

Studie of stage in het buitenland en het verwerven van internationale competenties.



R.F.M. van den Hoven, Academie Sociale Professies

J.H.C. Walenkamp, Lector Internationale Samenwerking

Studie of stage in het buitenland en het verwerven van internationale competenties.

R.F.M. van den Hoven & J.H.C. Walenkamp

Lectoraat Internationale Samenwerking
De Haagse Hogeschool, april 2013

ISBN/EAN: 978-90-73077-49-2

Fotografie: Shutterstock en studenten van de Minor Development Cooperation



Inhoudsopgave

1	Inleiding	5
1.2	Internationale en interculturele competenties, waar gaat het om?	15
2	De vraagstelling van het onderzoek	19
3	Vooronderzoek	21
4	Methodologie	27
5	Bevindingen	31
5.1	Voormeting: online-vragenlijst	31
5.1.1	Respons	31
5.1.2	De studenten	31
5.1.3	Doel, beweegredenen en motivatie	34
5.1.4	Verwachtingen	39
5.1.5	Vorbereiding en begeleiding vanuit de opleiding	41
5.2	Nameting	42
5.2.1	Nameting online vragenlijst	42
5.2.2	De Intercultural Readiness Check / IRC	67
5.2.3	Interviews	75
5.2.4	360 graden feedback	89
6	Analyse en discussie	95
6.1	Algemeen	95
6.2	De relatie tussen het vooronderzoek en het vervolgonderzoek	95
6.2.1	De samenstelling van de testgroep	95
6.2.2	De testgroep van studenten die naar het buitenland vertrekt is intercultureel competentier dan de groep van thuisblijvers.	96
6.2.3	Een verblijf in het buitenland om redenen voor studie of stage draagt niet bij aan de ontwikkeling van de interculturele competenties van studenten.	97
6.3	Is er een meerwaarde / wat is er geleerd	98
6.4	Studie – stage	99
6.5	Vorbereiding en begeleiding vanuit de opleiding	102
6.5.1	Tevredenheid	102
6.5.2	Verbeterpunten	105
7	Slotconclusie	109
8	Geraadpleegde literatuur	113



1 Inleiding

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

Hoger onderwijsinstellingen hebben voor internationale samenwerking onderwijskundige, pedagogische, economische, socio-culturele, academische of politieke redenen. Internationale samenwerking wordt verondersteld bij te dragen aan de kwaliteit van onderwijs en aan een internationaal en sociaal betrokken profiel van de instelling. Het versterkt een instelling in de competitie om de – beste – internationale studenten en het vormt een tegenwicht tegen demografische ontwikkelingen. Het wordt verondersteld tegemoet te komen aan de wensen en behoeften van studenten en staf. Er zijn dus nog al wat verschillende beweegredenen en het is in een hoger onderwijsinstelling lang niet altijd duidelijk welk motief de aanzet geeft tot welke activiteit en welk doel daarmee beoogd wordt (Childress, 2010).

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

Een hogeschool heeft daartoe verschillende mogelijkheden ter beschikking, zoals de inkomende en uitgaande mobiliteit van studenten en stafleden, internationalisering van het curriculum, een internationaal samengestelde klas, minoren, *summer schools*, samenwerking in onderwijs en onderzoek met buitenlandse instellingen, en capaciteitsopbouw in ontwikkelingslanden.

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

Volgens het Hogeschoolontwikkelingsplan HOP 7, 2009-2013, leiden de academies van De Haagse Hogeschool studenten op *tot mondiaal georiënteerde professionals die hun beroep uitoefenen in een internationaal en multicultureel perspectief en tot wereldburgers die geïnteresseerd zijn in mondiale vraagstukken en constructief om kunnen gaan met diversiteit en over de competenties beschikken om in een internationale en interculturele context te functioneren.*

Dit betekent dat studenten de mogelijkheid geboden moet worden de competenties te verwerven die nodig zijn om binnen interculturele en internationale contexten te functioneren. Dit kan door middel van 'internationalisering thuis' (*internationalisation at home of I@H*), door studenten uit andere landen en andere culturen aan te trekken, maar ook door zoveel mogelijk studenten ervaringen op te laten doen in het buitenland.

Het streven van De Haagse Hogeschool voor 2013 is dat alle opleidingen hun curriculum herijkt hebben op basis van een internationale oriëntatie, zij invulling geven aan het idee van wereldburgerschap en een jaarlijkse groei laten zien van internationale studentenmobiliteit.

In het Internationaliseringsbeleid HHS (Nooij, 2011) wordt dit verder uitgewerkt. Uitgangspunt is dat alle studenten bij alle opleidingen kennis maken met internationalisering, dat zij worden voorbereid op een internationale toekomst en internationale competenties meekrijgen. Daartoe heeft elke academie een internationaliseringsplan ontwikkeld, waarin beschreven wordt hoe te werk te gaan bij de ontwikkeling van

de internationale competenties van de studenten. In 2012 zijn deze implementatieplannen goedgekeurd door het College van Bestuur.

Het lectoraat Internationale Samenwerking wil kennis genereren die hogescholen ondersteunt bij het formuleren en ten uitvoer brengen van internationaal beleid. Naast de behoeften van de arbeidsmarkt aan internationale competenties en de houding, kennis en vaardigheden van de docenten op dit terrein, is het van belang te onderzoeken welke instrumenten effectief zijn in het verwerven van internationale competenties door studenten en hoe die instrumenten het meest effectief kunnen worden ingezet.

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

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

Doel van dit onderzoek is inzicht te verwerven in de mogelijke meerwaarde van studie of stage in het buitenland voor de ontwikkeling van de internationale competenties van studenten en de voorwaarden en factoren die van invloed zijn op de ontwikkeling van deze competenties.

De hypothese daarbij is dat een verblijf in het buitenland om redenen van studie of stage inderdaad een bijdrage kan leveren aan deze ontwikkeling.

De betekenis van een buitenlandverblijf voor de ontwikkeling van internationale competenties wordt niet door iedereen volledig onderschreven. Zo zou, volgens verschillende auteurs, het educatieve effect van een verblijf in het buitenland zich vooral laten beschrijven in termen van persoonlijke, sociale en (inter)culturele ontwikkeling en beduidend minder in termen van academische en professionele ontwikkeling.

Zo komt Stronkhorst (2005) tot de conclusie dat de grootste waarde van een buitenlands verblijf, zoals door studenten zelf ervaren, het element van plezier en avontuur was, gevolgd door persoonlijke ontwikkeling. Academische en professionele ontwikkeling scoren beduidend lager. Ook Paunescu (2008) stelt dat het educatieve effect van een verblijf in het buitenland, zoals door studenten zelf ervaren, zich vooral laat beschrijven in termen van persoonlijke, sociale en culturele ontwikkeling en beduidend minder in termen van academische en professionele ontwikkeling. De toegevoegde educatieve waarde van studentenmobiliteit ligt dan ook hoofdzakelijk in het extra-curriculaire, sociale en culturele vlak. Wat, volgens Paunescu, niet wegneemt dat de opgedane internationale ervaring, de toegenomen autonomie en talenkennis een positieve invloed kunnen hebben op de arbeidsmarktpositie van studenten.

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



verschillende professionele benaderingen met elkaar te vergelijken, zich bewust te worden van de eigen beroepspraktijk en deze kritisch te bevragen.

Onderzoek onder oud Erasmus studenten, vijf jaar na hun verblijf in het buitenland, wijst met betrekking tot de arbeidsmarkt en carrièremogelijkheden op een positieve invloed van hun verblijf in het buitenland op verschillende factoren zoals het verkrijgen van een eerste baan, de taken die zij krijgen toebedeeld, en een positie en inkomen dat past bij het behaalde opleidingsniveau (Janson, e.a., 2009). Deelname aan het Erasmusprogramma blijkt volgens de onderzoekers te functioneren als een succesvolle “door-opener”. Internationale ervaring versterkt niet alleen internationale competenties, maar draagt ook bij aan andere, zg. “soft skills”, die door werkgevers positief gewaardeerd worden. Studie in het buitenland wordt als een indicator beschouwd voor het beschikken over deze competenties en kan daarmee de kansen op het vinden van een baan versterken. Wel merken zij op dat, wanneer data vergeleken worden met die van eerdere onderzoeken, het positieve effect door de tijd heen lijkt af te nemen.¹

Ook Orahood, Kruze & Pearson (2004) komen, in dit geval met betrekking tot de situatie in de Verenigde Staten, tot de conclusie dat werkgevers een verblijf in het buitenland tijdens de studie positief waarderen en van mening zijn dat dit bijdraagt aan de ontwikkeling van hooglijk gewaardeerde vaardigheden. Ook studenten zelf erkennen dat zij door hun verblijf in het buitenland een persoonlijke groei hebben doorgemaakt en vaardigheden hebben ontwikkeld die van belang zijn voor hun positie op de arbeidsmarkt. Daarbij gaat het om vaardigheden als het ontwikkelen van een holistisch perspectief, het managen van dagelijkse zaken, innovatief handelen en het oplossen van problemen in onbekende culturele contexten, communicatieve vaardigheden in uiteenlopende, cross-culturele contexten; *open-mindedness* en respect voor andere culturen.

1 Tevens merken zij op dat de effecten niet in hun geheel zijn toe te schrijven aan de deelname in het Erasmus programma. Op de eerste plaats geldt voor veel deelnemers dat zij al over buitenlandervaring beschikten, voordat zij in het kader van hun studie naar het buitenland vertrokken. Bovendien blijkt meer dan de helft tijdens de studie ook buiten Erasmus om in het buitenland te hebben verbleven. In die zin vormen Erasmus-studenten een selectieve groep, met name waar het gaat om studieresultaten, interesse in een verblijf in het buitenland, beheersing van vreemde talen en de mogelijkheid om een verblijf in het buitenland te bekostigen.

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

a. Persoonlijke achtergrondfactoren:

- de motivatie en verwachtingen van de student;
- eerdere buitenlandervaring en de ervaring met het verkeren in interculturele contexten;
- het startniveau, waarop de student een taal beheerst of over interculturele vaardigheden beschikt: hoe hoger het beginniveau, des te lager het effect van een verblijf in het buitenland op de ontwikkeling van de taal of bepaalde competenties. Tegelijkertijd bevordert het beschikken over een basisniveau van houding, kennis en vaardigheden de mogelijkheden om contacten aan te gaan met de lokale bevolking, succesvol te opereren en zo veel mogelijk uit een verblijf in het buitenland te halen (Stronkhorst, 2005; Groisbois e.a., 2010).
- het conceptueel en analytisch vermogen van de student en de cognitieve competentie om internationale ervaringen te duiden en te verbaliseren.

b. Lokale omstandigheden tijdens verblijf in het buitenland:

- de duur van het buitenlandverblijf: zo zou, volgens sommige auteurs, een periode van 3 tot 4 maanden te kort kunnen zijn om duidelijke vooruitgang te boeken waar het gaat om het verwerven van competenties (Caudery e.a., 2008; Stronkhorst, 2005).
- De leef- en woonomstandigheden tijdens het verblijf in het buitenland, zoals de mate van betrokkenheid bij en interactie met de lokale gemeenschap, versus een verblijf in de '*international bubble*' (Caudery e.a., 2008; Groisbois e.a., 2010). Paige beschrijft in dit verband een aantal situationele variabelen en persoonlijke factoren die intense emoties en psychologische stress kunnen veroorzaken en daarmee van invloed zijn op het ontwikkelingsproces. Daarbij gaat het om factoren als: *cultural difference; ethnocentrism; cultural immersion; cultural isolation; language; prior intercultural experience; expectations; (in)visibility; status; power and control* (Paige & Goode, 2009).
- Vande Berg & Paige (2009) wijzen op het belang van voorwaarden en factoren die studenten als het ware dwingen zich buiten hun '*comfort*

zone' te begeven en hen confronteren met directe authentieke, culturele ontmoetingen: de beheersing van de lokale taal die interactie mogelijk maakt; het min of meer verplichte gebruik van de vreemde taal; de intensieve interactie met de lokale bevolking onder andere door het deelnemen aan het plaatselijke verenigingsleven, vrijwilligerswerk en dergelijke; individuele, in de gemeenschap geïntegreerde huisvesting; een verblijf van tenminste een semester en de mogelijkheid directe ervaringen te koppelen aan abstracte kennis.

c. De ondersteuning vanuit de eigen opleiding, voorafgaand aan, tijdens en na het verblijf in het buitenland.

Een belangrijke voorwaarde voor de ontwikkeling van internationale competenties wordt gevormd door de aanwezigheid van een adequate ondersteuning vanuit de eigen onderwijsinstelling, voorafgaand aan, tijdens en na het verblijf in het buitenland.

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

“... without explicit and intentional intervention into the study-abroad experience, students, in general, will limit themselves to surface-level observations and experiences abroad, ..., the intercultural learning process requires a framework within which students reflect on their experiences, analyze behaviours and values, suggest tentative conclusions or generalizations, and apply such on the next set of experiences.”
(Weber-Bosley, 2010: 58)

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

Volgens Vande Berg & Paige (2009) is er in dit verband sprake van een paradigmawisseling, waarbij de nadruk steeds meer wordt gelegd op een doelbewuste ondersteuning vanuit de opleiding gericht op de ontwikkeling van deze competenties:

“research was confirming that many if not most U.S. students were not in fact learning effectively abroad when left to their own devices, ..., the researchers found that U.S. students clearly benefit when their learning is facilitated.” (Vande Berg & Paige, 2009: 432)

“the traditional non-interventionist study abroad paradigm is waning. ... a new paradigm is emerging, one based on the understanding that students learn more effectively abroad when we intervene in their learning” (ib.: 433)

In de literatuur wordt dan ook uitgebreid aandacht geschonken aan de noodzaak en de verschillende aspecten van een doelgerichte begeleiding van studenten voorafgaand aan, tijdens en na hun verblijf in het buitenland, gericht op de ontwikkeling van hun internationale competenties (Orahood e.a., 2004; Stronkhorst, 2005; Cauderey e.a., 2008; CERI, 2008; Deardorff, 2009; Paige & Goode, 2009; Vande Berg & Paige, 2009; Weber-Bosley, 2010).

Van opleidingen vraagt dit dat zij een duidelijk beeld hebben van de *“what, why and how of various international orientation activities”* (Stronkhorst, 2002), een visie dus op het waarom van internationalisering, op het belang daarvan en de relatie tot het beroepsprofiel, de competenties die in dit kader ontwikkeld dienen te worden en de wijze waarop buitenlandervaring hier een bijdrage aan levert en vorm dient te krijgen binnen het curriculum.

Nog te vaak echter, zo wordt opgemerkt, vertrekken studenten naar het buitenland zonder enige gerichte voorbereiding voor wat hun taalvaardigheid en interculturele competentie betreft, met als gevolg dat de verwachte ontwikkeling op deze terreinen niet gerealiseerd wordt.

