen door de International Office van ESAN. De intentie was om het project aan alle studenten aan te bieden, maar daarvoor bleek de capaciteit aan geschikte docenten en aan internationale partners ontoereikend.

26) Dit hoofdstuk is geschreven door Jos Beelen, senior beleidsadviseur en onderzoeker aan de Hogeschool van Amsterdam. Arend Slot van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen en Anneke Treffers van de Hogeschool van Amsterdam gaven input voor de casestudy over hun respectieve instelling. De casestudy over Tilburg University is geschreven door Sandra Rincon, Anne Rutkowski en Mariella Olivos.

27) Met dank aan dr. Michael Bender van Tilburg University voor zijn bijdrage aan het project Link Class.

Context
Als gevolg van globalisering raken nationale economieën steeds meer met elkaar verweven. Om te kunnen profiteren van de voordelen die de internationale markt biedt, is een geslaagde interactie dan ook een eerste vereiste. De grensoverschrijdende handel kent talloze situaties waarin sprake is van online of fysieke interactie tussen werknemers uit diverse culturen. Doeltreffende deelname aan een geglobaliseerde markt is afhankelijk van het vermogen adequaat om te gaan met culturele diversiteit en interculturele bekwaamheden in de juiste context toe te passen.

De strategische rol van ICT in managementonderwijs wordt gezien als een belangrijk element voor de internationalisering van de campus, ofwel *internationalisation at home*. Managementonderwijs biedt essentiële theoretische en praktische handvatten voor een positieve maatschappelijke bijdrage in onze geglobaliseerde wereld. Het richt zich op de doelstellingen en werking van de onderwijskundige organisatie en de invloed daarvan op de onderwijsmethoden. In de afgelopen decennia hebben hogeronderwijsinstellingen over hele wereld geïnvesteerd in internationalisering om studenten in de gelegenheid te stellen hun interculturele competenties te versterken. Om dit leerproces ook langs virtuele weg te ondersteunen hebben veel universiteiten onderwijstechnologie ingevoerd zoals digitale schoolborden en lokalen voor videoconferencing. Studenten met diverse nationaliteiten werken al minstens twee decennia met succes samen in virtuele teams. De talrijke artikelen in vakbladen over dit onderwerp worden nu ook bestudeerd om de invloed van zowel de nationale cultuur als de organisatiecultuur op de ontwikkeling en het gebruik van ICT te onderzoeken.

Nu het dankzij nieuwe technologische ontwikkelingen mogelijk is om internationale leeractiviteiten in het leslokaal te laten plaatsvinden, kijken universiteiten naar innovatie in hun onderwijs. Ze willen studenten andere perspectieven bieden op de nieuwe socioculturele en technologische ontwikkelingen in een geglobaliseerde wereld. Dit heeft al geleid tot de ontwikkeling van nieuwe onderwijsvormen, zoals de virtuele leslokalen van Tilburg University. Daarnaast heeft het project Link Class in Peru een reeks beste praktijken opgeleverd ten aanzien van tijdmanagement, teamprocessen en het vermogen de juiste technologie te kiezen waarmee studenten hun leerervaring kunnen verbeteren.

De virtuele ervaring is weliswaar minder intensief dan een fysieke buitenlandervaring, maar kan het culturele bewustzijn wel degelijk bevorderen en is een alternatief voor Peruaanse studenten die zich een studieperiode in het buitenland niet kunnen veroorloven.

Beschrijving
Link Class is opgezet als een cursus waarin transculturele theorieën worden gerelateerd aan managementwetenschap. De deelnemers krijgen de gelegenheid om de aard van culturele diversiteit en nationale en culturele verschillen te begrijpen, verkennen en waarderen. Dit doen ze door middel van een directe internationale ervaring in een virtuele leeromgeving waarin studenten en docenten uit verschillende landen samenwerken.

De cursus beoogt studenten de interculturele vaardigheden bij te brengen die nodig zijn voor samenwerking in een virtuele omgeving, en daarnaast het inzicht in culturele systemen en de implicaties daarvan voor het internationale bedrijfsleven te vergroten. De cursusmethode bestaat uit voorbereidende lessen aan de thuisinstelling, gevolgd door interactieve deelname via videoconferenties. Het lesmateriaal is opgesteld rond een aantal thema's: Culture and Stereotypes, Intercultural Management, Leadership Across Cultures en Marketing Globally, en wordt hoofdzakelijk uitgewerkt met behulp van artikelen, cases en rollenspellen over cultuurtheorie en de toepassing daarvan op het gebied van management.

Op beide locaties vormen de docenten internationale teams van vier tot zes studenten, naargelang van de grootte van de groep. De docenten spreken de planning voor de groepen en de agenda per sessie af en vragen de teams presentaties te geven over bepaalde onderwerpen en opdrachten. De eerste sessie is gewoonlijk bedoeld om "op te warmen" en met elkaar kennis te maken.

Na de videoconferentieles bereiden de teams hun presentatie voor, vooral via social media, en zijn er vervolgdiscussies en onderhandelingen over taken en activiteiten. De studenten gebruiken een formulier voor projectmanagement waarin ze afspraken vastleggen over tijden en deadlines voor het inleveren van

opdrachten. De opdrachten kunnen bestaan uit een etnografisch verslag van beide betrokken culturen, een casestudy voor teambespreking, een internationaal marketingproject of een verslag van een vergelijkend onderzoek naar culturen.

Tijdens Link Class 2013 overlegden studenten vier keer via videoconferencing over de voortgang die zij boekten met hun gezamenlijk verslag. De studenten werden beoordeeld op samenwerking op basis van dit verslag, waaraan zij als lid van een virtueel team hadden meegewerkt. Gedurende Link Class 2014 hielden de studenten zes videoconferenties om artikelen over cultuurverschillen tussen Europa en Latijns-Amerika en het effect daarvan op de werkomgeving te bespreken.

Resultaten

Tussen 2012 en 2014 zijn steekproefsgewijs 199 evaluaties verzameld uit de diverse Link Class-projecten. De steekproef bestond uit 49,2% Peruanen, 12,1% Fransen, 9% Nederlanders en 7,5% Amerikanen. Uit het voorlopige resultaat blijkt dat de studenten het gebruik van synchrone technologie voor live interactie met studenten uit andere culturen als plezierig hebben ervaren. Verder zijn zij zich bewust van de waarde van interactie op persoonlijk niveau en van het effect op hun professionele ontwikkeling.

Uit de evaluaties blijkt overigens dat de deelnemers uit Peru het gebruik van videotechnologie als eenvoudiger hadden ingeschat dan deelnemers uit Nederland. Na te hebben deelgenomen zeggen Peruaanse studenten dat zij zich effectief konden uiten tijdens de uitwisseling, terwijl de Nederlandse studenten zich op dat punt kritischer uitlaten. Verder wijst het voorlopige resultaat erop dat studenten uit Peru geïnteresseerder waren in het verwerven van internationale vaardigheden dan de Nederlandse studenten.

Studenten zien ook de waarde van interactie op persoonlijk niveau en het effect daarvan op hun professionele ontwikkeling. Zoals één van hen opmerkt over culturele en zakelijke vaardigheden:

> “Het mooie van de cursus vind ik vooral dat je je land met andere landen kunt vergelijken. Je komt te weten hoe marketing, zakendoen en contracten sluiten eraan toegaan in elk land. En je leert over respect en andere diplomatieke waarden die spelen als je overeenkomsten wilt aangaan.”

Een andere deelnemer over het gebruik van ICT, met name videoconferentie:

> “Het gebruik van videoconferentie en virtuele communicatie heb ik als nuttig ervaren. Met mensen uit andere culturen samenwerken is niet vanzelfsprekend, zeker niet als je lesgenoten niet fysiek in dezelfde lesruimte aanwezig zijn. Ik vind de cursus heel interessant en besef dat er veel voorbereiding nodig is om de lessen soepel te laten verlopen. Doordat je voorafgaand aan de videoconferentie les krijgt in interculturele theorieën, krijg je veel meer inzicht in de problemen die zich kunnen voordoen wanneer je met mensen uit andere landen werkt.”

De studenten zijn ook te spreken over de balans tussen educatieve inhoud en internationale ervaring. Zo zegt één van hen:

> “De cursus Intercultural Management was een hele uitdaging voor me. Er waren veel videoconferenties met universiteiten uit Amerika en Portugal bijvoorbeeld. We zijn met iedereen daar samengekomen om te ervaren hoe het is om via interculturele media te werken. We hebben Skype en e-mail gebruikt en al onze documenten geüpload via Google Docs.”

Onderzoek

Deze casestudy is gebaseerd op het promotieonderzoek dat momenteel aan Tilburg University wordt uitgevoerd door Mariella Olivos naar de effecten van de op een Peruaanse universiteit gevolgde strategie voor internationalisering van de campus. De onderzoekster analyseert de relatie tussen de culturele achtergrond van studenten en hun voorkeur voor bepaalde communicatietechnologieën, met speciale aandacht voor de toetsing van verworven interculturele kennis en vaardigheden. Het onderzoek omvat ook de frequentie en aard van de virtuele samenwerking tussen landen in verschillende werelddelen. Het doel van het onderzoek is meer inzicht te krijgen in het onderwijsproces, maar ook om na te gaan wat de rol van mentaliteit en cultuur is bij de ontwikkeling van ICT-gestuurd onderwijs. De resultaten worden op dit moment geanalyseerd.

5.3 Bouwkunde, Hogeschool van Amsterdam

De aanpak van de opleiding Bouwkunde aan de HvA volgt het “infusion”-principe, waarbij docenten de sleutel vormen tot internationalisering van het curriculum. Zij zijn degenen die pogen een internationale oriëntatie te integreren in het bestaande curriculum.