Essentieel voor de ontwikkeling van interculturele competenties, zo stellen o.a. Paige & Goode, is een effectieve voorbereiding van studenten. Maar ook hier geldt dat dit alleen niet genoeg is. Intentioneel intercultureel leren dient geïntegreerd te worden in de ervaringen van studenten tijdens en na hun verblijf in het buitenland:

“The intercultural dimension needs to be integrated throughout the student learning process, from pre-departure orientation through reentry and beyond, ..., Pre-departure programs can establish the intercultural learning frame of reference. On-site provision of intercultural learning opportunities combined with systematic reflection regarding intercultural experiences can support students in developing intercultural competence. Reentry programs can integrate intercultural knowledge and skills into life decisions related to further education and careers. (...) Throughout students should be given the chance to reflect on and make sense of their intercultural experiences.” (Paige & Goode, 2009: 346)



Zonder adequate voorbereiding en begeleiding blijken studenten vaak niet in staat te herkennen en onder woorden te brengen wat zij tijdens hun verblijf in het buitenland hebben opgedaan aan kennis en vaardigheden. Vandaar de noodzaak studenten te begeleiden bij het identificeren van leerervaringen, het onder woorden brengen van de uitkomsten daarvan en deze te benoemen in termen van zinvolle leeruitkomsten (Orahoud e.a., 2004; CERI, 2008; Deardorff, 2009).

“... without adequate preparation and support learners are not able to articulate clearly and specifically what they have learned. ... So, the question becomes: “Have learners been prepared adequately for intercultural experiences and in interacting appropriately with those from different cultural backgrounds, thus intentionally developing learners’ intercultural competences to at least some degree?” ... Through adequate preparation and in-depth cultural learning, as well as ongoing intervention and support, learners are able to more sufficiently articulate the learning that occurs.” (Deardorff, 2009: 487/488)

Van belang daarbij is dat dit niet alleen plaatsvindt na terugkomst, maar vorm krijgt in alle fasen van het leerproces: voor vertrek, tijdens het verblijf in het buitenland en na terugkomst.

“Study abroad advising should incorporate a focus on skills outcomes in all phases of the advising: in pre-departure orientation, during the study abroad and during reentry briefings. Advisors can teach students appropriate language to reflect positively on their study abroad experience.” (Orahoud e.a., 2004: 128)

1.2 Internationale en interculturele competenties, waar gaat het om?

“... there is a rich conceptual en theoretical landscape from which many models have emerged. Furthermore, there is extensive commonality across these models, which provide strong conceptual paths along with future theory development can and should progress. There is also, however, a strong suspicion, ..., that many conceptual wheels are being reinvented at the expense of legitimate progress. Specifically relatively few efforts have been made to systematically test the validity and cross-cultural generality of the models posited to date.” (Spitzberg & Changnon, 2009: 45)

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

In het kader van dit onderzoek hebben wij er voor gekozen de termen internationale en interculturele competenties naast elkaar te gebruiken. Hoewel beide termen door sommige auteurs als uitwisselbaar beschouwd worden of deze begrippen bij verschillende auteurs eenzelfde invulling krijgen, kiezen wij er hier voor daar een onderscheid in aan te brengen, waarbij internationale competenties het overkoepelende begrip vormen en interculturele competenties daar dan een belangrijk en substantieel onderdeel van vormen.

Internationale competenties hebben dan betrekking op:

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

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

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

“Appropriate interaction means that central aspects of cultural identity, key orientations and norms valued by participating actors are not violated to the extent that mutual recognition is put at risk and deep disharmony is caused. (...) It (intercultural competence) can serve as the capacity for sensitively perceiving, identifying and mediating conflicts grounded in cultural differences. It includes the capacity for anticipating and constructively coping with possible and actual conflicts in an early stage of interaction.

As to the criterion of effective interaction, it principally connects intercultural competence to the model of purposive-rational action. (...) It implies that the actors actually achieve their valued individual and collective, transactional and/or relational objectives.” (Boecker & Ulama, 2008: 7-8)

Interculturele competentie is gebaseerd op de ontwikkeling van attitudes, kennis, vaardigheden en kritisch bewustzijn die de persoon in staat stellen tot effectief en adequaat gedrag en communicatie in interculturele situaties, waarbij het adequate betrekking heeft op de specifieke context waarbinnen interacties plaatsvinden (Deardorff, 2009)².

Uitgaand van deze omschrijving bestrijkt het zich eigen maken van interculturele competenties dus vier dimensies:

2 Deze vier elementen van knowledge, attitude, skills en critical cultural awareness vinden we, in min of meer dezelfde bewoordingen, bij een groot aantal andere auteurs terug. Zo komen Byram e.a. (2001) tot een vergelijkbare indeling bij hun beschrijving van de vijf 'Savoirs': *Savoir* (knowledge); *Savoir être* (attitudes); *Savoir apprendre et savoir faire* (skills of discovery and interaction) *Savoir comprendre* (skills of interpreting and relating); *Savoir engager* (critical cultural awareness).

Voor een uitgebreid overzicht van definities, modellen en componenten van Interculturele Competenties, zie: Spitzberg & Changnon (2009).

1 Attitude

Attitudes, aldus Deardorff, vormen de basis, die van invloed is op alle andere aspecten van interculturele competentie. Vertrekpunt vormt een fundamenteel positieve houding jegens interculturele situaties: een houding van respect en waardering van culturele diversiteit, een open, nieuwsgierige en onbevooroordeelde houding ten opzichte van personen met een andere culturele achtergrond en het open staan voor onbekende of onduidelijke situaties en onzekerheid.

2 Uitgebreide culturele kennis

Hier gaat het zowel om een diepgaande algemene kennis en begrip van cultuur, als om cultuur-specifieke kennis, gericht op een holistisch begrip van de cultuur in kwestie en de historische, politiek en sociale context. Met andere woorden, een uitgebreide kennis over die culturele elementen die van invloed zijn op zowel de eigen wijze van interactie als die van anderen:

- begrip van andermans wereldvisie, waarden en normen en levensstijl;
- begrip van de rol en impact van culturele elementen op gedrag en communicatie;
- begrip van de historische, politieke en religieuze context;
- socio-linguïstische bewustzijn van de relatie tussen taal en betekenis in een maatschappelijke context.

3 Interculturele vaardigheden

Aangezien relevante culturele kennis in elke interculturele context verschilt en, als globale kennis, in potentie onbeperkt is, wordt grote waarde toegekend aan met name procesgeoriënteerde vaardigheden die het mogelijk maken om met uiteenlopende situaties om te gaan en zich kennis eigen te maken over verschillende levensstijlen, culturele determinanten en praktijken en deze zodanig te verwerken dat men kan komen tot constructieve interculturele interactie. Daarbij gaat het in het bijzonder om om vaardigheden als:

- luisteren, observeren en interpreteren;
- analyseren, evalueren en verbanden leggen tussen verschillende culturele elementen;
- het ‘managen’ van verschillen en conflicten, inclusief de capaciteit om te begrijpen en om te gaan met verschillende culturele vormen van omgaan met conflicten (Boecker & Ulama, 2008; Deardorff, 2009).

4 Kritisch cultureel bewustzijn

Van cruciale betekenis tenslotte is '*cultural (self) awareness*' (Deardorff, 2009) en '*critical thinking skills*' (Boecker & Ulama, 2008) ofwel de vaardigheid om op culturele zaken te reflecteren, van perspectief te wisselen en het eigen referentiekader van denken en handelen te relativeren en te verbreden. Of, zoals Byram e.a. (2001) het omschrijven, '*critical cultural awareness*', zijnde '*the ability to make informed critical evaluations of perspectives, practices and products in one's own and other cultures*'.

De mate van interculturele competentie hangt dan af van de mate waarin bovengenoemde elementen van houding, kennis, vaardigheden en cultureel bewustzijn zijn ontwikkeld. De ontwikkeling van deze vier dimensies stelt de persoon in staat tot effectief en passend gedrag binnen interculturele situaties.



2 De vraagstelling van het onderzoek

Dit onderzoek richt zich op de toegevoegde waarde van een studie of stage in het buitenland voor het verwerven van internationale competenties door studenten en de voorwaarden en factoren die van invloed zijn op de ontwikkeling van deze competenties.

De toegevoegde waarde is daarbij gedefinieerd als de meerwaarde van een buitenlandse studie of stage, ten opzichte van het volgen van een studie of stage in Nederland. De meerwaarde kan op een aantal terreinen gerealiseerd worden:

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

Centraal in het onderzoek staat de vraag in welke mate en op welke manier een buitenlandse studie of stage bijdraagt aan het verwerven van internationale competenties door studenten en welke factoren daarop van invloed zijn.

International Office



3 Vooronderzoek

In 2009-2010 is een onderzoek uitgevoerd onder alle studenten van De Haagse Hogeschool die in de loop van dat academisch jaar voor studie of stage naar het buitenland zijn geweest. Dit eerste onderzoek is geënt op een eerdere studie van de lector Internationalisering en de Internationale Beroepspraktijk van de Hanzehogeschool Groningen, Maarten Regouin (cf. Walenkamp & Hoven, 2010). De studenten is gevraagd zowel voor vertrek naar het buitenland als na terugkomst een online-enquête in te vullen. Ditzelfde is gevraagd aan een controlegroep, bestaande uit studenten die in dezelfde periode in Nederland bleven voor studie of stage. In totaal zijn voor- en nameting samen voor de testgroep 861 studenten aangeschreven. Daarvan hebben in de voormeting 134 studenten gereageerd (30 procent) en 68 in de nameting (17 procent).

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

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

Bezien we de samenstelling van de testgroep dan onderscheidt deze zich van de gemiddelde student aan De Haagse Hogeschool door een hoog percentage vrouwelijke studenten, een ondervertegenwoordiging van allochtone studenten, een oververtegenwoordiging van studenten met eerdere buitenlandervaring en de ambitie van een internationale carrière. Vijf opleidingen van drie academies nemen daarbij 92 procent van alle studenten in het buitenland voor hun rekening: de Pedagogische Academie voor Basisonderwijs (PABO), de Academie voor European Studies & International Communication Management en de Academie voor Marketing & Commerce.

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

- Studenten tonen zich kritisch met betrekking tot de *informatievoorziening, voorbereiding en begeleiding vanuit de opleiding*. Afgaand op de antwoorden van de respondenten kan de kwaliteit van studie en stage in het buitenland op verschillende punten verbeterd worden door meer tijd te besteden aan informatievoorziening, voorbereiding en begeleiding. Ook mag verwacht worden dat het aantal studenten dat voor studie of stage naar het buitenland gaat, aanzienlijk verhoogd kan worden door een betere voorlichting en informatievoorziening en door een verblijf in het buitenland meer te stimuleren en te faciliteren.

Gevraagd naar de redenen om niet voor een studie of stage in het buitenland te kiezen, geven studenten uit de controlegroep aan zich niet gestimuleerd te voelen door hun opleiding, het nut niet in te zien van een verblijf in het buitenland of andere redenen die te maken hebben met een bepaalde mate van angst.

- Respondenten zijn in het algemeen wat teleurgesteld in hun verwachtingen ten aanzien van het opdoen van *vakinhoudelijke kennis en voorbereiding op de beroepspraktijk en het niveau van de opleiding*. Ook zijn zij minder tevreden over hoe goed hun opleiding hen voorbereidt op de internationale beroepspraktijk. Dat neemt niet weg dat het verblijf in het buitenland voor de meeste respondenten boven verwachting was.
- Waar het gaat om *de ontwikkeling van de interculturele competenties* van studenten laat dit onderzoek geen significant verschil zien tussen de voor- en nameting. Studenten worden niet empathischer, toleranter of meer open-minded door een verblijf in het buitenland. Studenten die voor studie naar het buitenland gaan lijken iets cultureel bewuster te zijn geworden en iets meer sociaal initiatief te krijgen.

Wel is het zo dat studenten die voor een studie of stage naar het buitenland gaan hoger scoren op interculturele competenties dan de studenten die

in Nederland blijven. De testgroep scoort, zowel in voor- als in nameting, significant hoger dan de controlegroep van studenten die in dezelfde periode in Nederland hebben gestudeerd of stage hebben gelopen. Het verschil tussen beide groepen bestaat, zoals de voormeting laat zien, echter ook al voor vertrek naar het buitenland en verandert vervolgens ook niet onder invloed van dit verblijf in het buitenland. Buitenlandgangers zijn (en blijven) intercultureel competenten dan de thuisblijvers, maar voor beide groepen geldt dat zij niet of nauwelijks groeien in interculturele competenties tijdens hun periode van studie of stage.

- Ook met betrekking tot de *taalvaardigheden* van studenten, gemeten door middel van een *self-assessment* op basis van de *European Language Portfolio*, is er weinig of geen verschil tussen de niveaus waarop studenten zichzelf inschatten met betrekking tot hun kennis van de Engelse taal voor en na hun verblijf in het buitenland. Bij de andere talen is er wel enige vooruitgang geboekt.



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

- 1 Het gebruikte instrument, gebaseerd op de *Multicultural Personality Questionnaire (MPQ)* van Oudenhoven en Van der Zee (2002), meet min of meer vastliggende persoonlijkheidskenmerken en niet of in veel mindere mate te ontwikkelen competenties en laat daardoor geen verschil zien tussen voor- en nameting. Het verschil tussen buitenlandgangers en thuisblijvers zou dan verklaard kunnen worden doordat buitenlandgangers over een meer multiculturele persoonlijkheid beschikken dan de studenten die in Nederland blijven. Aan die persoonlijkheid verandert echter weinig door een, relatief kort, verblijf in het buitenland.
- 2 De mogelijkheid bestaat dat het om een selectieve groep van studenten gaat die naar het buitenland gaat en de hogere scores van de testgroep op bepaalde internationale competenties hun oorzaak vinden in factoren als sociaal-economische achtergrond, eerdere buitenlandervaring of het al dan niet hebben van allochtone ouders (*cf.* Janson e.a., 2009, met betrekking tot deelnemers aan het Erasmusprogramma). Vergeleken met de totale studentenpopulatie zou het een groep kunnen betreffen die een andere sociaal-economische achtergrond heeft, over eerdere buitenlandervaring beschikt en meer kennis heeft van andere talen. Door een hoger startniveau zal het effect van een (tweede of derde) verblijf in het buitenland van 3 tot 6 maanden ook geringer zijn (Stronkhorst, 2005; Caudery e.a., 2008).
- 3 Ook zou het zo kunnen zijn dat studenten, met name waar het hun taalvaardigheid en interculturele competenties betreft, zichzelf na terugkomst niet significant hoger inschalen, of in sommige gevallen zelfs lager scoren, doordat zij zich tijdens hun verblijf in het buitenland bewust zijn geworden van eventuele beperkingen en lacunes in hun kennis en vaardigheden en zij hun vaardigheden kritischer bekijken dan voor hun vertrek het geval was.