Context

In 2013 telde het Domein Techniek 6.363 ingeschreven studenten, verdeeld over 12 opleidingen: Aviation, Bedrijfswiskunde, Bouwkunde, Bouwtechnische Bedrijfskunde, Civiele Techniek, E-Technology, Engineering, Design and Innovation, Forensisch Onderzoek, Logistiek, Maritiem Officier, Product Design en Technische Bedrijfskunde. Hoewel sommige opleidingen een Engelstalige titel hebben, worden ze in het Nederlands aangeboden.

De opleiding Bouwkunde had 868 studenten in 2013 en kent een programma waarvan de eerste anderhalf jaar gemeenschappelijk is. Daarna kiezen studenten een van de vier specialisaties: Uitvoeringstechnologie, Bouwtechniek, Architectuur of Stedenbouw. De opleiding wordt omgevormd naar een nieuwe opleiding Built Environment, waarbij meer integratie tussen de afstudeervarianten wordt gecreëerd. Circa 70-80% van de afgestudeerden stroomt door naar een masteropleiding, meestal aan de Academie voor Bouwkunde.

Het Domein Techniek heeft een fulltime coördinator internationalisering. De opleiding Bouwkunde heeft een docent/Erasmuscoördinator die ook de intensive programmes organiseert. Jaarlijks gaan circa 20 studenten Bouwkunde voor een studieperiode naar een van de 13 Europese partnerinstellingen. De opleiding ontvangt jaarlijks maximaal vierentwintig inkomende studenten, twaalf bij Architectuur en twaalf bij Stedenbouw.

Beleid

Het beleidsplan internationalisering van de HvA dateert uit 2010 en voorziet in een basisvariant van 30 EC internationaal en intercultureel georiënteerd onderwijs voor alle studenten in de major, die door de opleidingen zelf is vormgegeven. Het Domein Economie en Management koos voor een aaneengesloten semester in het Engels, terwijl de overige domeinen de 30 EC over het hele programma hebben verdeeld. De plusvariant in het hogeschoolbeleid bestaat uit keuzemogelijkheden zoals een internationale minor in Nederland, studie of stage in het buitenland of een stage bij internationale bedrijven of instanties in Nederland. De maximumvariant bestaat uit het volgen van een internationaal Engelstalig programma.

In het centrale beleid is internationalisering steeds meer op de achtergrond geraakt ten gunste van een grootstedelijke profilering. Daarbij wordt Amsterdam als een internationale leeromgeving gezien. Internationalisering komt dan ook niet terug in het Actieplan onderwijs, de tien punten waarmee de HvA haar kwaliteit wil verbeteren. De slogan *“Creating tomorrow”* die de hogeschool hanteert, is weliswaar Engels maar dekt geen expliciet internationale lading. Wel wordt erin benadrukt dat de HvA wil samenwerken met internationale bedrijven in Amsterdam.

Internationalisering in de opleiding Bouwkunde

Het beleid van de opleiding Bouwkunde is gericht op samenwerking met Europese partners. Vooral de afstudeerrichtingen Architectuur en Stedenbouw hebben vanuit de discipline een intrinsiek internationale oriëntatie, maar de opleiding is terughoudend met het aanbieden van stages in het buitenland en heeft daarvoor ook geen netwerk. De reden daarvoor is dat studenten de toepassing van de Nederlandse en Europese regelgeving alleen goed leren kennen door een binnenlandse stage. De ervaring is dat studenten die een buitenlandstage hebben gedaan op dat punt een hiaat in hun kennis en ervaring hebben dat een negatieve uitwerking heeft op hun competentieontwikkeling, vooral wanneer ze na het afstuderen direct doorstromen naar de arbeidsmarkt en geen masteropleiding gaan volgen. Studenten Uitvoeringstechnologie lopen wel stage bij internationaal opererende Nederlandse bouwbedrijven, zoals BAM.

Voor stages onderhoudt deze opleiding contacten met enkele grote, internationaal opererende Nederlandse architectenbureaus, zoals UNStudio. Deze bureaus leveren ook gastdocenten.

Studenten Bouwkunde kunnen ervoor kiezen om onderwijs in het Engels te volgen, samen met buitenlandse studenten in een *international classroom*. Dit betekent dat de opleiding sommige modules zowel in het

Nederlands als in het Engels aanbiedt. De Engelstalige modules hebben ook inhoudelijk een toegevoegde waarde. Zo krijgen Nederlandse studenten in de module Design Public Space voorbeelden te zien van publieke ruimten in landen als Polen en Turkije, die worden ingebracht door studenten uit die landen. Deze voorbeelden zouden ze in het reguliere Nederlandstalige onderwijs niet te zien krijgen.

De internationale studenten nemen ook, samen met alle thuisstudenten in het derde jaar van de opleiding, deel aan de excursies die de opleiding binnen Nederland organiseert, bijvoorbeeld een fietsexcursie door Rotterdam.

Het samen met buitenlandse studenten studeren heeft een positief effect op de belangstelling voor uitgaande mobiliteit. Zo genereert de jaarlijkse inkomende studentenmobiliteit vanuit de Cracow University of Technology veel belangstelling voor studie bij de partnerinstelling in Krakau.

Er wordt regelmatig gebruikgemaakt van internationale literatuur in het Engels. Er wordt geen ondersteunend Engels gegeven en er is ook geen specifieke aandacht voor interculturele communicatie. In de praktijk levert dit geen taalproblemen op voor studenten die doorstomen naar een Engelstalige masteropleiding.

Projectbeschrijving
De opleiding Bouwkunde heeft ruime ervaring opgedaan met intensive programmes in het kader van Erasmus. Twee daarvan, waaraan steeds tien studenten van de opleiding Bouwkunde deelnamen, liepen in 2012 af. De opleiding wilde deze werkvorm voortzetten, maar dan in een eenvoudiger vorm. Zo ontstond het idee van een “IP Light”, dat een week zou duren in plaats van de twee weken van een regulier *intensive programme*. De buitenlandse partners die participeerden in de reguliere *intensive programmes* deden ook mee aan de IP Light: University of Alicante, Beuth Hochschule für Technik Berlin, Mimar Sinan Fine Arts University Istanbul en Copenhagen School of Technology.

In april 2013 vond de IP Light “Water in the City” plaats, waaraan circa 70 studenten deelnamen: HvA-studenten, inkomende internationale uitwisselingsstudenten plus een aantal studenten die met de buitenlandse docenten waren meegereisd. Alle derdejaars studenten Architectuur en Stedenbouw namen voor 2 EC deel aan dit *intensive programme* als onderdeel van het programma voor het derde jaar van de opleiding.

De docenten van de buitenlandse partners maakten gebruik van mobiliteitsmiddelen voor onderwijzend personeel uit het Erasmusprogramma. De kosten voor de opleiding Bouwkunde bedroegen circa drieduizend euro.

Tijdens de IP Light werd het idee geboren om in het kader van Water in the City 2014 een parallel programma voor docenten aan te bieden onder de titel *The changing responsibility and role of the professional in the European building industry.* Naast de genoemde partners werd ook de Robert Gordon University (Aberdeen) uitgenodigd, mede omdat de organisatoren van mening waren dat deelname van een Britse partner een positieve invloed zou hebben op het niveau van het Engels tijdens de discussies.

Elk van de deelnemende universiteiten verzorgde een presentatie over de huidige verantwoordelijkheden en de rechtspositie van architecten in eigen land. Daarnaast gaven architecten, andere deskundigen en alumni lezingen over het onderwerp. Naast presentaties en lezingen was er in het programma ook veel ruimte voor discussie over ontwikkelingen in het beroepenveld en de gevolgen daarvan voor de studieprogramma’s. Daarbij kwam onder andere de vraag aan de orde welke vakinhoud generiek is en welke specifiek voor een bepaalde context. Daarnaast werden ook ervaringen met onderwijsmethoden en andere *best practices* vergeleken.

Resultaten
Inmiddels is het docentenprogramma uitgegroeid tot een vierjarig programma waarbij elk jaar een ander aspect van het overkoepelende thema wordt belicht:
1. De huidige positie van de beroepsbeoefenaar;
2. De veranderende rol van de beroepsbeoefenaar;

3. Betekenis van de veranderende beroepspraktijk voor de onderwijsprogramma's;
4. Resultaten en evaluatie van de voorgaande drie jaar.

Betrokkenen hebben het docentenprogramma ervaren als een succes en als een waardevolle ervaring voor hun onderwijspraktijk. Het vergt echter veel van de docenten om zowel de studenten te begeleiden als deel te nemen aan het eigen programma. Daarom wordt voor de volgende jaren gezocht naar een andere organisatievorm, die minder druk legt op de docenten.

Zowel de opleiding als de docenten beoordelen deze vorm van deskundigheidsbevordering positief. Ze vinden het echter moeilijk om precies aan te geven op welke terreinen de kennis en vaardigheden van docenten zijn toegenomen en welke effecten dit heeft op de leerervaring van studenten. Daarmee is sprake van een vorm van informele deskundigheidsbevordering, die via "infusion" leidt tot internationalisering van het curriculum zonder dat daarvoor een specifiek kader of einddoel is vastgesteld. Wanneer dat kader wordt vastgesteld, kan een geleidelijke "*infusion*" een werkbare benadering vormen.

5.4 Instituut voor Sociale Studies, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

De case van de HAN beschrijft een gestructureerde benadering van *internationalisation at home*, waarbij een raamwerk van leeruitkomsten het uitgangspunt vormt. Dit is een voorbeeld van de *"transformational"* internationalisering van het curriculum.

Context

Deze casestudy betreft een groep van zes verwante opleidingen aan de HAN die samen het Instituut voor Sociale Studies (ISS) van de Faculteit Gezondheid, Gedrag en Maatschappij (FGGM) vormen, te weten: Cultureel Maatschappelijke Vorming (CMV), Maatschappelijk Werk en Dienstverlening (MWD), Pedagogiek, Toegepaste Psychologie (TP), Creatieve Therapie Opleidingen (CTO) en Sociaal Pedagogische Hulpverlening (SPH). Deze laatste kent ook een plusvariant, die is gericht op werken in de Euregio en tweetalig wordt aangeboden. SPH Plus vervangt de geheel in het Duits aangeboden opleiding Sozialpädagogik, die wordt afgebouwd.