Dit neemt dus niet de mogelijkheid weg dat zij – objectief gezien – intercultureel competentier zijn geworden en hun beheersing van een vreemde taal wel degelijk is toegenomen. Doordat zij kritischer naar hun eigen kennis en vaardigheden zijn gaan kijken, scoren zij zichzelf in de nameting lager dan in de voormeting het geval was.

- 4 Daarnaast zou het zo kunnen zijn dat, door het ontbreken van een adequate voorbereiding en begeleiding, de meerwaarde van een verblijf in het buitenland vergeleken met een periode van studie of stage in Nederland te verwaarlozen is. Bovendien zou het zo kunnen zijn dat studenten, zonder adequate ondersteuning, onvoldoende in staat zijn het geleerde te (h)erkennen en te duiden en dit dus ook niet onder woorden weten te brengen wanneer hen daar naar gevraagd wordt (Orahoud e.a., 2004; CERl, 2008; Deardorff, 2009).
- 5 Het gebruik van een online vragenlijst die gebruik maakt van de perceptie van studenten zelf, vormt in dat geval mogelijk ook een weinig adequaat instrument om de veranderingen die zich voordoen in de interculturele competenties van studenten te registreren (Deardorff, 2009).





4 Methodologie

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

- 1 Met het oog op de *respons en de representativiteit van de testgroep* is er voor gekozen het onderzoek niet opnieuw hogeschoolbreed op te zetten maar dit vorm te geven in nauwe samenwerking met een viertal opleidingen en academies: PABO, European Studies, Academie voor Sociale Professies en de minor Development Cooperation van het lectoraat Internationale Samenwerking. Opleidingen die duidelijk van elkaar verschillen in het belang dat zij toekennen aan internationalisering en buitenlandervaring van hun studenten en het voorbereidings- en begeleidingstraject dat zij daartoe ontwikkeld hebben.

Naast de testgroep, die gevormd wordt door alle studenten van bovengenoemde opleidingen die in het studiejaar 2011-2012 voor studie of stage naar het buitenland vertrokken, is een controlegroep samengesteld van derdejaars studenten van PABO en Sociale Professies die in dezelfde periode in Nederland zijn gebleven. Hiervoor zijn 42 studenten benaderd, van wie er uiteindelijk 26 (61,9 procent) hebben meegewerkt aan het onderzoek.

De reden dat in deze controlegroep geen studenten van European Studies en de minor Development Cooperation zijn opgenomen is dat in deze studies alle studenten naar het buitenland gaan en er dus geen studenten opgenomen kunnen worden in de controlegroep die gedurende hun hele studie in Nederland blijven.

- 2 De *operationalisering van internationale, waaronder interculturele, competenties*: op basis van uitgebreide literatuurstudie is in het onderzoek systematisch onderscheid gemaakt naar de beheersing van vreemde talen, persoonlijke en sociale competenties, academische, professionele en interculturele competenties, waarbij deze laatste, met name op basis van het model van Deardorff (2009) vervolgens verder zijn uitgewerkt naar de verschillende dimensies van attitude, kennis, vaardigheden en cultureel bewustzijn.
- 3 Meer dan in het vooronderzoek het geval was, is in het vervolgonderzoek een aantal *achtergrondvariabelen en omgevingsfactoren* meegenomen waarvan, op basis van literatuurstudie, verwacht mag worden dat zij van invloed zijn op de ontwikkeling van internationale competenties. Daarbij gaat het om:
- persoonlijke achtergrondvariabelen van de student (opleiding, sociaaleconomische positie, eerdere buitenlandervaring, motivatie);
 - verblijfsomstandigheden in het buitenland (huisvestingssituatie, mate van 'onderdompeling', culturele shock);
 - voorbereiding en begeleiding vanuit de opleiding tijdens en na het verblijf in het buitenland.
- 4 Waar in het vooronderzoek exclusief gebruik is gemaakt van een online-vragenlijst, in te vullen door de studenten zelf, is ditmaal gekozen voor het gebruik van *meerdere bronnen en de inzet van verschillende instrumenten*. Met name waar het gaat om interculturele competenties wordt gepleit voor een brede benadering waarbinnen gebruik gemaakt wordt van een uitgebreid en gevarieerd pakket van kwantitatief en kwalitatieve methoden en instrumenten, waardoor ook triangulatie van gegevens plaats kan vinden (Deardorff, 2009; Fantini, 2009).
- Evenals in het vooronderzoek is ook nu, in voor- en nameting, gebruik gemaakt van een *online-vragenlijst*. Daarin wordt de student gevraagd naar een aantal achtergrondgegevens, zijn motivatie voor een studie of stage in het buitenland en zijn verwachtingen en ervaringen. Daarnaast wordt de student gevraagd zich aan de hand van een groot aantal stellingen uit te spreken over de voorbereiding en begeleiding vanuit de opleiding en de te ontwikkelen dan wel ontwikkelde competenties. Met het oog op de

interculturele competenties is daarin ook de *Intercultural Readiness Check / IRC* opgenomen, een instrument dat claimt, meer dan de *MPQ*, gericht te zijn op het meten van te ontwikkelen competenties.
(<http://www.ibinet.nl/irc2/index.php?lr=v>)

Naast deze vragenlijst zijn met 23 studenten interviews gehouden na hun terugkeer uit het buitenland, waarin uitgebreid is stilgestaan bij hun ervaringen, de omstandigheden tijdens hun verblijf in het buitenland, de begeleiding vanuit de opleiding vóór, tijdens en na terugkeer van hun verblijf in het buitenland en de ontwikkeling van hun competenties. Op basis van deze informatie wordt het niet alleen mogelijk een aantal bevindingen uit de online-vragenlijst beter te duiden, maar ook ontstaat meer zicht op een aantal factoren waarvan aangenomen wordt dat zij van invloed zijn op het leerproces van de student en de ontwikkeling van diens internationale competenties (zie punt 3).

Tenslotte is gebruik gemaakt van een *360 graden feedback* formulier dat verspreid is onder docenten, collega's, familie en vrienden van een aantal studenten die naar het buitenland geweest zijn en waarin deze gevraagd zijn naar de ontwikkelingen die zij zien als gevolg van het buitenlandverblijf van de desbetreffende student.





5 Bevindingen

In dit hoofdstuk geven we achtereenvolgens de bevindingen weer uit de voor- en nameting van de online-vragenlijst, de interviews en de 360 graden feedback.

5.1 Voormeting: online-vragenlijst

5.1.1 Respons

De totale respons van de testgroep wordt gevormd door 71 respondenten op een totaal van 200 studenten, ofwel 38,2 procent.

Voor de PABO, Academie voor Sociale Professies en de Minor Development Cooperation betekent dit een respons van resp. 93,8, 84,6 en 90,9 procent.

In het geval van European Studies ligt de respons echter beduidend lager.

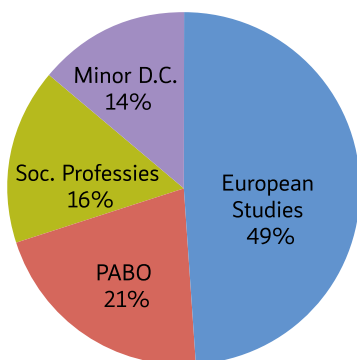
Van de 150 studenten die benaderd zijn, hebben uiteindelijk 35 studenten (23,3 procent) de online-vragenlijst ingevuld.

Van de 71 studenten die de online vragenlijst hebben ingevuld, hebben aansluitend 39 ook de *Intercultural Readiness Check* ingevuld.

Daarnaast hebben, als controlegroep, 26 studenten van de PABO en Academie voor Sociale Professies de vragenlijst ingevuld. 19 van hen hebben ook de IRC ingevuld.

5.1.2 De studenten

Verdelen we de 71 respondenten naar opleiding, dan levert dit de volgende verdeling op:

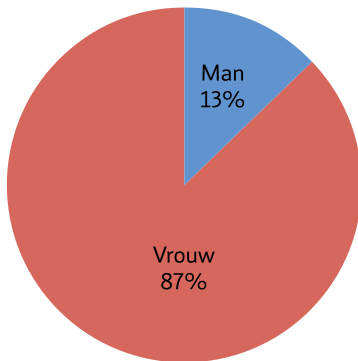


Wat de leeftijd van de studenten betreft is 54,5 procent tussen de 21 en 25 jaar. 37,7 procent is 20 jaar of jonger en 7,8 procent is tussen de 26 en 30 jaar.

Voor 92,9 procent van de studenten is het Nederlands de moedertaal.

Op een aantal factoren onderscheidt de testgroep zich van de controlegroep en van de totale studentenpopulatie van De Haagse Hogeschool:

- het *hoge percentage vrouwelijke studenten* in de testgroep: niet minder dan 62 van 71 studenten, ofwel 87,3 procent, is vrouw. Voor de totale studentenpopulatie van De Haagse Hogeschool bedraagt het percentage vrouwelijke studenten 46 procent.



Daarbij dient wel meteen opgemerkt te worden dat voor alle opleidingen die aan het onderzoek hebben deelgenomen het percentage vrouwelijke studenten aanmerkelijk hoger ligt dan het gemiddelde van de Haagse Hogeschool. Zo bedraagt het percentage vrouwelijke studenten aan de PABO 85 procent, is dit in het geval van de Academie voor Sociale Professies 81 procent en bij European Studies 73 procent. Het hoge percentage vrouwen in de testgroep kan dus voor een groot deel hieruit verklaard worden.

- een *ondervertegenwoordiging van allochtone studenten*: van 15 studenten (21,1 procent) is een van de ouders of zijn beide ouders in het buitenland geboren (tegenover 38,5 procent van de controlegroep). Vier van hen (5,6 procent) zijn zelf ook in het buitenland geboren.

Kijken we naar de totale studentenpopulatie van de HHS, dan is 40 procent van allochtone afkomst.

- een *oververtegenwoordiging van studenten met eerdere buitenlandervaring*: van de 67 studenten die in Nederland geboren zijn, hebben er 17 eerder in het buitenland gewoond (25,4 procent). Voor 13 van hen (76,5 procent), allen studenten European Studies, was dit om redenen van studie. Voor de overige vier studenten was dit om redenen van werk (17,6 procent) of familie (5,9 procent). De tijd die men in het buitenland heeft doorgebracht, varieert daarbij van 3 maanden tot 3 jaar.
In het geval van de controlegroep heeft 10,0 procent eerder in het buitenland gewoond.
- 63,4 procent van de respondenten heeft HAVO als *vooropleiding*, 23,9 procent MBO en 8,4 procent VWO. Vergelijken we dit met de hele studentenpopulatie van de HHS dan zien we daar met name verschillen in het percentage studenten met een HAVO en MBO-vooropleiding: 48 procent van alle studenten heeft HAVO als vooropleiding, 27 procent MBO en 8 procent VWO.

Hierbij doen zich overigens grote verschillen voor tussen de meewerkende opleidingen: zo heeft 47 procent van de studenten van de Academie voor Sociale Professions en 32 procent van de PABO een MBO-opleiding als vooropleiding tegenover 17 procent van de European Studies.

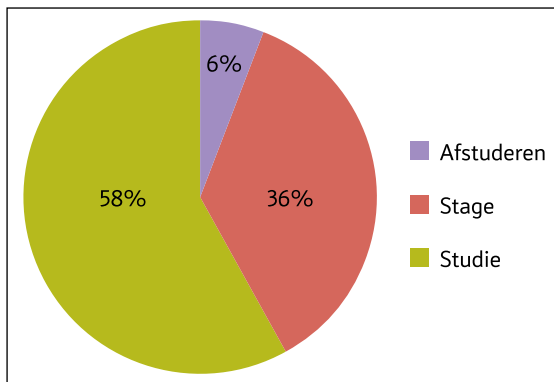
Voor- opleiding	Testgroep	Haagse Hogeschool	European Studies	PABO	Sociale Professions
VWO	8	8	8	8	5
HAVO	63	48	43	49	36
MBO	24	27	17	32	47

Het relatief kleine aantal studenten in de testgroep met MBO als vooropleiding en hoge percentage met HAVO als vooropleiding kan dus voor een deel verklaard kunnen worden uit het relatief grote aantal European Studies studenten onder de respondenten: 29 van de 35 ES-studenten in de testgroep (82,9 procent) blijkt HAVO als vooropleiding te hebben.

- Het *hoge opleidingsniveau van de ouders*: 40,8 procent van de vaders en 38,0 procent van de moeders heeft een HBO- of universitaire opleiding. Voor de controlegroep geldt dat 30,8 procent van de vaders en 38,5 procent van de moeders een opleiding op HBO- of universitair niveau heeft.

5.1.3 Doel, beweegredenen en motivatie

41 Studenten (57,7 procent) gaan voor studie naar het buitenland, 26 (36,6 procent) gaan voor stage en 4 gaan voor het afstuderen naar het buitenland (5,6 procent).



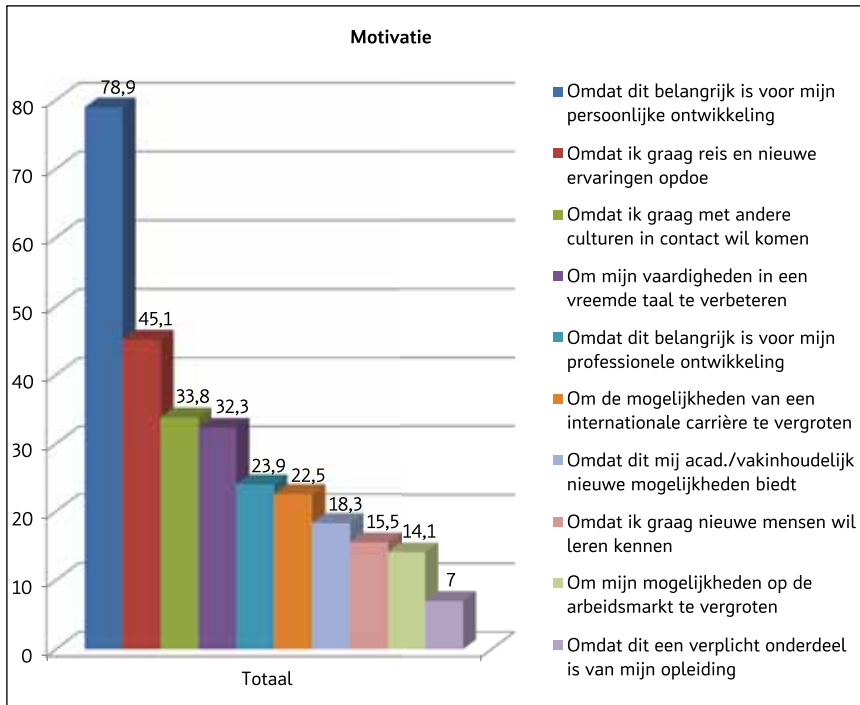
Voor 32 van hen (45,1 procent) vormt studie of stage in het buitenland een verplicht onderdeel van de opleiding. Voor de overige 54,9 procent is dit de eigen keuze.

Voor 76,1 procent van de studenten vindt de studie of stage in het buitenland plaats in het 3^e jaar. 22,7 procent gaat in het 4^e jaar van de studie naar het buitenland en 1 (1,4 procent) doet dit in het 2^e jaar.

De periode waarvoor men naar het buitenland gaat, bedraagt voor alle studenten 3 tot 6 maanden.

Gevraagd naar de belangrijkste **redenen om voor een buitenlandse studie of stage te kiezen** (maximaal 3 antwoorden mogelijk), worden vooral redenen op het gebied van persoonlijke en culturele ontwikkeling genoemd,

gevolgd door de wens de vaardigheden in een vreemde taal te verbeteren. Professionele en academische motieven scoren lager.



Wanneer aan de leden van de controlegroep gevraagd wordt wat voor hen de belangrijkste **redenen** zijn **om niet voor een buitenlandse studie of stage te kiezen**:

- geeft 60,0 procent aan dat dit om financiële redenen is;
- wil 45,0 procent familie en vrienden niet zo lang missen;
- kan 35,0 procent niet weg vanwege een baan of andere verplichtingen;
- ziet 20,0 procent er het nut niet van in;
- voelt 10,0 procent zich niet gestimuleerd of wordt een buitenlandse studie of stage bemoeilijkt door de eigen opleiding;
- zegt 10,0 procent eigenlijk niet te durven.

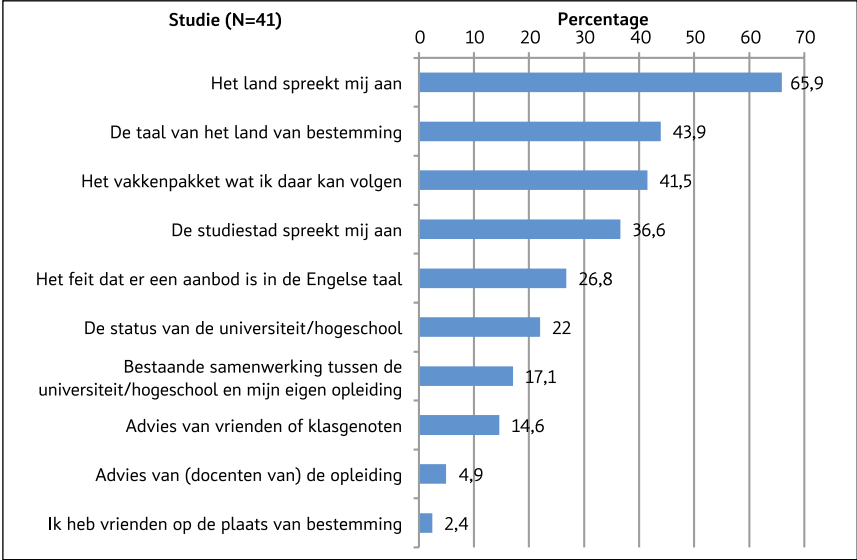
Kijken we naar het **land van bestemming** dan blijft 60,6 procent van de respondenten binnen Europa en vertrekt 39,4 procent naar een bestemming buiten Europa. Daarbij treedt een opmerkelijk verschil op tussen studie en stage:

- van de 41 studenten die voor studie naar het buitenland gaan, blijven er 35 binnen Europa (85,4 procent). De populairste bestemmingen daarbij zijn België (6), het Verenigd Koninkrijk (6), Spanje (5), Frankrijk (4) en Zweden (4). De overige 6 gaan naar de Verenigde Staten, Australië, Canada en Israël.
- van de 26 studenten die voor stage naar het buitenland gaan, gaan er 18 naar een land buiten Europa (69,2 procent): daarbij gaat het om uiteenlopende bestemmingen als Ghana (8), Nederlandse Antillen (4), Indonesië (2), Peru (2), Madagaskar en de Verenigde Staten. De 8 studenten die in Europa blijven, gaan naar België (4), Frankrijk (2), Duitsland en het Verenigd Koninkrijk.
- De 4 studenten die voor hun afstuderen naar het buitenland gaan, gaan naar Cambodja (2) en Ghana (2).

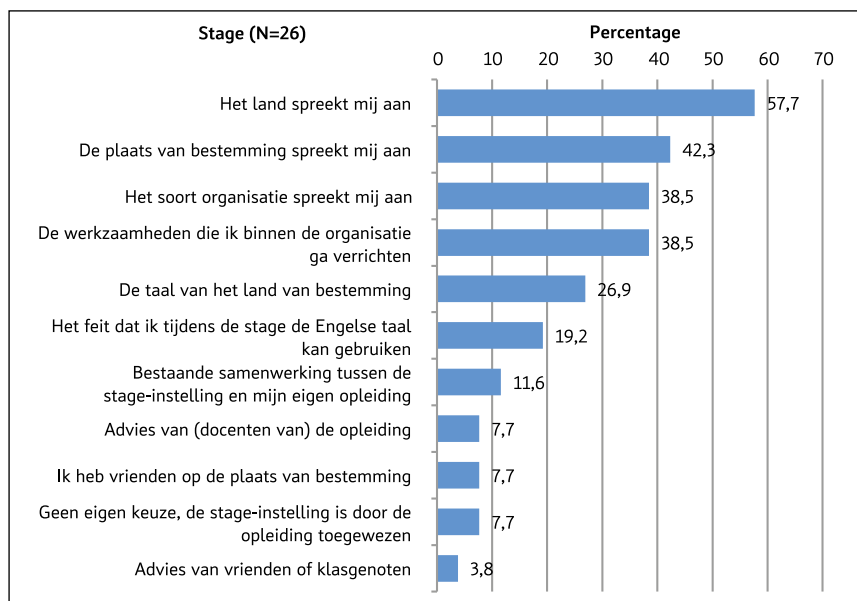




De vraag naar wat **de belangrijkste redenen** waren om **voor een bepaalde bestemming te kiezen**, laat in het geval van **studie** zien dat naast het land ook de taal, het vakkenpakket en de plaats van bestemming een belangrijke rol spelen (maximaal 3 antwoorden mogelijk).



Ook in het geval van **stage** zijn land en plaats van bestemming een belangrijke factor, gevolgd door het soort organisatie, de werkzaamheden die men daar kan verrichten en de taal.



5.1.4 Verwachtingen

Studenten blijken voor vertrek naar het buitenland over het algemeen hoge verwachtingen te hebben met betrekking tot hun verblijf in het buitenland waar het gaat om hun persoonlijke en culturele ontwikkeling. Waar het hun academische en professionele ontwikkeling betreft, liggen de verwachtingen wat lager.

	Stellingen (N=71)	Percentage positieve antwoorden
1	Ik verwacht tijdens mijn verblijf in het buitenland de taal van het land waar ik naar toe ga goed te leren	60,6
2	Ik verwacht mijn kennis van de Engelse taal te verbeteren	78,9
3	Ik verwacht dat mijn verblijf een belangrijke bijdrage levert aan mijn persoonlijke ontwikkeling	98,6
4	Ik verwacht dat een verblijf in het buitenland mijn zelfredzaamheid zal vergroten	88,7
5	Ik verwacht dat een verblijf in het buitenland mijn flexibiliteit zal vergroten	84,5
6	Ik verwacht meer inzicht te krijgen in mijn eigen mogelijkheden en beperkingen	85,9
7	Ik verwacht beter om te leren gaan met onzekerheid en onbekende situaties	81,7
8	Ik verwacht dat mijn verblijf in het buitenland mij de mogelijkheid biedt mijn sociale netwerk te vergroten	81,7
9	Ik verwacht mijn kennis en begrip van (het omgaan met) andere culturen te vergroten	81,7
10	Ik verwacht mijn communicatieve vaardigheden met mensen met een andere culturele achtergrond te verbeteren	87,3
11	Ik verwacht veel te leren over de cultuur van het land waar ik heen ga	73,2
12	Ik verwacht dat mijn verblijf een belangrijke bijdrage levert aan mijn academische ontwikkeling	74,6
13	Ik verwacht tijdens mijn studie / stage vakinhoudelijk veel te leren	73,2
14	Ik verwacht kennis en vaardigheden op te kunnen doen die ik in Nederland niet zou kunnen leren	63,4
15	Ik verwacht dat ik mijn kennis en vaardigheden leer aan te wenden binnen andere, onbekende situaties	78,9
16	Ik verwacht dat mijn studie / stage in het buitenland een goede aanvulling zal zijn op mijn studie aan de Haagse Hogeschool	91,5
17	Ik heb positieve verwachtingen over het niveau van mijn studie / stage in het buitenland	84,5
18	Ik verwacht dat mijn verblijf een belangrijke bijdrage levert aan mijn professionele ontwikkeling	81,7
19	Ik verwacht dat mijn studie / stage in het buitenland mij goed zal voorbereiden op de beroepspraktijk	60,6
20	Ik verwacht een bredere kijk op mijn vak te kunnen ontwikkelen	74,6
21	Ik verwacht meer zicht te krijgen op carrièremogelijkheden na afronding van mijn studie	54,9
22	Ik verwacht met een studie / stage in het buitenland mijn mogelijkheden op de arbeidsmarkt te vergroten	69,0



5.1.5 Voorbereiding en begeleiding vanuit de opleiding

Door middel van een aantal stellingen is studenten gevraagd zich uit te drukken over de voorbereiding en begeleiding vanuit de opleiding.

Hoewel in iets mindere mate dan in het vooronderzoek het geval was, blijkt ook hier het oordeel over voorbereiding en begeleiding niet geheel positief:

- zo is 29,6 procent van de studenten van mening onvoldoende informatie van de eigen opleiding te hebben gekregen over de gastuniversiteit of organisatie waar zij naar toe gaan;
- is 25,4 procent van de studenten van mening onvoldoende informatie te hebben gekregen over de procedures;
- heeft 21,2 procent het gevoel vaak van het kastje naar de muur te zijn gestuurd;
- geeft 21,1 procent van de studenten aan onvoldoende informatie van de eigen opleiding ontvangen te hebben over de mogelijkheden van studie en stage in het buitenland;
- is 19,7 procent van mening onvoldoende en niet tijdig informatie te hebben ontvangen;
- voelt 22,5 procent zich niet effectief geholpen bij de voorbereiding;
- en is voor 33,8 procent niet duidelijk hoe de begeleiding tijdens het verblijf in het buitenland zal verlopen.

Wel scoort de testgroep vergeleken met de controlegroep op een aantal stellingen beduidend positiever dan de studenten die in Nederland stage lopen:

- 52,1 procent van de testgroep kreeg in de voorbereiding voldoende informatie van de eigen opleiding over de mogelijkheden voor studie/stage (in het buitenland) tegenover 33,4 procent van de controlegroep;
- kreeg 46,5 procent de noodzakelijke informatie ook tijdig aangeboden, tegenover 33,3 procent van de controlegroep.
- heeft 43,7 procent voor vertrek overleg gehad met zijn begeleider tegenover 33,3 procent van de controlegroep.

5.2 Nameting

5.2.1 Nameting online vragenlijst

Van de 71 studenten die de voormeting hebben beantwoord, hebben na terugkomst uit het buitenland 43 studenten ook de nameting ingevuld.

Van deze 43 studenten is 83,7 procent vrouw, tegenover 16,3 procent man. 41 van hen, ofwel 95,3 procent, is in Nederland geboren. Drie van hen (7,3 procent) hebben eerder in het buitenland gewoond.

De verdeling van deze 43 studenten over de opleidingen levert het volgende beeld op:

Opleiding	Frequency	Percent
European Studies	18	41,9
PABO	9	20,9
Academie voor Sociale Professies	8	18,6
Minor Development Cooperation	8	18,6

Van de ouders heeft 39,6 procent van de vaders en 39,6 procent van de moeders een HBO of universitaire opleiding als hoogste opleiding. Van 8 studenten (18,6 procent) is een van de ouders of zijn beide ouders in het buitenland geboren.

28 studenten (65,1 procent) zijn voor studie naar het buitenland geweest, 12 voor stage (27,9 procent) en nog eens 3 studenten voor het afstuderen (7 procent).

Daarmee vertoont de groep die de nameting heeft ingevuld grote overeenkomst met de groep in de voormeting, met uitzondering van het percentage studenten dat eerder in het buitenland gewoond heeft (was in voormeting 25,4 procent, is nu 7,3 procent). Dit verschil laat zich verklaren door de relatief lage deelname van European Studies studenten in de nameting.

a. Ontwikkeling van competenties

Gevraagd naar de betekenis van het verblijf in het buitenland voor de ontwikkeling van internationale competenties, blijkt deze, naar de mening van de studenten, vooral van belang te zijn geweest voor de persoonlijke en interculturele competenties en de beheersing van de Engelse taal. In wat mindere mate geldt dit voor de academische en professionele competenties.

Daarmee bevestigen de uitkomsten wat ook in de internationale literatuur naar voren komt en stemmen zij overeen met de voor vertrek geformuleerde motieven en verwachtingen van de studenten waar ook toen de meeste nadruk lag op motieven van persoonlijke, sociale en culturele aard.

Kijken we naar de verschillende competenties, dan levert dat het volgende beeld op.

Vrijwel alle studenten (90,7 procent) zijn van mening dat het verblijf in het buitenland een belangrijke bijdrage heeft geleverd aan hun **persoonlijke ontwikkeling**.

Verdeeld over de 8 items waarin gevraagd werd naar hun persoonlijke ontwikkeling geeft gemiddeld zo'n 75 procent van de studenten een positief oordeel over de bijdrage van hun verblijf in het buitenland aan de verschillende aspecten van hun persoonlijke ontwikkeling. Zo is ca. 75 procent positief over de bijdrage aan het zelfvertrouwen en zelfbeeld, zelfredzaamheid, flexibiliteit en aanpassingsvermogen, inzicht in de eigen mogelijkheden en beperkingen, en verruiming van hun wereldbeeld.

Daarbij valt op dat op 6 van de 8 items studenten die voor stage naar het buitenland zijn geweest positiever zijn dan diegenen die voor studie naar het buitenland zijn geweest.

Stellingen (N=43)	Percentage positieve antwoorden (mee eens/helemaal mee eens)		
	Percent	Stage (N=12)	Studie (N=28)
Persoonlijke ontwikkeling			
Mijn verblijf in het buitenland heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan mijn persoonlijke ontwikkeling	90,7	100,0	82,1
Mijn verblijf in het buitenland heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan mijn zelfvertrouwen en zelfbeeld	74,4	91,7	67,9
Mijn verblijf in het buitenland heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan mijn zelfredzaamheid	76,8	66,7	78,6
Mijn verblijf in het buitenland heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan het vergroten van mijn flexibiliteit en aanpassingsvermogen	74,4	83,3	67,9
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik meer inzicht gekregen in mijn eigen mogelijkheden en beperkingen	76,7	83,3	75,0
Mijn verblijf in het buitenland heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan het vergroten van mijn sociale netwerk	69,8	58,3	71,4
Mijn verblijf in het buitenland heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan het verruimen van mijn wereldbeeld	76,7	91,7	67,9
Mijn verblijf in het buitenland heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan het vergroten van mijn maatschappelijke betrokkenheid	51,2	58,3	41,9

Met betrekking tot de bijdrage van hun verblijf in het buitenland aan de ontwikkeling van de verschillende aspecten van hun **interculturele competenties** varieert het percentage positieve antwoorden tussen de 53,5 en 81,4 procent.