Bij deze opleidingen waren in 2013 in totaal 5.944 studenten ingeschreven, van wie 1.283 als deeltijdstudent. ISS heeft een parttime coördinator internationalisering en wordt daarnaast ondersteund door een fulltime facultaire beleidsmedewerker internationalisering. Deze is – voor een klein deel van zijn/haar taak – ook gepositioneerd in het centrale International Office van de HAN. Voor deze constructie is gekozen om te zorgen voor een verbinding tussen het beleid op instellingsniveau en dat in de faculteiten. Bij de opleidingen fungeren docenten als contactpersonen internationalisering. Zij hebben slechts een beperkt aantal uren voor deze taak. De HAN heeft op deze wijze de coördinatie van internationalisering belegd op vier niveaus.

Het vakgebied van de ISS-opleidingen kent van nature een grote mate van openheid naar de interculturele dimensie van de beroepspraktijk, vooral waar het gaat om de diversiteit van de cliënten. Daarnaast is het echter ook realiteit dat de studentenpopulatie zelf geen grote diversiteit kent en dat afgestudeerden niet altijd daadwerkelijk actief zijn in een multiculturele beroepssituatie.

Beweegredenen op instellingsniveau

De HAN constateert dat de meeste afgestudeerden weliswaar in de eigen regio werkzaam zullen zijn, maar benadrukt dat ook lokaal opererende professionals moeten "kunnen omgaan met internationale kennisontwikkeling en samenwerking met buitenlandse klanten, cliënten, collega's en leveranciers". De HAN beschouwt internationalisering dan ook als een verbindend element in de versterking van de basiskwaliteit (Instellingsplan, p. 26). In de visieontwikkeling op internationalisering van het curriculum gebruiken de HAN-opleidingen het bijzonder kenmerk internationalisering van de NVAO als referentie.

Een andere drijfveer voor de internationalisering van curricula aan de HAN is de geografische ligging van de hogeschool in de Euregio, een gebied dat sterk verbonden is met de Duitse regio net over de grens. De Euregio is een samenwerkingsverband van 129 Duitse en Nederlandse lokale overheden. Door het onderwijs tweetalig aan te bieden, krijgen Duitse studenten een grotere kans op de Nederlandse arbeidsmarkt en vice versa. Ook hier vormt de voorbereiding op de arbeidsmarkt de belangrijkste drijfveer.

Beleid

Instellingsbeleid

Het beleid van elk van de zes ISS-opleidingen wordt bepaald door het beleid op het niveau van de hogeschool, van de faculteit, van het instituut en dat van de opleiding zelf. In de praktijk levert het werken met vier verschillende beleidsniveaus weinig problemen op, omdat het beleid eenduidig is: de specifieke context van de individuele opleiding is leidend voor de internationale en interculturele dimensie in het programma.

Als prestatieafspraak in het HAN Instellingsplan 2012-2016 is gesteld dat alle opleidingen van de HAN een internationale dimensie hebben, waarbij wordt opgemerkt dat “de vorm en mate waarin dat gebeurt, [af] hangt […] van het beroep waar de opleiding zich op richt. Opleidingen verschillen daardoor in werkvormen en de intensiteit van internationalisering. Dit kan variëren van intensiever gebruik van internationale literatuur tot specifieke curriculumonderdelen zoals wereldburgerschap, internationale minoren en internationale stages tot volledig internationale opleidingen. Ook taalbeleid is hier een wezenlijk onderdeel van.”

Een van de specifieke aspecten voor de HAN is de samenwerking binnen de Euregio. De HAN streeft dan ook naar verdere “internationalisering op de fiets”: “Bij ons begint de internationalisering dicht bij huis. In de Euregio bestaan al langere tijd goede samenwerkingsverbanden met kennis- en zorginstellingen, bedrijven en overheden.”

Het centrale beleid van de HAN onderscheidt een basisvariant internationalisering voor alle studenten (via het verplichte curriculum), een plusoptie (via een keuze voor een internationale minor in binnen- of buitenland of studie in het buitenland) en een maximumvariant (via een internationaal programma). Het beleid richt zich er ook op om de Europese dimensie van de opleidingen te expliciteren. In het beleidsplan van de HAN wordt de rol van de International Office nadrukkelijk als ondersteunend genoemd.

Bijna 9% van de studentenpopulatie van de HAN is internationaal, waarvan een aanzienlijk deel uit Duitsland afkomstig is. De HAN heeft geen ambitie om het aantal Duitse studenten te vergroten door actieve werving.

Het International Office heeft de taak om het proces van internationalisering van het curriculum te ondersteunen. In de praktijk betekent dit dat de facultaire beleidsmedewerkers internationalisering (die voor een gedeelte van hun taak werkzaam zijn binnen het International Office) het initiatief nemen. Het International Office verstrekt informatie over potentiële buitenlandse samenwerkingspartners. Daarnaast stelt het een extern expert beschikbaar die docenten ondersteunt bij het uitvoeren van nulmetingen van de bestaande internationale dimensie van een opleiding en het formuleren van geïnternationaliseerde leeruitkomsten voor de gewenste situatie.

Beleid van het Instituut voor Sociale Studies

Twee opleidingen van ISS hebben onlangs het accreditatieproces van de NVAO doorlopen. Daarbij is gebleken dat een door het gehele instituut gedragen en gedeelde visie op internationalisering geen absolute voorwaarde is voor een goede uitkomst van dat proces: hoewel werd geconstateerd dat de ontwikkeling van de internationale dimensie “werk in uitvoering” is, was dit geen beletsel. Toch zet ISS in op een visie die door alle opleidingen wordt gedeeld. ISS stimuleert individuele opleidingen om gemeenschappelijke internationale en interculturele competenties op instituutsniveau te formuleren, op basis van hun eigen competenties. De bedoeling daarvan is meer draagvlak te creëren dan wanneer de competenties door ISS worden geformuleerd en “opgelegd”. Om dat proces kracht bij te zetten organiseerde ISS een internationaliseringsdiner waarbij managers, leden van curriculumcommissies, coördinatoren internationalisering en docenten discussieerden over gedeelde ambities en leeruitkomsten voor internationalisering van het curriculum.

Internationalisering in de opleidingen

ISS organiseert jaarlijks een *International Week* waaraan partnerinstellingen deelnemen maar waarin ook workshops voor de eigen docenten worden aangeboden. Het internationale netwerk van het instituut is vooral gericht op Europa. Niet alle opleidingen maken er in gelijke mate gebruik van en de omvang van de studentmobiliteit is beperkt. Bij het zoeken naar partnerinstellingen speelt mee dat de opleidingen CMV, CTO en Pedagogiek geen exacte evenknie in het buitenland kennen en men samenwerkt met opleidingen die wat betreft het beroepsprofiel waarvoor ze opleiden, niet geheel overeenstemmen.

De opleidingen MWD en CMV zijn een benchmarktraject begonnen met vergelijkbare opleidingen aan de Artevelde Hogeschool in Gent en Helsinki Metropolia University of Applied Sciences. Dit project duurt drie semesters, waarbij per semester steeds een ander aspect van de opleidingen onder de loep wordt genomen. In het eerste semester was dit het internationaliseringsbeleid, in het tweede de onderzoekslijn. Naast vergelijking van de leeruitkomsten ten behoeve van de accreditatie van de opleidingen leidt de benchmarking ook tot het wederzijds overnemen van *best practices* in het curriculum van de opleidingen.

Projectbeschrijving
Deze casestudy betreft niet zozeer een klassiek project, maar eerder een voortdurend proces, gebaseerd op het dynamische model van Leask (2012). Volgens dit model ontwerpen opleidingen zelf hun internationale en interculturele dimensie en vernieuwen ze deze voortdurend, via een *plan-do-check-act-cyclus*. Het zwaartepunt ligt bij de opleiding zelf en leerdoelen voor de internationale en interculturele dimensie van opleidingen worden *"bottom-up"* en niet *"top-down"* geformuleerd.

Het College van Bestuur van de HAN was zich bewust van de risico's verbonden aan het verleggen van de focus in internationalisering naar individuele opleidingen. Immers, wanneer opleidingen de uitdaging om hun eigen internationale dimensie vorm te geven niet oppakken, komt het proces tot stilstand. Er waren dus vervolgacties gewenst na het vaststellen van het *"top-down"* beleid op hogeschoolniveau.

Om *"bottom-up"*-initiatieven te stimuleren heeft het College van Bestuur vanaf 2012, via het International Office, middelen ter beschikking gesteld voor internationalisering van het curriculum. Individuele opleidingen konden hierop een beroep doen door een projectbeschrijving in te dienen. Hoewel niet alle aanvragen werden gehonoreerd, stimuleerde dit proces wel de gedachtenvorming over internationalisering van het curriculum. Een aantal opleidingen heeft de toegekende middelen gebruikt om een nulmeting uit te voeren van de bestaande internationale en interculturele dimensie van het studieprogramma. Het resultaat van deze meting wordt gebruikt om aanvullende acties te bepalen.

Daarnaast zet de facultair beleidsmedewerker een externe expert in om met teams van docenten in een individuele opleiding te werken aan internationalisering van het curriculum.

Gedurende de afgelopen vier jaar hebben vijf van de zes ISS-opleidingen een traject doorlopen. Daarbij heeft zich een benadering ontwikkeld die hieronder wordt beschreven.

De bestaande eindcompetenties van de opleidingen dienen als uitgangs- en startpunt en worden geïnternationaliseerd, in plaats van internationale competenties of leerdoelen aan opleidingen toe te voegen. Vanuit de leerdoelen op afstudeerniveau worden – via *"reverse engineering"* – de leerdoelen van de verschillende semesters en individuele modules bepaald, samen met de manier waarop deze getoetst worden. Dit wordt vastgelegd in een matrix, die een blauwdruk oplevert van de internationale en interculturele dimensie van een opleiding.