Studenten hebben naar eigen zeggen met name veel geleerd over de cultuur van het land van bestemming (81,4 procent), hebben hun kennis en begrip over (het omgaan met) andere culturen kunnen vergroten (79,0 procent) hebben hun sociale en communicatieve vaardigheden kunnen vergroten (76,7 procent) zijn zich bewuster geworden van hun eigen gevoelens en hebben daar beter mee om leren gaan (74,4 procent), hebben geleerd van perspectief te wisselen en zich te verplaatsen in de positie en zienswijze van anderen (74,4 procent) en het omgaan met onzekerheid en met onbekende en onduidelijke situaties (72,1 procent).

In mindere mate geldt dit voor het leren opschorten en deze ter discussie stellen van de eigen mening (53,5 procent) en het relativeren van de eigen cultuur (58,2 procent).



Ook hier geldt dat de leervaring het meest positief beoordeeld wordt door degenen die stage hebben gelopen in het buitenland.

Stellingen (N=43)	Percentage positieve antwoorden (mee eens/helemaal mee eens)		
	Percent	Stage (N=12)	Studie (N=28)
Interculturele competenties			
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik meer respect en waardering voor culturele diversiteit gekregen	69,7	66,7	67,9
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik een open, onbevooroordeelde houding tegenover mensen met een andere culturele achtergrond ontwikkeld	58,1	58,3	57,1
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik geleerd mijn eigen oordeel op te schorten en ter discussie te stellen	53,5	50,0	57,1
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik beter leren omgaan met onzekerheid en met onbekende en onduidelijke situaties	72,1	75,0	71,4
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik mijn kennis en begrip van (het omgaan met) andere culturen kunnen vergroten	79,0	91,7	71,4
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik veel geleerd over de cultuur van het land waar ik geweest ben	81,4	83,3	78,6
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik veel geleerd over de historische, politieke en religieuze context	58,2	58,3	57,1
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik veel geleerd over het wereldbeeld, de waarden en de normen van de lokale bevolking	72,1	75,0	67,9
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik veel geleerd over de invloed van culturele elementen op het gedrag en de wijze van communiceren van mensen	65,1	66,7	60,7
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik mijn vaardigheden om met mensen met een andere culturele achtergrond om te gaan kunnen vergroten	65,1	50,0	71,4
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik mijn sociale en communicatieve vaardigheden kunnen vergroten	76,7	83,3	75,0
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik mijn vaardigheid om culturele praktijken en gebeurtenissen te interpreteren en begrijpen kunnen vergroten	65,1	66,7	71,4
Door mijn verblijf in het buitenland ben ik mij meer bewust geworden van mijn eigen gevoelens en heb ik daar beter mee om leren gaan	74,4	83,3	67,9
Mijn verblijf in het buitenland heeft mij geleerd van perspectief te wisselen en mij te verplaatsen in de positie en zienswijze van de ander	74,4	83,3	67,9
Mijn verblijf in het buitenland heeft mij geleerd mijn eigen cultuur te relativiseren	58,2	58,3	53,5

Hoewel op het merendeel van de items de positieve scores overheersen, zijn deze wel lager waar het gaat om de bijdrage van een studie of stage in het buitenland aan de ontwikkeling van de **academisch en professionele competenties**.

Voor 58,2 procent van de studenten heeft het verblijf in het buitenland een belangrijke bijdrage geleverd aan hun academische competenties. Met betrekking tot de professionele competenties geldt dit voor 65,2 procent van de respondenten.

Daarbij geldt dat het vooral de studenten zijn die in het buitenland gestudeerd hebben die tevreden zijn over hun academische ontwikkeling (60,7 tegenover 41,5 procent), terwijl de studenten die stage hebben gelopen beduidend positiever zijn over hun professionele ontwikkeling (75,0 tegenover 60,5 procent).

Positief wordt met name geoordeeld over de bijdrage van het verblijf in het buitenland aan het verwerven van kennis en vaardigheden die men niet in Nederland had kunnen leren (74,4 procent), het leren toepassen van kennis en vaardigheden binnen andere, onbekende situaties (72,1 procent) en het ontwikkelen van het probleemoplossend en innovatief vermogen (65,1 procent).

60,5 procent van de studenten is van mening dat door het verblijf in het buitenland zijn of haar mogelijkheden op de arbeidsmarkt zijn vergroot. Eenzelfde percentage stelt door het verblijf in het buitenland een bredere visie op het vak te hebben kunnen ontwikkelen.

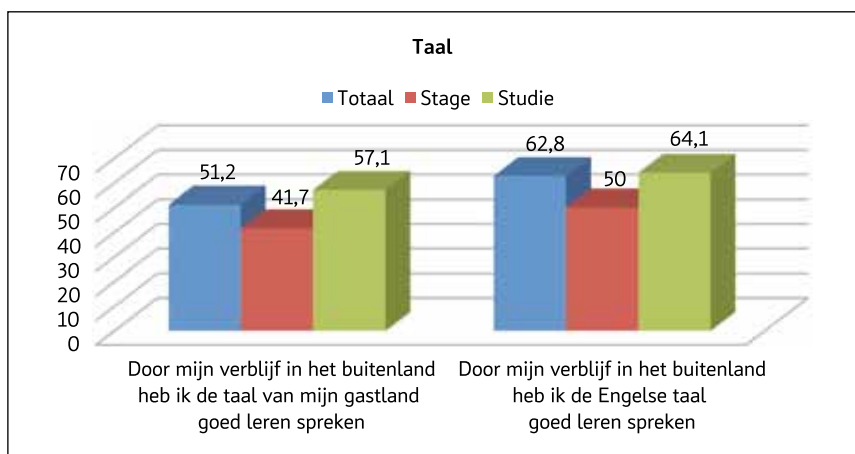
Beduidend minder studenten zijn positief over de bijdrage van hun verblijf in het buitenland aan hun inzicht in de carrièremogelijkheden na beëindiging van de studie (30,2 procent), de ontwikkeling van hun conceptuele en analytische vermogen (37,3 procent) of de invloed op hun motivatie voor de studie en het uitoefenen van het beroep (44,2 procent).

55,8 procent stelt vakinhoudelijk veel te hebben geleerd. Hierbij valt het lage percentage studenten op die stage hebben gelopen: 33,3 procent tegenover 64,3 procent van de studenten die voor studie naar het buitenland zijn geweest. Daar staat tegenover dat juist onder deze groep studenten te vinden zijn die positief oordelen over de ontwikkeling van hun probleemoplossend en innovatief vermogen (83,3 procent) en het *'out of the box'* denken (66,7 procent)

Stellingen (N=43)	Percentage positieve antwoorden (mee eens/helemaal mee eens)		
	Percent	Stage (N=12)	Studie (N=28)
Academische ontwikkeling			
Mijn verblijf in het buitenland heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan mijn academische ontwikkeling	58,2	41,7	60,7
Tijdens mijn studie/stage in het buitenland heb ik vakinhoudelijk veel geleerd	55,8	33,3	64,3
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik kennis en vaardigheden opgedaan die ik in Nederland niet zou hebben kunnen leren	74,4	75,0	75,0
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik kennis en vaardigheden leren toepassen binnen andere, onbekende situaties	72,1	75,0	75,0
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik mijn probleemoplossend en innovatief vermogen kunnen ontwikkelen	65,1	83,3	57,1
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik mijn <i>'out of the box'</i> denken kunnen ontwikkelen	62,8	66,7	57,1
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik mijn conceptuele en analytische vermogen kunnen ontwikkelen	37,3	41,7	35,7

Stellingen (N=43)	Percentage positieve antwoorden (mee eens/helemaal mee eens)		
	Percent	Stage (N=12)	Studie (N=28)
Professionele ontwikkeling			
Mijn verblijf in het buitenland heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan mijn professionele ontwikkeling	65,2	75,0	60,7
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik meer zicht gekregen op carrièremogelijkheden na afronding van mijn studie	30,2	41,7	25,0
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik mijn mogelijkheden op de arbeidsmarkt kunnen vergroten	60,5	58,3	60,7
Door mijn verblijf in het buitenland is mijn motivatie voor mijn studie en het uitoefenen van het beroep versterkt	44,2	33,3	42,9

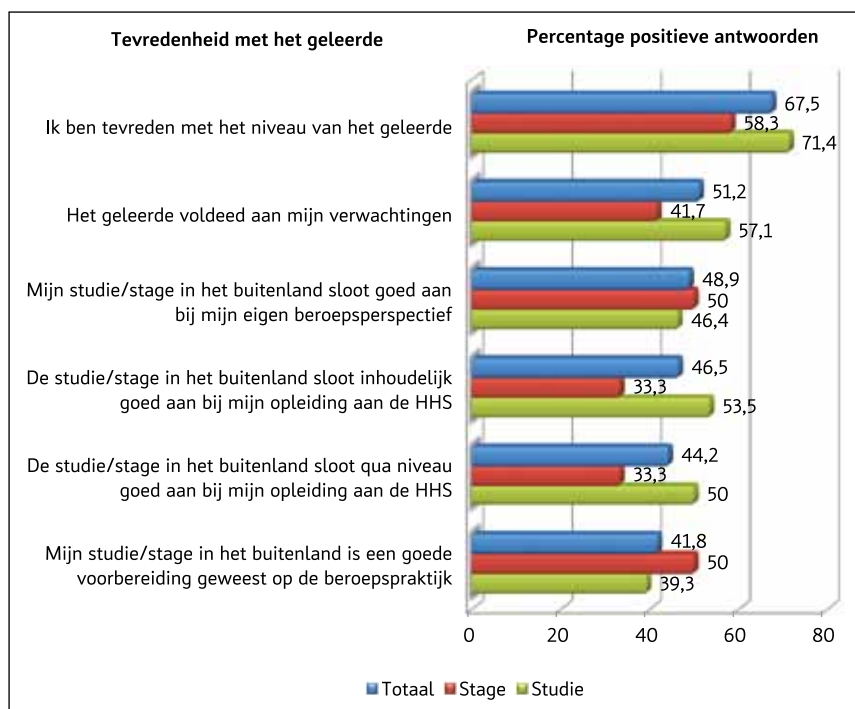
Met betrekking tot de **beheersing van een vreemde taal** geeft 62,8 procent van de studenten aan dat zij door hun verblijf in het buitenland de Engelse taal goed hebben leren spreken. 51,2 procent is van mening de taal van het gastland goed te hebben leren spreken.



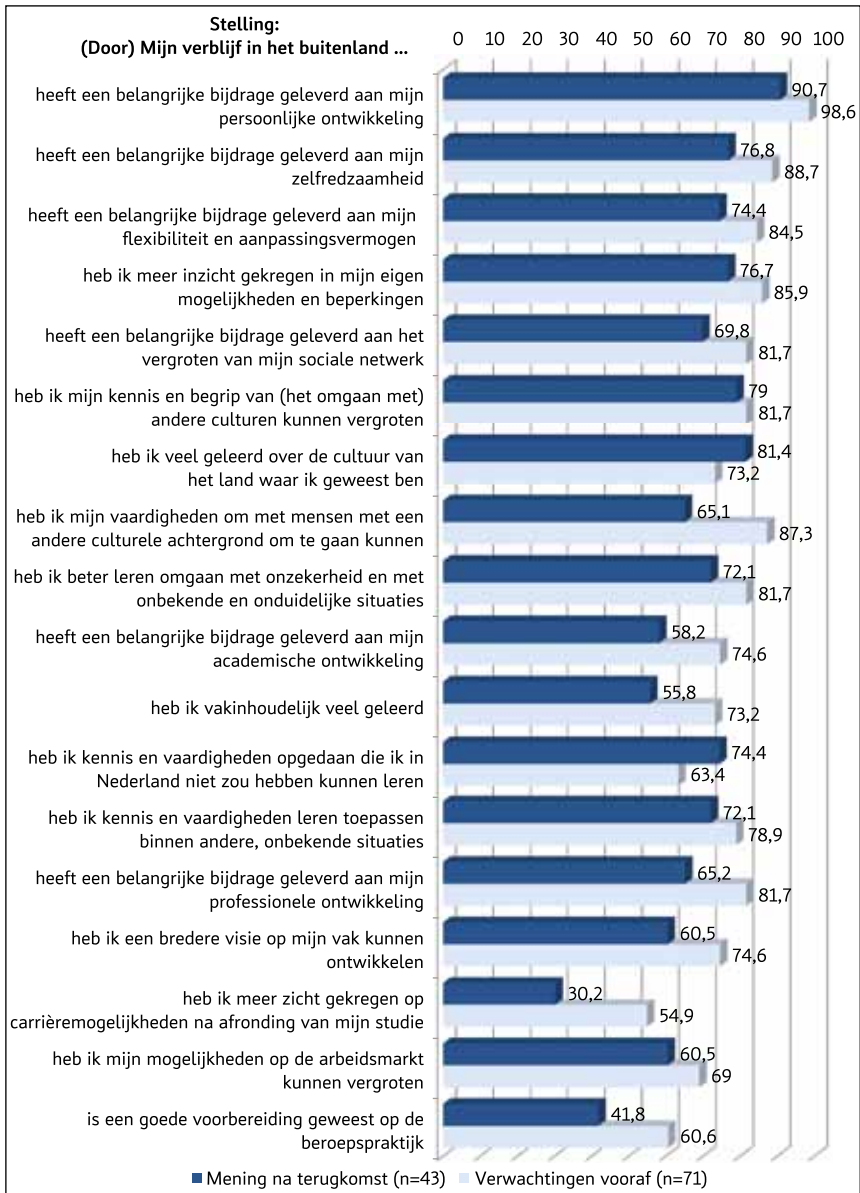
Gevraagd naar de **tevredenheid met het geleerde**, geeft 67,5 procent aan tevreden te zijn met het niveau van het geleerde, tegenover 14 procent die zegt niet tevreden te zijn.

Met betrekking tot de aansluiting op de eigen opleiding, het eigen beroepsperspectief en de voorbereiding op de beroepspraktijk, ligt de tevredenheid lager en komt het percentage studenten dat zich hier positief over uitspreekt niet boven de 50 procent.

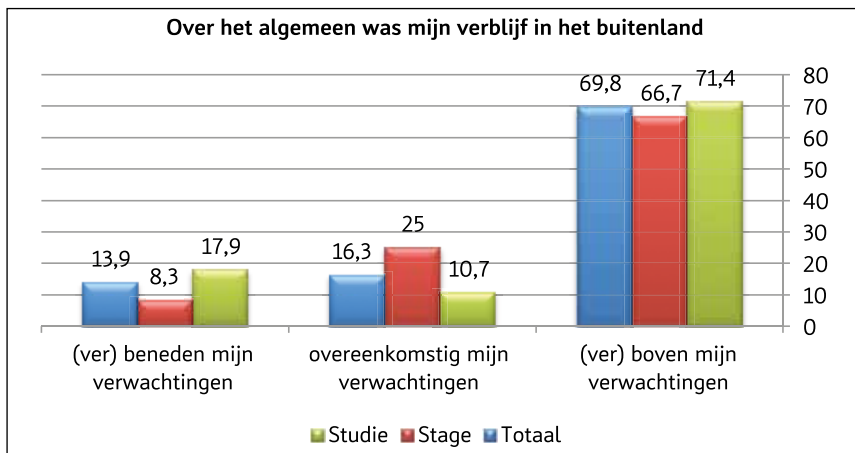
Wat het niveau en de inhoud van het geleerde betreft ligt de tevredenheid wat hoger onder de studenten die in het buitenland gestudeerd hebben dan diegenen die voor stage naar het buitenland zijn gegaan. Waar het gaat om de aansluiting bij het eigen beroepsperspectief en de voorbereiding op de beroepspraktijk is precies het omgekeerde het geval.



Vergelijken we tenslotte nog eens de mening achteraf met de vooraf geformuleerde verwachtingen, dan kunnen wij constateren dan op vrijwel alle stellingen de mening na terugkomst achterblijft bij de verwachtingen voor vertrek:



Dit alles neemt niet weg dat voor ruim 2/3 van de studenten het verblijf in het buitenland (ver) boven de verwachtingen was:



De ontwikkeling van competenties, uitgesplitst naar de verschillende achtergrondfactoren

Splitsen we de resultaten uit naar de verschillende achtergrondfactoren die in het onderzoek zijn meegenomen (sexe, opleiding, opleidingsniveau ouders, eerdere buitenlandervaring, allochtoon) dan zien we dat alleen met betrekking tot de factor autochtoon-allochtoon statistisch significante verschillen optreden voor wat betreft de ontwikkeling van de competenties.

Dit geldt zowel de gemiddelde score van alle competenties als afzonderlijke scores voor persoonlijke ontwikkeling, interculturele competenties en academische competenties. De enige uitzondering hier betreft de professionele competenties waar geen significant verschil bij optreedt.

Voor alle andere categorieën zijn de verschillen die optreden niet significant.

De cijfers in de tabellen refereren aan de gemiddelde antwoorden op de stellingen op pag. 44-49, waar geheel mee eens = 5, en geheel oneens = 1

	Geslacht		Opleiding moeder ¹			Opleiding vader			Eerdere buitenland-ervaring		Allochtoon ²	
	Man	Vrouw	laag	hoog	weet niet	Laag	hoog	weet niet	Ja	nee	ja	Nee
	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean
Persoonlijke ontwikkeling	4,12	4,00	4,14	3,85	.	4,08	4,00	3,63	3,98	4,03	4,59	3,89
Intercult. Ontwikkeling	4,05	3,82	3,91	3,77	.	3,81	3,94	3,70	4,11	3,82	4,37	3,74
Academische ontwikkeling	3,81	3,61	3,63	3,67	.	3,68	3,70	2,67	3,73	3,63	4,35	3,48
Prof. Ontwikkeling	3,97	3,27	3,30	3,51	.	3,48	3,37	2,40	3,40	3,38	3,75	3,30
Alle internat. competenties	3,99	3,67	3,74	3,70	.	3,76	3,75	3,10	3,80	3,72	4,27	3,60

Blauw = de verschillen zijn statistisch significant volgens de (independent samples) *t*-test, met $p < 0,05$

1 Opleiding moeder / vader:

Laag: Havo of MMS / LBO / MAVO, MULO of ULO / MBO

Hoog: HBO/hogeschool / Universiteit / VWO, atheneum, gymnasium of HBS

2 Allochtoon: een of beide ouders in het buitenland geboren.

De ontwikkeling van competenties, uitgesplitst naar opleiding

Hoewel ook de verschillen die optreden tussen de scores van studenten van de verschillende opleidingen, statistisch niet significant zijn, neemt dit niet weg dat wanneer we de ontwikkeling van competenties per opleiding bezien, er enkele opvallende verschillen optreden:

- over het algemeen zijn het studenten van European Studies die relatief hoog scoren (op 26 van de 36 stellingen een score boven het gemiddelde), terwijl de studenten van de minor Development Cooperation juist laag scoren (11 van de 36 bovengemiddeld);
- waar het om de persoonlijke en sociale competenties gaat, scoren studenten van European Studies laag in vergelijking tot PABO en Sociale Professions, terwijl met betrekking tot Interculturele Competenties studenten van Sociale Professions op meerdere items opvallend laag scoren;
- met betrekking tot academische en professionele ontwikkeling scoren studenten van de minor Development Cooperation en, in iets mindere mate, studenten van de PABO relatief laag, terwijl studenten van European Studies en Sociale Professions hier op vrijwel alle stellingen bovengemiddeld scoren.

Stellingen (N=43)	Percentage positieve antwoorden (mee eens/helemaal mee eens)				
	Tot.	ES	Minor DC	PABO	SP
Persoonlijke ontwikkeling					
Mijn verblijf in het buitenland heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan mijn persoonlijke ontwikkeling	90,7	83,3	100,0	88,9	100,0
Mijn verblijf in het buitenland heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan mijn zelfvertrouwen en zelfbeeld	74,4	66,7	62,5	100,0	75,0
Mijn verblijf in het buitenland heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan mijn zelfredzaamheid	76,8	72,2	75,0	88,9	75,0
Mijn verblijf in het buitenland heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan het vergroten van mijn flexibiliteit en aanpassingsvermogen	74,4	66,7	75,0	77,7	87,5
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik meer inzicht gekregen in mijn eigen mogelijkheden en beperkingen	76,7	72,2	75,0	77,7	87,5
Mijn verblijf in het buitenland heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan het vergroten van mijn sociale netwerk	69,8	72,2	37,5	77,7	87,5
Mijn verblijf in het buitenland heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan het verruimen van mijn wereldbeeld	76,7	83,4	75,0	66,6	75,0
Mijn verblijf in het buitenland heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan het vergroten van mijn maatschappelijke betrokkenheid	51,2	55,5	37,5	44,4	62,5
Interculturele competenties					
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik meer respect en waardering voor culturele diversiteit gekregen	69,7	83,3	62,5	66,6	50,0
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik een open, onbevooroordeelde houding tegenover mensen met een andere culturele achtergrond ontwikkeld	58,1	66,7	50,0	66,6	37,5
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik geleerd mijn eigen oordeel op te schorten en ter discussie te stellen	53,5	66,7	50,0	44,4	37,5
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik beter leren omgaan met onzekerheid en met onbekende en onduidelijke situaties	72,1	66,7	87,5	77,7	62,5
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik mijn kennis en begrip van (het omgaan met) andere culturen kunnen vergroten	79,0	83,3	75,0	77,8	75,0
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik veel geleerd over de cultuur van het land waar ik geweest ben	81,4	83,3	100,0	77,7	62,5
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik veel geleerd over de historische, politieke en religieuze context	58,2	50,0	62,5	66,6	62,5

Stellingen (N=43)	Percentage positieve antwoorden (mee eens/helemaal mee eens)				
	Tot.	ES	Minor DC	PABO	SP
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik veel geleerd over de invloed van culturele elementen op het gedrag en de wijze van communiceren van mensen	65,1	55,6	87,5	77,7	50,0
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik mijn vaardigheden om met mensen met een andere culturele achtergrond om te gaan kunnen vergroten	65,1	77,8	50,0	66,6	50,0
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik mijn sociale en communicatieve vaardigheden kunnen vergroten	76,7	83,3	62,5	66,6	87,5
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik mijn vaardigheid om culturele praktijken en gebeurtenissen te interpreteren en begrijpen kunnen vergroten	65,1	83,3	87,5	55,5	37,5
Door mijn verblijf in het buitenland ben ik mij meer bewust geworden van mijn eigen gevoelens en heb ik daar beter mee om leren gaan	74,4	66,7	87,5	77,7	75,0
Mijn verblijf in het buitenland heeft mij geleerd van perspectief te wisselen en mij te verplaatsen in de positie en zienswijze van de ander	74,4	66,7	75,0	77,8	87,5
Mijn verblijf in het buitenland heeft mij geleerd mijn eigen cultuur te relativeren	58,2	61,1	50,0	55,5	62,5
Academische ontwikkeling					
Mijn verblijf in het buitenland heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan mijn academische ontwikkeling	58,2	77,7	12,5	44,4	75,0
Tijdens mijn studie/stage in het buitenland heb ik vakinhoudelijk veel geleerd	55,8	72,2	25,0	55,5	50,0
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik kennis en vaardigheden opgedaan die ik in Nederland niet zou hebben kunnen leren	74,4	77,8	37,5	88,8	87,5
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik kennis en vaardigheden leren toepassen binnen andere, onbekende situaties	72,1	83,3	50,0	66,6	75,0
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik mijn probleemoplossend en innovatief vermogen kunnen ontwikkelen	65,1	66,6	62,5	55,5	75,0
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik mijn 'out of the box' denken kunnen ontwikkelen	62,8	66,6	50,0	55,5	75,0
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik mijn conceptuele en analytische vermogen kunnen ontwikkelen	37,3	44,3	37,5	22,2	37,5

Stellingen (N=43)	Percentage positieve antwoorden (mee eens/helemaal mee eens)				
	Tot.	ES	Minor DC	PABO	SP
Mijn verblijf in het buitenland heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan mijn professionele ontwikkeling	65,2	83,3	37,5	33,3	87,5
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik een bredere visie op mijn vak kunnen ontwikkelen	60,5	72,2	12,5	77,8	62,5
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik meer zicht gekregen op carrièremogelijkheden na afronding van mijn studie	30,2	44,4	12,5	0,0	50,0
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik mijn mogelijkheden op de arbeidsmarkt kunnen vergroten	60,5	83,3	25,0	44,4	62,5
Door mijn verblijf in het buitenland is mijn motivatie voor mijn studie en het uitoefenen van het beroep versterkt	44,2	55,6	12,5	33,3	62,5
Taal					
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik de taal van mijn gastland goed leren spreken	51,2	72,2	12,5	44,4	50,0
Door mijn verblijf in het buitenland heb ik de Engelse taal goed leren spreken	62,8	77,8	50,0	66,6	37,5

Gevraagd naar de tevredenheid met het geleerde zijn opnieuw de studenten van European Studies bovengemiddeld tevreden.

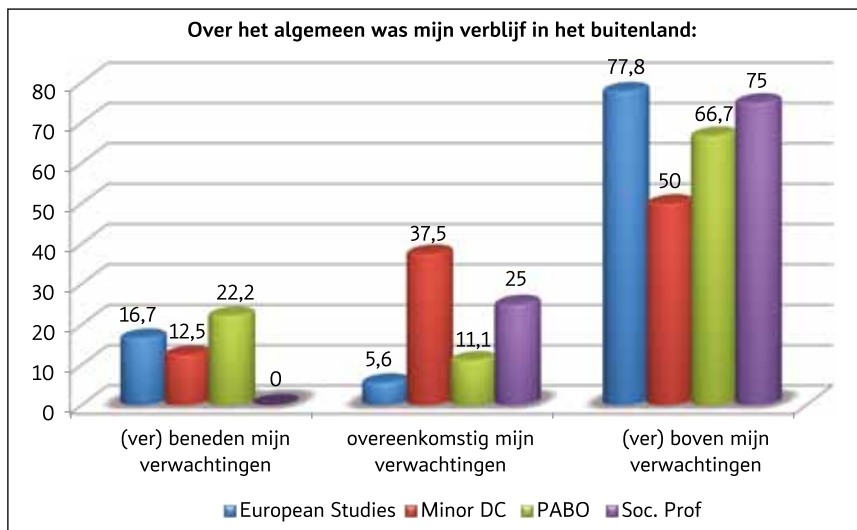
Studenten van de minor Development Cooperation zijn het minst tevreden waar het gaat om de aansluiting bij de inhoud en het niveau van hun eigen opleiding, het eigen beroepsperspectief en de voorbereiding op de beroepspraktijk.

Voor studenten van de PABO en Academie voor Sociale Professies loopt dit uiteen over de verschillende aspecten. Zo zijn studenten van Sociale Professies minder tevreden over het niveau van het geleerde en de aansluiting van hun studie of stage in het buitenland bij de eigen opleiding, maar zijn zij meer dan anderen tevreden met de aansluiting op het eigen beroepsperspectief en de voorbereiding op de beroepspraktijk.

Studenten van de PABO zijn daarentegen meer tevreden over het niveau van het geleerde en minder over de wijze waarop hun studie/stage hen heeft voorbereid op de latere beroepspraktijk.

Tevredenheid met het geleerde N=43	Percentage positieve antwoorden				
	Tot.	ES	Minor DC	PABO	SP
Ik ben tevreden met het niveau van het geleerde	67,5	83,3	50,0	66,6	50,0
De studie/stage in het buitenland sloot inhoudelijk goed aan bij mijn opleiding aan de HHS	46,5	61,1	12,5	44,4	50,0
De studie/stage in het buitenland sloot qua niveau goed aan bij mijn opleiding aan de HH	44,2	61,1	12,5	44,4	37,5
Mijn studie/stage in het buitenland is een goede voorbereiding geweest op de beroepspraktijk	41,8	50,0	12,5	33,3	62,5
Mijn studie/stage in het buitenland sloot goed aan bij mijn eigen beroepsperspectief	48,9	50,0	25,0	44,4	75,0
Het geleerde voldeed aan mijn verwachtingen	51,2	55,6	50,0	55,5	37,5

Maar voor alle opleidingen geldt dat voor een ruime meerderheid van de studenten het verblijf in het buitenland over het algemeen overeenkomstig of boven verwachting was.