De meest succesvolle werkwijze bestond in nauwe interactie van twee tot drie docenten met de externe expert. Deze gaf feedback op de formulering van leeruitkomsten, stelde vragen en gaf tips. Hierbij was het uitgangspunt om de *ownership* bij de docenten te laten. In een aantal (meestal vier of vijf) sessies formuleerden zij de leeruitkomsten en de wijze waarop die worden getoetst..

De betrokkenheid van docentleden van curriculumcommissies is een belangrijk voordeel: zij zijn immers vertrouwd met het gehele opleidingsprogramma en kennen de samenhang tussen de verschillende modules.

De opleidingen hebben gewerkt met een matrix waarin de bestaande opleidingscompetenties bij afstuderen het uitgangspunt vormen. Daarbinnen is de internationale en interculturele dimensie benoemd, die vervolgens is uitgewerkt in leerdoelen per fase van de opleiding. Tegelijkertijd is gekeken naar de toetsbaarheid en toetsing. Vervolgens is met de uitkomsten van de nulmeting erbij gekeken naar de vraag in hoeverre de bestaande praktijk tegemoetkomt aan de leerdoelen en welke extra activiteiten moeten worden ontwikkeld.

Uitkomsten
De beoogde uitkomsten van de pogingen om de curricula te internationaliseren waren een nulmeting en de beschrijving van de internationale en interculturele competenties en leeruitkomsten van de opleidingen. ISS is tot de conclusie gekomen dat de opleidingen op verschillende snelheden opereren en heeft hier op zich geen probleem mee, omdat de context van elke opleiding verschilt. Wel is gebleken dat docenten desondanks waarde hechten aan uitwisseling van ervaringen met collega's van andere opleidingen, ook al behoren die tot een (heel) andere discipline. Op het niveau van de instelling en van ISS zijn dan ook bijeenkomsten gehouden om deze uitwisseling te faciliteren.

De systematische aanpak van internationalisering van het curriculum heeft het ook mogelijk gemaakt om internationalisering te verbinden met kwaliteitszorg via het formuleren en toetsen van leeruitkomsten. Daarbij spelen de curriculumcommissies een belangrijke rol, maar de inzet van een extern expert heeft wel degelijk bijgedragen aan structurering van het proces. De matrix van leeruitkomsten en toetsing heeft duidelijk gemaakt wat individuele modules bijdragen aan de eindcompetenties. Daarom bleek het ook mogelijk om modules gefaseerd van een internationale dimensie te voorzien. Dat verklaart waarom de voorziene *transformation* van het curriculum nog niet volledig is gerealiseerd.

Een zwak punt is dat de facilitering van docenten niet eenduidig is en de sturing door het management niet in alle gevallen sterk genoeg. Van de zes ISS-opleidingen hebben er inmiddels vijf het traject doorlopen. Daarmee eindigt het echter niet. Het model van Leask, waarop de aanpak van de HAN is gebaseerd, benadrukt een cyclisch proces, waarbij de internationale en interculturele dimensie – net als de context van de opleiding en het beroepenveld – dynamisch is. Ingebed in de programma's van de opleidingen wordt internationalisering ook integraal onderdeel van curriculumontwikkeling en -herziening.

5.5 Analyse van de drie cases

Alle drie de praktijkvoorbeelden hebben als achtergrond het inzicht dat het percentage mobiele studenten gering is. Daarom dient de internationale en interculturele dimensie van het thuiscurriculum te worden ontwikkeld om ook de niet-mobiele meerderheid van de studenten een internationale ervaring te kunnen bieden, die leidt tot de verwerving van internationale en interculturele vaardigheden. Deze vaardigheden worden essentieel geacht voor alle studenten en afgestudeerden. De voorbeelden van de HAN en Tilburg University zijn expliciet gericht op de interculturele competenties van de professional.

Er bestaat een spanning tussen het feit dat interculturele vaardigheden essentieel worden geacht voor alle studenten, maar dat deze worden verworven in een keuzevak. Daardoor wordt slechts een minderheid van de studenten in de gelegenheid gesteld deze competenties daadwerkelijk te ontwikkelen. In feite is dit het bezwaar dat ook kleeft aan mobiliteit voor een minderheid van de studenten.

De drie casestudy's laten zien dat de implementatie van *internationalisation at home* op zeer verschillende manieren verloopt. De HAN kiest een integrale benadering waarbij vooral de leerdoelen van de opleiding als geheel als uitgangspunt dienen, terwijl Tilburg University zicht richt op de ontwikkeling van een afzonderlijke module en de HvA een oorspronkelijke studentenactiviteit heeft verbreed naar deskundigheidsbevordering voor docenten. De drie cases hebben gemeen dat coördinatoren internationalisering een initiërende en sturende rol vervullen in de internationalisering van het curriculum.

De HAN heeft gekozen voor een gestructureerde benadering waarmee zij beoogt het curriculum te transformeren via een raamwerk van leeruitkomsten die zijn afgeleid van competenties en leerdoelen op afstudeerniveau. De benadering van de HAN is dus *"transformational"* te noemen, en vereist een weloverwogen plan en de betrokkenheid van meer docenten dan de gebruikelijke *"champions"* die individuele modulen internationaliseren. De HAN heeft ook de meest beleidsgestuurde aanpak van de drie voorbeelden, waarbij de instelling, de faculteit, het instituut en de opleidingen hun beleid onderling hebben afgestemd. Op al die niveaus is expliciet beleid geformuleerd voor internationalisering van het curriculum. De facultaire beleidsmedewerkers vormen de verbinding tussen het centrale beleid enerzijds en dat in de instituten en opleidingen anderzijds en dragen zo bij aan deze afstemming.

De HvA kiest ervoor om via docenten tot *"infusion"* te komen. Voordeel van deze benadering is dat naast deskundigheidsbevordering van docenten ook benchmarking tussen opleidingen plaatsvindt en dat dit een manier is om alumni aan de opleiding te binden. Een nadeel is dat internationale en interculturele leerdoelen niet expliciet zijn gemaakt, zodat er geen kader bestaat voor de activiteiten.

Het voorbeeld van Tilburg University heeft als sterk punt dat interculturele vaardigheden worden gekoppeld aan de vakinhoud van de betreffende discipline. Dit betekent dat de interculturele vaardigheden van de professional gericht worden ontwikkeld. Wanneer interculturele communicatie los van de vakinhoud wordt aangeboden, ligt het accent immers op de persoonlijke – en niet de professionele – ontwikkeling van de student. Het nadeel van deze *"add-on"*-methode is echter dat onduidelijk blijft of studenten via een enkele module alle benodigde vaardigheden ontwikkelen. Daarnaast wordt deze module niet door alle studenten gevolgd, zodat de leereffecten beperkt blijven tot een relatief kleine groep. Bovendien kan het ontwikkelen van een enkel onderdeel met een sterk internationaal karakter ertoe leiden dat de internationale dimensie in de rest van het programma onderbelicht blijft.

Een extra dimensie van de case van Tilburg University is dat deze is ingebed in lopend onderzoek door de docenten. De implementatie aan de HAN is onderdeel van een Nederlands promotieonderzoek naar de manier waarop docenten in het hbo leerdoelen internationaliseren.

6. Conclusies & aanbevelingen

Internationalisation at home en mobiliteit van studenten zijn twee componenten van internationalisering van het onderwijs die elkaar aanvullen én versterken. In beleid wordt *internationalisation at home* soms gezien als alternatief voor mobiliteit en die rol kan het zeker vervullen. Ervaring uit de praktijk lijkt er echter ook op te wijzen dat mobiliteit zonder (voorbereiding door) *internationalisation at home* van weinig waarde zou zijn. Ook blijkt *internationalisation at home* potentieel alle studenten te kunnen bereiken, waar mobiliteit tot nu toe landelijk gezien slechts rond de 20% van de studenten bereikt.

Dit onderzoek richt zich op de vraag welke *internationalisation at home*-activiteiten Nederlandse hogeronderwijsinstellingen uitvoeren om de internationale en interculturele competenties van hun studenten te bevorderen. Dit hoofdstuk vat de belangrijkste conclusies van dit onderzoek samen en geeft concrete aanbevelingen voor opleidingen, instellingen en overheid.

Uit de analyse is gebleken dat er onder Nederlandse hogeronderwijsinstellingen geen algemeen begrip is van wat *internationalisation at home* is en wat het zou moeten opleveren. Dat maakt het ook moeilijk om de inspanning en de resultaten daarvan te meten, met als gevolg dat de instellingen zelf geen compleet beeld hebben van de verschillende vormen van *internationalisation at home* die ze uitvoeren. Dit rapport beoogt daarom ook niet compleet te zijn, maar geeft een schets van de huidige activiteiten die hier en daar met gedetailleerde voorbeelden wordt ingekleurd.

Het versterken van de internationale en interculturele competenties van studenten is momenteel voor het merendeel van de opleidingen geen expliciete doelstelling. Er lijkt wel steeds meer aandacht voor te zijn, bijvoorbeeld door het creëren van een *international classroom*. Buitenlandse studenten spelen daarbij een belangrijke rol. We zien dan ook dat veel aandacht uitgaat naar het werven, integreren en behouden van buitenlandse studenten. Het is goed om te beseffen dat vooralsnog maar een fractie van de Nederlandse studenten deelneemt aan een *international classroom*. Bovendien zijn de opbrengsten van een *international classroom* niet vanzelfsprekend. Uit deel I van dit onderzoek bleek dat al dat daarvoor bijvoorbeeld goede begeleiding door een docent essentieel is. Aandacht voor de ontwikkeling van die competenties bij docenten is daarom nodig.

Bovendien blijkt dat het meten van de resultaten van *internationalisation at home* verder geprofessionaliseerd kan worden. Er zijn opleidingen die dit al gestructureerd aanpakken; andere opleidingen zouden dit voorbeeld kunnen volgen.