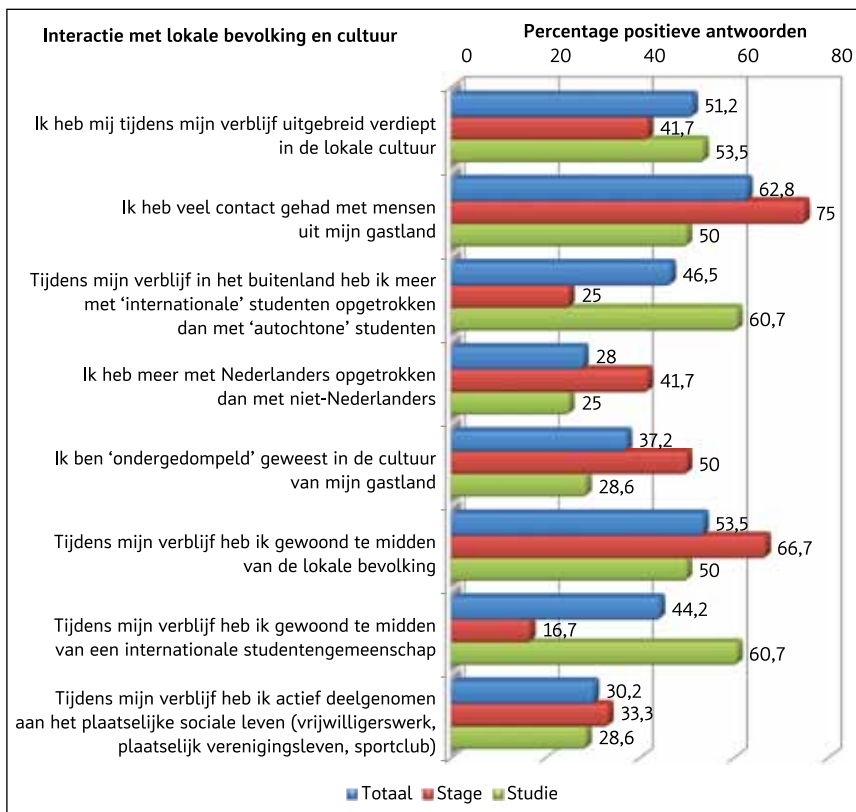
b. Omstandigheden tijdens het verblijf in het buitenland

Voor de ruime meerderheid van de studenten geldt dat zij tijdens hun verblijf in het buitenland veel hebben gereisd, veel nieuwe ervaringen hebben opgedaan en veel nieuwe mensen hebben leren kennen.

	Percentage positieve antwoorden
Ik heb tijdens mijn verblijf veel gereisd.	62,8
Ik heb tijdens mijn verblijf veel nieuwe ervaringen opgedaan	90,7
Ik heb tijdens mijn verblijf veel nieuwe mensen leren kennen	83,8

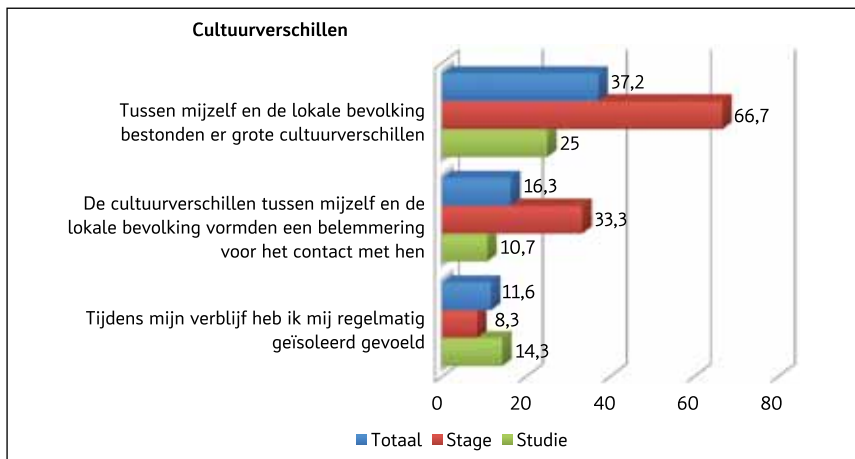
Voor wat de **interactie met de lokale bevolking en cultuur** betreft, valt op dat deze een groot deel van de studenten beperkt lijkt te zijn gebleven, waarbij zich overigens op meerdere aspecten een duidelijk verschil voordoet tussen studenten die stage hebben gelopen en zij die voor studie naar het buitenland zijn geweest:

- 60,7 procent van de ‘studerenden’ heeft gewoond temidden van een internationale studentengemeenschap tegenover 16,7 procent van de stagelopers;
- omgekeerd heeft 66,7 procent van de stagelopers temidden van de lokale bevolking gewoond;
- 60,7 procent van de studerenden zegt meer met internationale studenten te hebben opgetrokken dan met ‘autochtone’ studenten;
- 50,0 procent van de stagelopers en 28,6 procent van de studerenden zegt ‘ondergedompeld’ te zijn geweest in de cultuur van het gastland;
- slechts 33,3 procent van de studenten die stage lopen en 28,6 procent van de degenen die voor studie naar het buitenland zijn gegaan, zegt actief te hebben deelgenomen aan het plaatselijke sociale leven.



37,2 procent van de studenten (waaronder 66,7 procent van de stagelopers) geeft aan grote **cultuurverschillen** ondervonden te hebben tussen zichzelf en de plaatselijke bevolking. 16,3 procent heeft dit ook als een belemmering ervaren in het contact met de bevolking.

5 van de 43 studenten (11,6 procent) geven aan zich regelmatig geïsoleerd gevoeld te hebben.



c. Voorbereiding en begeleiding vanuit de opleiding

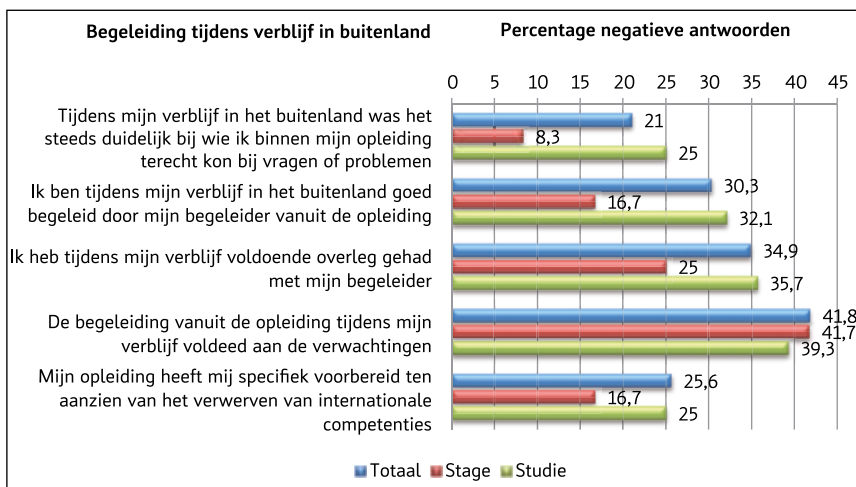
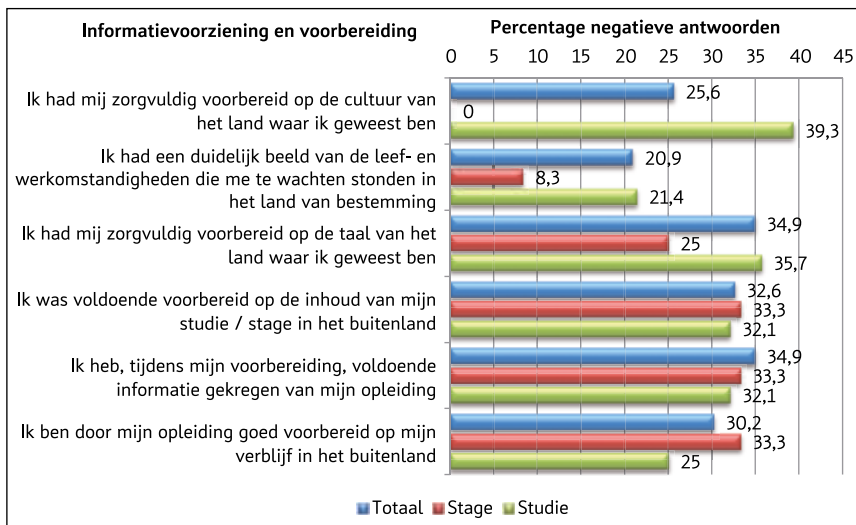
De voorbereiding, zowel door de student zelf als door de opleiding, blijkt te wensen over te laten:

- zo geeft in de nameting 25,6 procent van de studenten aan zich niet zorgvuldig op de cultuur van het land van bestemming te hebben voorbereid; (was in voormeting 16,9 procent);
- had 20,9 procent, achteraf gezien, geen duidelijk beeld van de leef- en werkomstandigheden in het land van bestemming; (voormeting 9,9 procent);
- was 32,6 procent onvoldoende voorbereid op de inhoud van de studie of stage in het buitenland. (voormeting 14,1 procent).

Met betrekking tot de voorbereiding en begeleiding vanuit de opleiding stelt:

- 30,2 procent niet goed voorbereid te zijn door de opleiding;
- 34,9 procent onvoldoende informatie van de opleiding te hebben gehad;
- 30,3 procent niet goed begeleid te zijn door hun begeleider;
- 34,9 procent onvoldoende overleg te hebben gehad;
- 41,8 procent dat de begeleiding niet aan de verwachtingen voldeed, en
- was voor 21,0 procent niet altijd duidelijk bij wie zij terecht konden met vragen of problemen.

Maken we een onderscheid naar stage en studie, dan blijkt de onvrede met voorbereiding en begeleiding zich vooral voor te doen onder studenten die voor studie naar het buitenland geweest zijn.



Informatieverschaffing, voorbereiding en begeleiding per opleiding

Opnieuw treden duidelijke verschillen op wanneer we de gegevens uitsplitsen naar de verschillende opleidingen.

Studenten van European Studies zijn beduidend positiever over de informatieverschaffing, voorbereiding en begeleiding vanuit hun opleiding dan de studenten van de andere drie opleidingen. Studenten van de minor Development Cooperation zijn duidelijk minder tevreden. Met betrekking tot de begeleiding



vanuit de eigen opleiding tijdens hun verblijf in het buitenland spreekt meer dan de helft van de studenten zich negatief uit. In iets mindere mate geldt dit voor studenten van de PABO en Academie voor Sociale Professies.

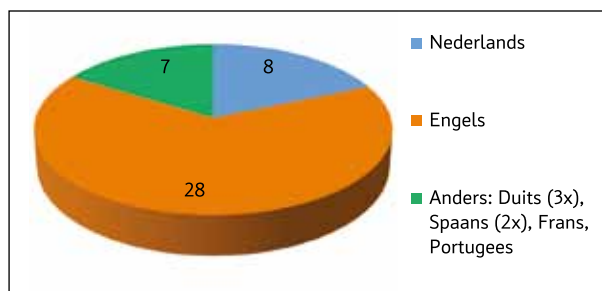
Stellingen (N = 43)	Percentage <i>negatieve</i> antwoorden				
	Tot.	ES (18)	Minor DC (8)	PABO (9)	SP (8)
Informatievoorziening en voorbereiding					
Ik had mij zorgvuldig voorbereid op de cultuur van het land waar ik geweest ben	25,6	38,9	12,5	33,3	0,0
Ik had een duidelijk beeld van de leef- en werkomstandigheden die me te wachten stonden in het land van bestemming	20,9	22,3	25,0	22,2	12,5
Ik had mij zorgvuldig voorbereid op de taal van het land waar ik geweest ben	34,9	33,4	50,0	22,2	37,5
Ik was voldoende voorbereid op de inhoud van mijn studie / stage in het buitenland	32,6	22,2	37,5	55,6	25,0
Ik heb, tijdens mijn voorbereiding, voldoende informatie gekregen van mijn opleiding	34,9	27,8	25,0	44,4	50,0
Ik ben door mijn opleiding goed voorbereid op mijn verblijf in het buitenland	30,2	22,2	37,5	33,3	37,5
Begeleiding tijdens het verblijf in buitenland					
Tijdens mijn verblijf in het buitenland was het steeds duidelijk bij wie ik binnen mijn opleiding terecht kon bij vragen of problemen	21,0	11,1	25,0	44,4	12,5
Ik ben tijdens mijn verblijf in het buitenland goed begeleid door mijn begeleider vanuit de opleiding	30,3	16,7	62,5	33,3	25,0
Ik heb tijdens mijn verblijf voldoende overleg gehad met mijn begeleider	34,9	22,3	62,5	33,3	37,5
De begeleiding vanuit de opleiding tijdens mijn verblijf voldeed aan de verwachtingen	41,8	22,3	75,0	44,4	50,0
Mijn opleiding heeft mij specifiek voorbereid ten aanzien van het verwerven van internationale competenties	25,6	11,1	37,5	33,3	37,5

Daarmee doet zich een overeenkomst voor met de bevindingen rond de ontwikkeling van competenties. Juist de studenten die aangeven meer tevreden te zijn met de voorbereiding en begeleiding vanuit hun opleiding (European Studies) scoren ook hoger op de stellingen die betrekking hebben op de ontwikkeling van hun competenties.

Ook het omgekeerde is het geval: de studenten die het minst tevreden lijken over de voorbereiding en begeleiding vanuit de opleiding (minor Development Cooperation) scoren ook lager op de verschillende stellingen die betrekking hebben op de ontwikkeling van hun competenties en de tevredenheid met het geleerde.

d. Taal

Tijdens hun studie of stage in het buitenland hebben studenten de volgende talen gesproken:



Gevraagd naar het niveau waarop zij deze taal beheersen, geeft meer dan 90 procent van de 35 studenten aan deze taal goed tot zeer goed te beheersen waar het gaat om spreek-, luister- en leesvaardigheid. Voor de schrijfvaardigheid ligt dit iets lager.



Vergelijken we de scores van de voor- en nameting, dan tekent zich een duidelijke toename af:

Voormeting (n= 58)	Zeer slecht	Slecht	Matig	Goed	Zeer goed
Luistervaardigheid	1,7	1,7	8,6	55,2	32,8
Spreekvaardigheid	1,7	5,2	24,1	58,6	10,3
Leesvaardigheid	-	5,2	17,2	60,3	17,4
Schrijfvaardigheid	1,7	10,3	34,5	43,1	10,3

Nameting (n= 35)	Zeer slecht	Slecht	Matig	Goed	Zeer goed
Luistervaardigheid	-	-	2,9	45,7	51,4
Spreekvaardigheid	-	-	2,7	74,3	20,0
Leesvaardigheid	-	-	8,6	60,0	31,4
Schrijfvaardigheid	-	2,9	22,9	57,1	17,1

Daarnaast is studenten in voor- en nameting gevraagd om met betrekking tot de taal die zij tijdens hun studie of stage gebruikt hebben, een aantal stellingen met ja of nee te beantwoorden.

Vergelijken we de scores van beide meetmomenten dan is in de nameting met betrekking tot vrijwel alle stellingen een verbetering zichtbaar ten opzichte van de voormeting.

Met andere woorden, studenten beschouwen zichzelf na hun verblijf in het buitenland competentier in hun beheersing van de taal die zij tijdens hun studie of stage gebruikt hebben.



Voor het merendeel van de studenten heeft de taal dan ook geen belemmering gevormd in de uitvoering van hun studie of stage en de contacten met de plaatselijke bevolking.