Conclusies

Uit de analyse van *internationalisation at home*-beleid op centraal niveau – het eerste deel van dit onderzoek – bleek dat er veel aandacht voor het onderwerp was. Nu blijkt dat deze aandacht nog niet in dezelfde mate in de praktijk is terug te zien. Dit wordt deels veroorzaakt doordat er binnen instellingen doorgaans geen compleet beeld bestaat van het geheel aan *internationalisation at home*-activiteiten, en het dus moeilijk is te bepalen in welke mate die activiteiten feitelijk worden uitgevoerd. Daarnaast zijn er signalen uit documenten en interviews dat de uitvoering van activiteiten vooralsnog achterblijft bij de ambities die instellingen in hun beleid formuleren. Er is soms zelfs sprake van ad-hocactiviteiten die uiteindelijk tot beleid leiden in plaats van andersom.

Hoewel veel instellingen en opleidingen *internationalisation at home*-activiteiten uitvoeren om de internationale en interculturele competenties van hun studenten te versterken, worden de leeruitkomsten niet structureel door alle opleidingen gemeten. Een belangrijke verklaring is dat veel instellingen en opleidingen internationale en interculturele competenties wel noemen, maar niet expliciet als leeruitkomsten hebben beschreven. Hierdoor is het niet mogelijk de verschillende aspecten van deze competenties – kennis, vaardigheden en houding – te meten.

Daarnaast zien we dat opleidingen zeer uiteenlopende houdingen ten aanzien van deze competenties innemen. Sommige opleidingen zien internationalisering als een mainstream ontwikkeling en schenken

daarom geen specifieke aandacht aan internationale en interculturele leeruitkomsten. Andere geven het specifiek meten van internationale en interculturele leeruitkomsten juist een hoge prioriteit. Een derde, kleine groep ten slotte is van mening dat interculturele vaardigheden niet belangrijk zijn voor hun studenten en besteedt geen aandacht aan het meten van die vaardigheden.

De praktijkvoorbeelden in dit rapport, van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Tilburg University en de Hogeschool van Amsterdam, zijn ontwikkeld vanuit het inzicht dat het percentage mobiele studenten gering is. Internationalisation at home is nodig om de internationale en interculturele competenties van de niet-mobiele meerderheid van studenten te ontwikkelen. In alle drie de gevallen vervullen de coördinatoren internationalisering een initiërende en sturende rol bij de internationalisering van het curriculum. Toch vertegenwoordigen deze voorbeelden drie verschillende wijzen van benadering. De *"add-on"*-aanpak heeft als voordeel dat de competenties van studenten gericht worden ontwikkeld. Instellingen die de *"infusion"*-benadering kiezen kunnen daarmee niet alleen deskundigheidsbevordering van docenten, maar ook benchmarking tussen opleidingen realiseren. De *"transformation"*-aanpak ten slotte heeft als voordeel dat de instelling, faculteit, instituut en opleidingen hun beleid onderling afstemmen. Deze strategieën zouden ook in combinatie toegepast kunnen worden, waardoor de voordelen elkaar aanvullen.

Welke internationale en interculturele competenties beogen opleidingen te ontwikkelingen via *internationalisation at home*?
Het onderzoek heeft kwalitatief goede voorbeelden van de uitwerking van internationale en interculturele competenties gevonden waarbij zowel kennis als vaardigheden aan bod komen. Houding is een aspect dat minder vaak genoemd wordt. Kwantitatieve data over *internationalisation at home* zijn minder goed beschikbaar. Bovendien zijn de data die bekend zijn niet altijd vergelijkbaar en lopen ze uiteen qua impact.

Uit de beschrijvingen van internationale en interculturele competenties die universiteiten hanteren blijkt dat zij daaraan een andere invulling lijken te geven dan hogescholen. Dit kan grotendeels verklaard worden door de focus van universiteiten op niet alleen de arbeidsmarkt maar ook op het afleveren van goede onderzoekers.

Enkele opleidingen, zoals IBMS en IBL, hebben een Landelijk Beroeps- en Competentieprofiel I opgesteld waarin ook internationale en interculturele competenties zijn uitgewerkt. Dit kan een interessante aanpak zijn voor met name het complexe onderwerp "interculturele competenties".

Op het gebied van competenties blijkt ook dat *internationalisation at home* een breder perspectief biedt dan uitsluitend internationale en interculturele leeruitkomsten. Vakspecifieke kennis of persoonlijke vaardigheden kunnen ook resultaten van *internationalisation at home*-activiteiten zijn.

Welke *internationalisation at home*-activiteiten worden uitgevoerd?
Het overzicht van *internationalisation at home*-activiteiten die resulteerden uit deel I van het onderzoek bleek goed overeen te komen met de daadwerkelijk uitgevoerde activiteiten. Twee aanvullende activiteiten kwamen naar voren tijdens de analyse: een stage bij een internationale organisatie in Nederland en activiteiten in samenwerking met het internationale bedrijfsleven.

Internationalisation at home-activiteiten die veel voorkomen zijn studieonderdelen in een vreemde taal, internationale onderwerpen in het curriculum en deelname aan internationale projecten. Sommige *internationalisation at home*-activiteiten zijn zo genormaliseerd in het hoger onderwijs, dat ze voor opleidingen of instellingen vanzelfsprekend kunnen worden. Dit lijkt het geval bij het gebruik van buitenlandse literatuur, de inzet van buitenlandse docenten en de inzet van Nederlandse docenten met relevante buitenlandervaring. Vooral universiteiten refereren hier niet aan in hun jaarverslag of in de MINT-tool, waarschijnlijk omdat dit zo evident is.

Uit dit onderzoek blijkt dat er nog potentie is om *internationalisation at home*-activiteiten uit te breiden. Dat is bijvoorbeeld mogelijk door vaker gebruik te maken van stages bij internationale organisaties in Nederland, gezamenlijke curriculumontwikkeling en virtuele mobiliteit. Deze opties worden nog weinig toegepast, maar de voorbeelden die we zagen zijn heel divers van aard. Hieruit blijkt dat deze vorm van *internationalisation at home* veel mogelijkheden biedt voor een variëteit aan opleidingen.

Het blijkt echter vaak moeilijk om die mogelijkheden grootschalig in te zetten. Met activiteiten als internationale cases of het aantrekken van internationale docenten kan de volledige studentenpopulatie worden bereikt. Dat geldt niet voor activiteiten als de *international classroom* of virtuele mobiliteit. Deze zijn logistiek immers niet te organiseren voor grote groepen studenten. Voor de *international classroom* geldt dat het aantal buitenlandse studenten ten opzichte van de Nederlandse op dit moment ontoereikend is om een goede mix te bewerkstelligen.

Er is ook nog sprake van onderbenutting van het potentieel van deze activiteit. Dat geldt ook voor *summer schools* en gezamenlijke curriculumontwikkeling – activiteiten die vooralsnog nauwelijks worden ingezet voor Nederlandse studenten die niet mobiel willen of kunnen zijn, terwijl ze zich daar met enige aanpassingen wel voor lenen.

De *international classroom* is een activiteit die op beperkte schaal wordt ingezet. De mix in een *international classroom* krijgt ruim aandacht in de BKI-zelfevaluaties en interviews. Het gaat echter niet alleen om de mix, maar juist om de interactie tussen de studenten en de begeleiding daarbij. Uit dit onderzoek blijkt ook dat enkele opleidingen waardevolle initiatieven hebben ontwikkeld om docenten op deze taak voor te bereiden.

Wat weten instellingen over de uitgevoerde *internationalisation at home*-activiteiten en over de opbrengsten daarvan voor de internationale en interculturele vaardigheden van studenten?
Er zijn nauwelijks universiteiten of hogescholen die structureel alle relevante data verzamelen over de aard en omvang van *internationalisation at home* binnen hun instelling. Stenden Hogeschool kwam naar voren als één van de weinige instellingen die dit wel doen. Enkele opleidingen of instellingen brengen wel structureel bepaalde afzonderlijke *internationalisation at home*-activiteiten in kaart. Meten of deze activiteiten ook werkelijk bijdragen aan het verwerven van internationale en interculturele competenties door studenten gebeurt echter vrijwel nergens structureel. Uit interviews blijkt dat dit bij veel hbo-instellingen wel op de agenda staat voor 2015 en de jaren daarna. Bij universiteiten lijkt daar minder belang aan te worden gehecht. Bij universitaire opleidingen wordt de verwerving van internationale kennis en vaardigheden vaker impliciet verondersteld als de student met succes (delen van) zijn opleiding heeft afgerond.

De opleidingen die wel aandacht hebben voor de leeruitkomsten van *internationalisation at home*-activiteiten, gebruiken verschillende testmethoden. Zelfevaluatie door studenten over het al dan niet verwerven van bepaalde competenties tijdens hun internationale ervaring komt regelmatig voor als methode om de opbrengsten van *internationalisation at home* te meten. Hoewel dergelijke kwalitatieve methoden vaak een goede indruk geven van de opgedane leeruitkomsten, zijn ze niet altijd volledig betrouwbaar. Er zijn verschillende signalen dat afgestudeerden hun eigen interculturele competenties overschatten. Nader onderzoek is nodig om te bepalen of dit structureel het geval is.

Objectievere methoden zoals feedback van medestudenten, docenten of begeleiders worden nog weinig gebruikt. Kleinschalig worden wel combinaties van kwalitatieve toetsingsmethoden (gesprekken, zelfevaluatie, peer assessment) gebruikt. Als er expliciet interculturele leeruitkomsten worden gemeten, wordt soms gebruikgemaakt van gestandaardiseerde tests. Sommige daarvan zijn echter ontwikkeld voor persoonlijke ontwikkeling en niet voor toetsing.

Een laatste constatering betreft het feit dat interculturele vaardigheden essentieel worden geacht voor alle studenten maar vaak worden verworven in het kader van een keuzevak, waardoor slechts een minderheid van de studenten in de gelegenheid wordt gesteld deze competenties daadwerkelijk te ontwikkelen.

Wat gebeurt er om docenten te trainen in *internationalisation at home*-activiteiten?
Instellingen organiseren heel diverse activiteiten met betrekking tot het ontwikkelen van internationale competenties bij docenten, met als doel *internationalisation at home*-activiteiten goed te kunnen implementeren.

Opleidingen en instellingen maken goed gebruik van al aanwezige expertise onder docenten, zoals bijvoorbeeld blijkt uit de intercultural learning labs die bij twee instellingen zijn ingericht. Het learning lab fungeert als een vorm van intervisie waarbij docenten van elkaar leren, onder begeleiding van een

gekwalificeerde trainer. Doel van de intervisie is het versterken van de interculturele vaardigheden van het eigen personeel, mede omdat het niet altijd mogelijk is om docenten met interculturele competenties aan te trekken. Een andere manier om de interculturele en internationale competenties van docenten te versterken is door deze te integreren in de Basiskwalificatie Onderwijs (BKO) of de Seniorkwalificatie Onderwijs (SKO). Ook biedt een aantal instellingen via hun lerarenopleiding modules aan die zich op dit onderwerp richten en zijn er instellingen die deze internationale en interculturele competenties opnemen in de HRM-cyclus.

Er zijn echter ook opleidingen die volstaan met de vaststelling dat internationale en interculturele competenties het sterkst worden ontwikkeld door de praktische ervaring van doceren in een internationale context.

Een belangrijk aspect in de training van docenten is taalvaardigheid. Instellingen hechten sterk aan een goede beheersing van het Engels door hun docenten en de meeste docenten bezitten deze vaardigheid al in ruime mate. Toch is een cursus Engels voor docenten de meest voorkomende vorm van docentprofessionalisering voor *internationalisation at home*; meer dan de helft van de instellingen biedt dergelijke cursussen aan. Engelse taalvaardigheid is niet voor alle *internationalisation at home*-activiteiten essentieel, maar vergroot wel de mogelijkheden.

Er is, kortom, een vrij breed scala aan instrumenten, trainingen en modules voorhanden voor docenten om hun competenties te versterken. Opvallend is dat vrijwel al deze instrumenten slechts een informele basis hebben. Ze zijn geen verplicht onderdeel van het wervings- en selectiebeleid bij vacatures, of van andere HRM-cycli. Deelname aan vrijwel alle cursussen, trainingen en intervisies is vrijwillig en ze zijn niet formeel gekoppeld aan bijvoorbeeld accreditaties of de lesbevoegdheid van docenten. Dit geldt ook voor de BKO: als daarin modules internationale vaardigheden zijn opgenomen, is deelname facultatief. Of dit facultatieve karakter nu juist bijdraagt aan het versterken van de beoogde competenties, vergeleken met verplichte activiteiten, is niet duidelijk en zou in een verdere analyse onderzocht moeten worden. Dat geldt ook voor de mate waarin beloning een rol speelt in het stimuleren van docenten om zich te bekwamen in *internationalisation at home*-activiteiten. Dit zou via de HRM-cyclus kunnen worden beïnvloed. De indruk bestaat dat beloning momenteel minder voor dit doel wordt benut dan wellicht mogelijk zou zijn.

Aanbevelingen

Om de reikwijdte van *internationalisation at home* te vergroten is het van belang om meer prioriteit te gaan geven aan activiteiten die voor een grote groep studenten inzetbaar zijn. Denk daarbij aan het uitnodigen van (gast)docenten uit het buitenland en internationalisering van het curriculum. Met name voor die laatste activiteit is tijd nodig: ten eerste om docenten de benodigde vaardigheid en houding te laten ontwikkelen en ten tweede om het curriculum opnieuw in te richten. Een mogelijk minder arbeidsintensieve vorm van *internationalisation at home* waarmee veel studenten bereikt kunnen worden, is een stage bij een internationale organisatie in Nederland.

Naast het vergroten van de reikwijdte is het van belang om meer aandacht te besteden aan het in beeld brengen en houden van *internationalisation at home*-activiteiten en de effecten hiervan in termen van leeruitkomsten. Op deze manier kan de veronderstelling dat deze activiteiten tot bepaalde beoogde internationale en interculturele competenties leiden, meer structureel onderbouwd worden.

Instellingsniveau en opleidingsniveau

1. Indien instellingen of opleidingen aangeven internationale en interculturele competenties na te streven, doen zij er goed aan ook duidelijk te maken hoe ze deze competenties gaan meten. Deze instellingen zouden hun opleidingen, nog meer dan nu het geval is, moeten wijzen op het belang van goed geformuleerde internationale en interculturele leeruitkomsten om richting en sturing aan internationale activiteiten te kunnen geven.
2. Voor het formuleren van internationale en interculturele competenties kunnen opleidingen gebruikmaken van de TUNING-methodologie in combinatie met goede voorbeelden van onder andere de *Good Practices Data Base* van de NVAO. Ook het uitwerken van internationale en interculturele competenties in samenwerking met vergelijkbare opleidingen bij andere instellingen kan een waardevolle aanpak zijn.
3. Voor instellingen en opleidingen met ambities op het gebied van *internationalisation at home* lijkt het zinvol om gestructureerd data te verzamelen over de uitvoering van de geplande activiteiten, en hier bijvoorbeeld

jaarlijks over te rapporteren. Een compleet beeld van *internationalisation at home*-activiteiten geeft namelijk de mogelijkheid om deze te monitoren en effecten te meten, zodat beter gestuurd kan worden op het bereiken van de geformuleerde ambities.

4. Opleidingen die interculturele competenties structureel willen meten doen er goed aan een combinatie van instrumenten te gebruiken. Zelfevaluatie door studenten en alumni zou gecontroleerd kunnen worden door feedback van onder meer medestudenten, docenten, werkgevers en internationale experts.
5. Indien interculturele vaardigheden essentieel worden genoemd voor álle studenten van een opleiding of instelling, dan zouden deze verworven moeten kunnen worden in het kerncurriculum en niet (alleen) in keuzevakken of minoren zoals nu soms nog het geval is. Dit kan zorgen voor een betere inbedding, meer draagvlak onder docenten en meer gespreide en evenwichtige internationale ervaringen voor de studenten gedurende hun opleiding.
6. Opleidingen kunnen hun netwerk van buitenlandse partners vaker benutten voor gezamenlijke curriculumontwikkeling. Het gezamenlijk vormgeven van een (onderdeel) van het curriculum, zonder studentenmobiliteit, kan verbetering van de onderwijsinhoud opleveren en de internationale competenties van docenten ontwikkelen of versterken. Op die manier kunnen veel studenten profiteren van een programma dat internationaal is ontwikkeld.
7. Docenten spelen een centrale rol in internationalisation at home. Het succes van internationalisation at home hangt daarom voor een groot deel af van de mate waarin docenten over de vereiste competenties en faciliteiten beschikken. Instellingen en opleidingen kunnen doelen formuleren voor internationalisering van hun staf, zodat zij daar ook gerichte maatregelen voor kunnen ontwikkelen zoals:
   a) internationalisering opnemen in de jaarlijkse HRM-cyclus om inzicht te krijgen in de behoeften van docenten op dit vlak;
   b) competenties formuleren die docenten nodig hebben;
   c) een trainingsprogramma aanbieden. Internationalisation at home kan worden opgenomen in de BKO (plus) en/of de SKO. Voorbeelden hiervan zijn al bij verschillende instellingen te vinden;
   d) het draagvlak onder docenten vergroten door aan te sluiten bij de behoeften en belangen van de docenten zelf – onder meer door voorbeelden van andere docenten te delen. Uit interviews is gebleken dat de cultuur binnen een instelling of opleiding van groot belang is voor het welslagen van internationalisation at home-activiteiten. Betrokkenheid van het management is essentieel. Daarnaast kunnen lectoren en docenten fungeren als ambassadeurs van internationalisering door ervaringen te delen met hun collega's.
8. Opleidingen die een international classroom nastreven zouden behalve aandacht aan de mix in die classroom ook ruim aandacht moeten schenken aan de interactie tussen de studenten en de begeleiding daarbij. Die interactie komt niet vanzelf tot stand, en vraagt specifieke competenties van de docent. Het is van belang dat opleidingen hun docenten stimuleren zich hier goed in te trainen en hen hierin ondersteunen.

Nationaal niveau

1. In haar visiebrief neemt de minister zich voor alle studenten te laten afstuderen met internationale en interculturele competenties. Daartoe kan zij met de instellingen afspreken dat zij 1. hun opleidingen stimuleren om leeruitkomsten te formuleren en 2. op opleidingsniveau de behaalde resultaten in kaart brengen. Hiervoor kan bijvoorbeeld het model gebruikt worden dat de NVAO heeft ontwikkeld in het kader van het bijzonder kenmerk internationalisering.
2. Het ministerie van OCW kan opvolging geven aan dit onderzoek door middel van verschillende activiteiten, waaronder bijeenkomsten over *internationalisation at home*, opname van het thema in de nieuwe strategie 2015 en aandacht voor het onderwerp in publieke optredens van de minister. Daarmee kan OCW bewustzijn en draagvlak bij alle betrokkenen creëren.
3. De Nuffic kan meer aandacht besteden aan *internationalisation at home* in haar activiteiten en communicatie.
4. Het ministerie van OCW kan financieel bijdragen aan projecten[28] die als doel hebben om interculturele competenties een meer vanzelfsprekend onderdeel van onderwijsontwikkeling te laten zijn.
5. Het ministerie kan de ontwikkeling van een kwalitatief maar ook kwantitatief goed aanbod van docententraining op het gebied van *internationalisation at home* ondersteunen. De Nuffic kan hierbij een coördinerende of faciliterende rol spelen.

28) Bijvoorbeeld aan een initiatief van Darla Deardorff, Robert Wagenaar en de Nuffic om interculturele competenties te integreren in de TUNING-methodologie. Daarmee wordt een concreet stappenplan geboden om ze te formuleren en te toetsen.

Nader onderzoek

Uit dit onderzoek is een aantal thema's naar voren gekomen dat nader onderzocht zou moeten worden om een beter beeld te krijgen van *internationalisation at home* en de internationale en interculturele competenties die dit kan opleveren voor studenten. Onderwerpen voor nader onderzoek zijn onder meer:

- Geschikte methoden om internationale en interculturele competenties te meten bij zowel studenten als docenten;
- De omvang van en randvoorwaarden voor het international classroom-concept in Nederland en de opbrengsten daarvan;
- Vergelijking van percepties onder werkgevers en afgestudeerden van internationale en interculturele competenties;
- Effectiviteit van facultatieve ten opzichte van verplichte activiteiten voor competentieontwikkeling van docenten op het gebied van internationalisation at home;
- Vergelijking van internationalisation at home binnen Nederlandse mbo-instellingen.

Dankwoord

In dit rapport heeft u de resultaten kunnen lezen van ons onderzoek naar de manier waarop hogeronderwijsinstellingen *internationalisation at home* vormgeven in de praktijk en hoe zij omgaan met de opbrengsten. Dit onderzoek hadden wij niet kunnen uitvoeren zonder de medewerking van velen. Graag bedanken wij de medewerkers van instellingen van wie wij BKI-zelfevaluatierapporten en jaarverslagen ontvingen en de NVAO, die ons met hen in contact heeft gebracht. Ook willen wij de medewerkers danken voor hun deelname aan interviews over internationalisering at home bij hun instelling. In dit verband zijn wij Teun Dekker (University College Maastricht), Astrid van den Heuvel (Universiteit Wageningen), Mirjam Koster (Saxion Hogescholen), Nies Rijnders (Avans Hogeschool Breda), Chris van Dorsselaer (Nationale Hogeschool voor Toerisme en Verkeer), Jikke Verheij (Universiteit van Amsterdam), Albertine Zanting (Universiteit Maastricht), Margreet Riemersma (Hanzehogeschool Groningen), Heleen Murre-Van den Berg (Universiteit Leiden) en Gerry Geitz (Stenden Hogeschool) erkentelijk voor de waardevolle informatie die zij met ons hebben gedeeld.

Daarnaast willen we graag een aantal mensen in het bijzonder bedanken. In dit kader noemen wij graag Joost van der Veen en het ministerie van OCW als opdrachtgever van dit ook voor ons belangrijke onderzoek. Ook zijn wij Jos Beelen van de Hogeschool van Amsterdam dank verschuldigd voor de twee casestudies over verschillende vormen van *internationalisation at home* die hij ten behoeve van dit onderzoek heeft geschreven in samenwerking met Anneke Treffers van de Hogeschool van Amsterdam en Arend Slot van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Sandra Rincon danken wij voor de casestudy over Tilburg University en de ESAN Universidad in Lima, die zij heeft bijgedragen in samenwerking met Anne Rutkowski en Mariella Olivos.

Veel dank ten slotte aan Hans de Wit, emeritus lector Internationalisering van de Hogeschool van Amsterdam, Eric Beerkens, beleidsmedewerker Internationalisering bij het Bestuursbureau van de Universiteit Leiden, en Hans Vossensteyn, directeur van CHEPS, voor hun waardevolle adviezen en inzichten.

Bijlage I Methodologie

Voor dit onderzoek is gebruikgemaakt van beleidsstukken en jaarverslagen van instellingen, zelfevaluatierapporten voor het verkrijgen van het bijzonder kenmerk internationalisering (BKI), gegevens uit de webtool *Mapping Internationalisation*, websites van instellingen en andere relevante bronnen over internationaliseringsactiviteiten. Daarnaast is correspondentie met professionals op het gebied van onderwijsplanning en onderwijsondersteuning meegenomen, en zijn tien interviews gehouden met relevante betrokkenen uit het hoger onderwijs.

In aanvulling hierop zijn drie casestudy's over verschillende vormen van *internationalisation at home* opgenomen. Tot slot hebben interne en externe adviseurs de auteurs van feedback voorzien.
Het is niet de ambitie van dit onderzoek om volledig representatief te zijn ten aanzien van *internationalisation at home* in het Nederlandse hoger onderwijs. Wel beoogt dit onderzoek een beeld te geven van activiteiten die in dit kader worden uitgevoerd en welke typen uitkomsten deze opleveren. Het onderzoek is gebaseerd op een gebalanceerde mix van bronnen, wat tot uiting komt in onder meer typen instellingen (hbo/wo, breed/specialistisch, groot/klein), uitvoeringsniveau (centraal en decentraal) en opleidingsdomeinen (Letteren/Onderwijs, Sociale Wetenschappen, Techniek/Natuurwetenschappen, Commerciële opleidingen en de Zorg).

Jaarverslagen

Voor dit onderzoek zijn de jaarverslagen van 54 publiek gefinancierde hogeronderwijsinstellingen kwantitatief geanalyseerd[29]. Deze zijn openbaar toegankelijk via de websites van de betreffende instellingen. We hebben bij alle instellingen het meest recente jaarverslag geraadpleegd. Dit betekent dat we voor sommige instellingen het jaarverslag 2012 en voor andere het jaarverslag 2013 hebben gebruikt. De analyse richtte zich vooral op de vraag welke activiteiten met betrekking tot *internationalisation at home* in het jaar van verslaglegging daadwerkelijk zijn uitgevoerd.

Het gaat hier zowel om activiteiten die een verplicht karakter hebben voor studenten als om vrijwillige activiteiten. Bovendien gaat het om zowel activiteiten die het hele cohort betreffen als activiteiten die slechts voor een bepaalde groep studenten worden georganiseerd.

BKI-zelfevaluatierapporten

Voor dit onderzoek zijn de zelfevaluatierapporten van zeventien opleidingen kwalitatief geanalyseerd. Deze rapporten zijn geschreven in het kader van een aanvraag voor een bijzonder kenmerk internationalisering (BKI) van de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO). De opleidingen die zijn geanalyseerd hebben allemaal een BKI-certificaat gekregen.

Een groot aantal van de opleidingen met een BKI-certificaat behoort tot de sector Business en Management. Daarnaast is er een flink aantal opleidingen gerelateerd aan de medische sector.

Deze databron is gekozen omdat de eisen voor een BKI-certificaat gebaseerd zijn op internationale en interculturele leeruitkomsten. Dat sluit aan bij het uitgangspunt van dit onderzoek. De BKI's richten zich niet specifiek op *internationalisation at home*. In veel van de geanalyseerde opleidingen met een BKI speelt uitgaande mobiliteit van studenten zelfs een belangrijke rol.

Daarnaast heeft een bovengemiddeld aantal van de opleidingen met een BKI-certificaat die voor deze studie zijn geanalyseerd, een *international class room*. Deze BKI-zelfevaluatierapporten geven in dit onderzoek dan ook niet zozeer een beeld van de huidige situatie in het Nederlandse hoger onderwijs, als een perspectief voor de toekomst. Ze bieden voorbeelden van de manier waarop internationalisering, waaronder vormen van *internationalisation at home*, op een kwalitatief goede manier in het onderwijs kan worden ingebed.

De online MINT-tool

Voor dit onderzoek zijn de gegevens uit de online tool *Mapping Internationalisation* (MINT) die betrekking hebben op *internationalisation at home*-activiteiten, kwantitatief geanalyseerd.

MINT is in 2008 ontworpen door de Nuffic, op verzoek van en in samenspraak met veel Nederlandse hogeronderwijsinstellingen, en is sindsdien continu doorontwikkeld. Het instrument is online beschikbaar en bestaat uit een website waarop instellingen, faculteiten of opleidingen digitale vragenlijsten kunnen invullen om zo een overzicht te creëren van de stand van zaken van hun internationaliseringsactiviteiten in relatie tot hun internationaliseringsdoelen. Deze doelen en activiteiten, maar ook de faciliteiten die deze activiteiten mogelijk maken, kwaliteitsborging en beleidsuitkomsten worden in dit overzicht geanalyseerd. Ook kunnen instellingen zogenaamde *key figures* invoeren, zoals aantallen studenten, buitenlandse stafleden en andere identificerende data. Op die manier ontstaat een compleet beeld van de stand van zaken omtrent internationalisering binnen de instelling, faculteit of opleiding.

Het volledige spectrum van internationalisering komt in MINT aan bod, maar voor dit onderzoek is uitsluitend gebruikgemaakt van de gegevens over *internationalisation at home*-activiteiten. De MINT-tool wordt onder meer gebruikt als kader voor een brede discussie in een instelling over bijvoorbeeld het maken van strategische keuzes ten aanzien van internationaliseringsdoelstellingen, het identificeren van goede indicatoren of voor gesprekken over het meten van resultaten van internationalisering. *Internationalisation at home* is niet voor iedere gebruiker van belang. Dit betekent dat niet over *alle* gebruikers van MINT gegevens zijn verwerkt in dit onderzoek. Gebruikers die weinig of geen gegevens invoeren, zijn buiten beschouwing gelaten.

MINT richt zich primair op Nederlandse instellingen, maar kan ook door buitenlandse hogeronderwijsinstellingen worden gebruikt. Een beperkt aantal doet dat al. Ook die zijn in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten.

Het aantal opleidingen en instellingen dat data over *internationalisation at home* heeft ingevoerd in MINT is niet groot genoeg om van een representatieve steekproef te kunnen spreken. Toch is de analyse van MINT belangrijk voor dit onderzoek, omdat de tool vergelijkbare informatie op instellings- en opleidingsniveau levert. Ook geeft MINT goed inzicht in de activiteiten van instellingen op het gebied van *internationalisation at home*.

Interviews

Voor dit onderzoek zijn tien interviews afgenomen met relevante experts uit het hoger onderwijs. De verkregen kwalitatieve informatie is in het rapport verwerkt als extra onderbouwing van bepaalde punten, illustratie bij specifieke internationaliseringsactiviteiten en concrete ervaring van het hogeronderwijsveld met *internationalisation at home*. Door de verscheidenheid aan instellingen en opleidingen waarmee is gesproken wordt het beeld van pluraliteit en diversiteit van het hoger onderwijs, specifiek wat betreft internationalisering, nogmaals benadrukt.

Bijlage II Overzicht van interviews

1. 02/07/2014 - Prof. dr. Teun Dekker – Vicedecaan Onderwijs, University College Maastricht.
2. 29/07/2014 - Mw. Albertine Zanting – Beleidsadviseur Internationalisering, faculteit gezondheidswetenschappen, Universiteit Maastricht.
3. 05/08/2014 - Mw. Astrid van den Heuvel – Beleidsadviseur International Community, Universiteit Wageningen.
4. 20/08/2014 - Mw. Mirjam Koster – Directeur Hospitality Business School, Saxion Hogescholen.
5. 20/08/2014 - Dhr. Nies Rijnders – Directeur Avans School of International Studies, Avans Hogeschool.
6. 20/08/2014 - Mw. Christiane van Dorsselaer – Coördinator International Affairs, Academy for digital entertainment, NHTV Breda.
7. 21/08/2014 - Mw. Jikke Verheij – Executive Director Graduate School of Social Sciences, Universiteit van Amsterdam.
8. 27/08/2014 - Mw. Margreet Riemersma – Onderwijsadviseur Internationalisering, Hanzehogeschool Groningen.
9. 17/09/2014 - Prof. dr. Heleen Murre-Van den Berg – Decaan onderwijs, Faculteit Geesteswetenschappen, Universiteit Leiden.
10. 08/10/2014 - Mw. Gerry Geitz – Academic Dean School of Commerce, Stenden Hogeschool.

Bijlage III Overzicht toegekende certificaten bijzonder kenmerk internationalisering van de NVAO

Opleidingstoets

2010

1. BSc in International Business, Universiteit Maastricht
2. MSc in International Business, Universiteit Maastricht
3. LL.M. International Criminal Law, Universiteit van Amsterdam
4. European Private Law, Universiteit van Amsterdam
5. International and European Law, Universiteit van Amsterdam
6. MSc in Human-Technology Interaction, Technische Universiteit Eindhoven
7. MSc in Innovation Sciences, Technische Universiteit Eindhoven
8. MSc in Engineering and Policy Analysis, Technische Universiteit Delft
9. Biology and Medical Laboratory Research, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
10. European MSc in Occupational Therapy, Hogeschool van Amsterdam
11. International Business and Management Studies (IBMS), Hogeschool van Amsterdam
12. International Business and Management Studies (IBMS), Fontys Hogescholen Eindhoven
13. MA in Development Studies, International Institute of Social Studies, Erasmus Universiteit Rotterdam
14. BSc in International Business Administration, Erasmus Universiteit Rotterdam
15. Bachelor in European Studies, De Haagse Hogeschool
16. Leraar voortgezet onderwijs van de tweede graad in Engels, Hogeschool van Amsterdam

2011

17. Muziek, hbo-ba, Koninklijk Conservatorium-Hogeschool der Kunsten Den Haag

2012

18. Business Administration in Hotelmanagement, hbo-ba, Hotelschool Den Haag
19. Tourism Destination Management, hbo-ma, NHTV Internationale Hogeschool Breda

2013

20. Facility Management, hbo-ba, NHTV Internationale Hogeschool Breda
21. Hoger Hotelonderwijs, hbo-ba, NHTV Internationale Hogeschool Breda
22. International Business Administration, wo-ba, Erasmus Universiteit Rotterdam
23. International Business and Management Studies, hbo-ba, Avans Hogeschool
24. Muziek, hbo-ma, Koninklijk Conservatorium-Hogeschool der Kunsten Den Haag
25. Sonologie, hbo-ma, Koninklijk Conservatorium-Hogeschool der Kunsten Den Haag

2014

26. Global Supply Chain Management and Change, wo-ma, Universiteit Maastricht
27. International Business Administration, wo-ba, Erasmus Universiteit Rotterdam
28. Information and Network Economics, wo-ma, Universiteit Maastricht
29. International Bachelor's programme in Communication and Media, wo-ba, Erasmus Universiteit Rotterdam
30. International Business, wo-ba, Universiteit Maastricht
31. International Business, wo-ma, Universiteit Maastricht
32. International Business and Management Studies, hbo-ba, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
33. Management of Learning, wo-ma, Universiteit Maastricht

Instellingstoets

1. Universiteit Maastricht
2. Wageningen Universiteit

Bijlage IV Overzicht *internationalisation at home-activiteiten*

	Toelichting
Onderdelen van het programma die in een andere taal worden onderwezen	
Onderdelen van het programma die in het buitenland worden georganiseerd	Bijvoorbeeld een studiereis.
Summer school	
Internationale projecten	Bijv. een opdracht voor een niet-NL bedrijf, of een opdracht met buitenlandse studenten.
Internationale onderzoeksprojecten	Bijv. 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 die zich richten op een het internationaal vergelijken van een onderwerp	
Onderdelen van een programma die zich richten op specifieke regio's of landen	
Virtuele mobiliteit	Overbrengen van internationale kennis en vaardigheden via ICT-faciliteiten, zonder fysieke mobiliteit.
Gebruik van buitenlandse literatuur	
Joint / double / multiple degree programmes	
Het gebruik van cases in een internationale context	
Expliciet gebruikmaken van de kennis van buitenlandse studenten	
Stafleden met een buitenlandervaring	
Buitenlandse hoogleraren worden ingezet in het onderwijs	
Betrokkenheid bij ontwikkelingssamenwerkingsprojecten	
Betrokkenheid bij internationale conferenties	
Gezamenlijke begeleiding van studenten	Begeleiding van studenten door meerdere universiteiten.
International classroom	Internationale leeromgeving.
Internationalisering van het curriculum	
Internationaal georiënteerd curriculum of opleiding	
Studentenorganisaties dragen bij aan een internationale campus	
Bijdrage van studie- en studentenverenigingen aan een internationale sfeer	
Aanbrengen van culturele diversiteit in academische ceremonies en culturele internationale evenementen	
Stage bij internationale organisatie in Nederland	
Activiteiten met het internationale bedrijfsleven	

Bijlage V Literatuuroverzicht

Bussemaker J. (2014). *De wereld in: Visiebrief internationale dimensie van ho en mbo.* Den Haag.

Deardorff, Darla K. (ed) (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Dunsmore L. & Meekins M. (2013). 'Hold on to your hats, MOOC's, here come the TOQUES', in *IIE Networker*.

Gaalen, A. van, Hobbes, H.J., Roodenburg, S. & Gielesen R. (2014). Studenten internationaliseren in eigen land – deel I. Den Haag: Nuffic.

Gregersen-Hermans, J. (nog te verschijnen). Does an International University's Environment increase the Intercultural Competence in First Year Master Students?

Klaassen R. & H. Schoenmaker (2010). 1000 Flowers International Dimensions to Education. Delft University of Technology. https://view.publitas.com/tu-delft-1/1000-flowers.

Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmark (2013). De arbeidsmarkt naar opleiding en beroep tot 2018.

Sociaal-Economische Raad (2013), *Make it in the Netherlands: Actieplan 2013 – 2016.* Den Haag.

VSNU & VH (2014). *Gezamenlijke Visie Internationaal.* Den Haag.

Avans Hogeschool Breda over haar *Intercultural Learning Lab.*
http://onderwijsdag.avans.nl/intercultural-learning-lab.

Degree Programme Profiles van Hanzehogeschool Groningen.
http://145.33.5.235/home/Over+de+Hanzehogeschool/erasmus/Degree+Programme+Profiles.htm.

Framework Competencies IBMS International Business & Management Studies.
http://www.thehagueuniversity.com/xmsp/xms_itm_p.download_file?p_itm_id=56939.

Kennisnet: definitie van 21st Century Skills.
http://www.kennisnet.nl/themas/21st-century-skills/vaardigheden/sociale-en-culturele-vaardigheden.

IBL bekent kleur. Landelijk Beroeps- en Competentieprofiel Bachelor International Business and Languages.
http://www.verenigingh ogescholen.nl/images/stories/competenties/ibl__landelijk_beroeps_en_competentieprofiel_10_jan_2011.pdf.

ICOM: initiatief van de Katholieke Universiteit Leuven in het ontwerpen, meten en evalueren van internationale competenties.
http://www.internationalecompetenties.be/nl/icoms.

Masterclass University Teaching in English bij Universiteit Utrecht.
http://www.uu.nl/NL/Informatie/sollicitanten/werkenbijdeUniversiteitUtrecht/professionalisering/Pages/CEUT.aspx.

NVAO matrix internationale leeruitkomsten.
http://gpip.nvao.net/library/articles/1324570664_matrix-intended-international-learning-outcomes-iba-rsmpdf.pdf.pdf.

Seniorkwalificatie Onderwijs aangeboden door RISBO.
http://www.risbo.nl/r_cursus.php?crs=32.

The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR).
http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/cefr_EN.asp.

Universiteit Leiden: cursus Teaching and Learning in the International Classroom.
http://www.iclon.leidenuniv.nl/hoger-onderwijs/didactische-training-en-begeleiding/trainingen/teaching-and-learning-in-the-international-classroom.html.

Universiteit Leiden: persbericht over de proef met een Small Private Online Course.
http://www.nieuws.leidenuniv.nl/nieuws-2014/leiden-experimenteert-met-gratis-online-cursus-voor-selecte-groep.html.

Further Reading/Where to go next

Beelen, J., & Leask, B. (2011). Internationalisation at home on the move. *Handbook internationalisation.* Berlijn: Dr. Josef Raabe Verlag.

Leask, B., & Bridge, C. (2013). Comparing internationalisation of the curriculum in action across disciplines: Theoretical and practical perspectives. *Compare*, 43(1), 79-101.

Teekens H. (2007), *Internationalisation at Home – Ideas and Ideals,* European Association for International Education (EAIE).

Wächter B., (2003), 'An introduction: Internationalisation at Home in context', in *Journal of Studies in International Education*, vol. 7, no. 1 Spring 2003, pp. 5-11.