	Percentage positieve antwoorden
Tijdens mijn verblijf is de taal geen barrière geweest voor de uitvoering van mijn studie / stage	69,7
Tijdens mijn verblijf is de taal geen barrière geweest voor mijn contacten met de plaatselijke bevolking	74,4

5.2.2 De Intercultural Readiness Check / IRC

Met betrekking tot de interculturele competenties van de studenten is, naast de stellingen in de online-vragenlijst, in de voor- en nameting tevens gebruik gemaakt van de *Intercultural Readiness Check* (IRC)

Daarin worden vier dimensies onderscheiden:

1 Interculturele Sensitiviteit

De score op deze dimensie geeft aan in hoeverre iemand zich van zijn culturele achtergrond bewust is en in zijn gedrag laat blijken dat hij of zij andere culturen als gelijkwaardig beschouwt. De scores geven tevens aan in hoeverre iemand actief probeert de gevoelens en gedachten van een ander te begrijpen, bijvoorbeeld door te letten op verbale en non-verbale signalen. Binnen Interculturele Sensitiviteit worden twee verschillende facetten onderscheiden:

- *Facet 1: Belangstelling voor culturele verschillen:* het vermogen om eigen interpretaties, normen en waarden als cultuurspecifiek te zien, en uit uw gedrag te laten blijken dat u aandacht heeft voor de normen en waarden van een ander.
- *Facet 2: Aandacht voor signalen:* de mate waarin iemand aandacht besteedt aan verbale en non-verbale signalen.

2 Interculturele Communicatie

De score geeft aan in hoeverre iemand actief luistert naar wat een ander zegt, en goed wil begrijpen hoe zijn stijl van communiceren op anderen overkomt. Iemand met een hoge score op deze dimensie neemt de tijd om goed te communiceren, en is zorgvuldig wanneer hij of zij een lastige boodschap moet overbrengen. Hij of zij zal zijn stijl van communiceren aanpassen aan de behoeften van zijn gehoor.

Facetten van Interculturele Communicatie:

- *Facet 1: Actief luisteren:* de mate waarin iemand bewust met anderen communiceert en voldoende op hun verwachtingen en wensen let.
- *Facet 2: Aanpassen van communicatiestijl:* de mate waarin mensen hun manier van communiceren aanpassen aan culturele vereisten.



3 Bevorderen van Betrokkenheid

De score geeft aan in hoeverre iemand aandacht heeft voor anderen en weet hoe hij of zij hun interesse en enthousiasme voor een gemeenschappelijk doel kan wekken. Iemand met een hoge score op deze dimensie is goed in het opbouwen van sterke en gevarieerde netwerken en het ontwikkelen van relaties. Hij of zij probeert voortdurend de behoeften en de belangen van de verschillende partijen te begrijpen, en is ervan overtuigd is dat hij of zij een flexibele oplossing kan vinden die deze belangen met elkaar verenigt.

- *Facet 1: Opbouwen van relaties:* de mate waarin iemand investeert in het opbouwen van relaties en verschillende netwerken.
- *Facet 2: Verenigen van verschillende behoeften:* de mate waarin iemand de behoeften en wensen van verschillende deelnemers probeert te begrijpen en voor flexibele oplossingen zorgt om aan die behoeften tegemoet te komen.

4 Omgaan met Onzekerheid

De score op deze dimensie geeft aan in hoeverre iemand de dynamiek van een cultureel diverse omgeving begrijpt, en zelfbewust met onverwachte situaties omgaat. De score geeft tevens aan in hoeverre iemand bereid is om een nieuwe aanpak uit te proberen en culturele diversiteit als een bron van inspiratie ziet.

- *Facet 1: Openheid voor culturele complexiteit:* De mate waarin iemand bereid is om met de moeilijkheden van grote culturele diversiteit om te gaan.
- *Facet 2: Uitproberen van nieuwe werkwijzen:* De mate waarin iemand door diversiteit als een bron van kennis en vernieuwing wordt gestimuleerd.

De vergelijking Testgroep – Controlegroep

Wanneer we kijken naar de gemiddelde score van testgroep en controlegroep in de voormeting op de vier dimensies, dan levert dat op een schaal van 1-10 het volgende beeld op:

	Intercultural Sensitivity	Intercultural Communication	Building Commitment	Management Uncertainty
Testgroep (N=39)	4,62	4,77	4,00	4,38
Controlegroep (N=19)	4,37	5,21	4,63	4,84

Opvallend is dat, in tegenstelling tot het vooronderzoek, de testgroep, met uitzondering van de dimensie Interculturele Sensitiviteit, hier lager scoort dan de controlegroep.

De bevinding uit het vooronderzoek dat de testgroep op voorhand al intercultureel competent zou zijn dan de controlegroep, wordt hiermee dus niet bevestigd.

De vergelijking Voormeting – Nameting

Bezien we de gemiddelde scores van de testgroep op de vier dimensies in de voor- en nameting, dan zien we op drie van de vier dimensies een minimale toename.

De verschillen op alle vier de dimensies zijn echter zo gering, dat het de vraag is of hier enige betekenis aan toegeschreven kan worden.

Testgroep	Intercultural Sensitivity	Intercultural Communication	Building Commitment	Management Uncertainty
Voormeting (N=39)	4,62	4,77	4,00	4,38
Nameting (N=30)	4,90	4,80	4,13	4,01

Vergelijken we de individuele scores van 10 willekeurig gekozen studenten in de voor- en nameting, dan levert dat het onderstaande tabel op waarin per student de individuele scores zijn weergegeven op de vier dimensies van *Intercultural Sensitivity (IS)*, *Intercultural Communication (IC)*, *Building Commitment (BC)* en *Management of Uncertainty (MU)* en bijbehorende facetten.

Per cel worden de scores van respectievelijk voor- en nameting weergegeven. Waar slechts één cijfer is weergegeven zijn de scores in de voor- en nameting gelijk aan elkaar.

Stud.	IS	IS – facet 1	IS- facet 2	IC	IC- facet 1	IC- facet 2	BC	BC- facet 1	BC- facet 2	MU	MU- facet 1	MU- facet 2		Stage / Studie
1.	3	2-1	1	4-5	1	3	3-4	2	1	4	2	1-2		Stage
2.	4-6	1-2	2	4-3	1	2	2-3	1	1	1-2	2-3	1		Stage
3.	5	2	2	3-5	1-2	1-2	6-5	2	3-2	2-3	3	1		Stage
4.	6-5	2	2	6-7	2-3	3	4-5	1-2	2	4	2-3	2-3		Stage
5.	3-5	1	1-3	2-4	1-3	1	4-7	2-3	1-2	5-6	2-3	2		Stage
6.	8	3	3	6-4	3-2	2-1	8	3	3	7-8	3	2-3		Afstud
7.	2	1	1	5-3	2-1	2	3	1	1	6-4	2-1	2		Studie
8.	7-8	3	3	6	3-2	3	4-6	1-2	2	5-6	3	1-2		Studie
9.	9-5	3-2	3-2	8	3	3	4-3	1	3-1	1	1	1		Studie
10.	6-9	3	1-3	4-3	2	1	1	1	1	3-4	2-3	1		Studie

Hogere score in nameting	38
Lagere score in de nameting	19
Geen verschil tussen voor- en nameting	63

Met andere woorden, het verschil tussen voor- en nameting lijkt zeer summier en verschilt van student tot student. Alleen op de laatste dimensie '*Managing Uncertainty*', lijkt er een overwegend positief effect op te treden.

Hoewel er door het kleine aantal studenten alsmede de doorgaans kleine verschillen in de scores niet veel over te zeggen valt, lijkt zich, ook hier, een verschil af te tekenen tussen de studenten die voor stage naar het buitenland zijn geweest en de studenten die voor studie naar het buitenland zijn geweest. Opnieuw scoren de studenten die voor stage naar het buitenland geweest zijn over het algemeen hoger na terugkomst uit het buitenland.

Controlegroep

Vergelijken we de scores in de voor- en nameting van de controlegroep, dan zien we een afname optreden op drie van de vier dimensies:

Controlegroep	Intercultural Sensitivity	Intercultural Communication	Building Commitment	Management Uncertainty
Voormeting (N=19)	4,37	5,21	4,63	4,84
Nameting (N=11)	4,64	4,45	4,36	4,55

Maar, net zoals het geval was bij de testgroep, gaat het ook hier om minimale veranderingen van enkele tiende punten op een schaalbereik van 1-10, waarvan het de vraag is of daar enige betekenis aan toegekend moet worden. Bovendien dienen we ons te bedenken dat het in beide gevallen, maar zeker in de controlegroep, om kleine aantallen respondenten gaat, waarbij een of twee sterk afwijkende waarden, onmiddellijk een sterke invloed uitoefenen op de gemiddelde waarden.



Dit laatste lijkt bevestigd te worden als we ook voor de controlegroep de individuele scores van 10 studenten in de voor- en nameting met elkaar vergelijken: Zo bezien levert dit dus iets meer positieve scores op dan negatieve, maar ook nu zijn verschillen minimaal.

Stud.	IS	IS-facet 1	IS-facet 2	IC	IC facet 1	IC facet 2	BC	BC-facet 1	BC-facet 2	MU	MU-facet 1	MU-facet 2
1.	6-2	3-1	2-1	7-2	2-1	3-1	4-3	2-2	1-1	4-5	2-2	1-1
2.	5-7	1-2	3	8	3-2	3	5-6	1-2	2-3	6-4	3-1	2-1
3.	8	3	3	5	1-2	3	5-6	2	2-3	8-7	3	3
4.	3	2	1	2-3	1-2	1	1-2	1	1	3-4	2	1-2
5.	3-6	1-3	1-2	7	3	3	5	2	2	7-5	3	2-1
6.	5-6	2-3	2	5-2	2-1	2-1	4	2	1	4	2	2-1
7.	5	2	2	4-6	2-1	2-3	3-4	1	2	4-5	2	2
8.	2-2	1-1	1-1	1-2	1-1	1-1	4-4	2-2	1-1	8-7	3-3	3-3
9.	3-5	1-2	2-2	5-6	2-3	2-3	5-6	3-2	1-2	5-6	2-2	3-2
10.	6-5	1-3	3-1	8-7	3-3	3-3	8-6	3-3	3-2	2-2	3-3	1-1

Hogere score in nameting	32
Lagere score in de nameting	27
Geen verschil tussen voor- en nameting	31

ED
官-日本国
NARITA(1)
22 JUL 2011
IMMIGRATION

上陸許可(再)
30. JUL 2011
NARITA(1)
入国審査官・日本国

可(再)
2011

NO
入国
NA
2
IMMIG
17

ROYAN
IMMIGRATION
BANGKOK AIRPORT THAILAND
VISA CLASS
18 OCT 2011
677

517551755
IMMIGRAT
SIGNED
10 S
517551755

AD
UN
SIGN

IMMIGRATION
BANGKOK AIRPORT THAILAND
VISA CLASS
30 MAR 2011
ADMITTED

5.2.3 Interviews

Naast de online vragenlijst zijn met 23 studenten interviews gehouden na hun terugkeer uit het buitenland.

Tijdens deze interviews is uitgebreid ingegaan op de volgende onderwerpen:

- wat hebben studenten geleerd, welke competenties hebben zij ontwikkeld, de tevredenheid met het geleerde en hoe verhoudt dit zich tot de oorspronkelijke verwachtingen;
- de levensomstandigheden tijdens het verblijf in het buitenland, zoals de huisvesting, de taal en cultuurverschillen en de wijze waarop die van invloed zijn geweest op het leerproces;
- de voorbereiding en de begeleiding vanuit de eigen opleiding, voorafgaand aan, tijdens en na het verblijf in het buitenland en mogelijke verbeterpunten hierin.

Daarbij is gekeken naar wat studenten zelf benoemen als de belangrijkste uitkomsten van hun verblijf in het buitenland en de verschillende factoren die daarop van invloed geweest zijn.

Bij de verwerking van de gegevens is vooral naar gestreefd de verschillende aspecten in kaart te brengen die, volgens de respondenten, een belangrijke rol hebben gespeeld bij hun verblijf in het buitenland en de ontwikkeling van hun internationale competenties, waarbij niet zozeer gekeken is naar het aantal keren dat een bepaald aspect genoemd wordt.

De verdeling van de 23 studenten over de opleidingen is als volgt:

Opleiding	Aantal
Academie voor Sociale Professies	9
Minor Development Cooperation	8
PABO	4
European Studies	2

14 van hen zijn voor stage naar het buitenland geweest, 7 voor studie en 2 voor een afstudeerproject.

	Aantal	Land van bestemming
Studie	7	Denemarken, Estland, Portugal, Spanje, Turkije, Zweden
Stage	14	België, Engeland, Aruba, Curaçao, Peru, Ghana, Madagaskar, Indonesië
Afstuderen	2	Ghana, Cambodja

Beweegredenen voor een studie of stage in het buitenland

Gevraagd naar hun motivatie voor een studie of stage in het buitenland, blijken ook hier motieven van persoonlijke en culturele aard voor veel studenten de belangrijkste beweegredenen te zijn geweest om voor een periode in het buitenland te kiezen: de ervaring opdoen om een tijd in het buitenland te wonen; afstand nemen van huis; een tijd zelfstandig wonen; andere mensen ontmoeten; andere culturen leren kennen; reizen, andere landen zien, nieuwe ervaringen opdoen.

Toch worden door de meeste studenten ook motieven van academische of professionele aard genoemd. Meerdere studenten geven aan na beëindiging van de opleiding hun beroep in het buitenland uit te willen oefenen. Voor sommigen gaat het daarbij om een terugkeer naar het land van hun oorsprong of van hun ouders, anderen zijn geïnteresseerd in het volgen van een internationale carrière. Anderen zijn hier wel in geïnteresseerd, maar hebben hier nog minder zekerheid over en willen door middel van een studie of stage in het buitenland ervaren of werken in het buitenland daadwerkelijk een optie voor hen is.

Voor een andere groep studenten vormt studie of stage in het buitenland vooral een mogelijkheid hun beroepsperspectief te verbreden; biedt het de mogelijkheid tot het volgen van vakken die in Nederland of aan De Haagse Hogeschool minder aandacht krijgen of het zich eigen maken van een aantal aspecten die in Nederland minder aan bod komen; of vergelijkbare opleidingen te leren kennen, te zien hoe deze zich in het buitenland profileren en inzicht te verwerven in (de verschillen in) de beroepspraktijk en het beleid op relevante terreinen in een ander land.

Daarnaast speelt voor een aantal studenten het beter leren beheersen van een vreemde taal, met name het Engels, een rol in hun keuze voor een periode in het buitenland.

Levensomstandigheden tijdens het verblijf in het buitenland

Huisvesting en contacten met de lokale bevolking

In de meeste gevallen regelen studenten zelf hun huisvesting, al dan niet daarbij ondersteund door de ontvangende gastuniversiteit of stage-instelling. De meerderheid van de studenten, met name degenen die voor studie naar het buitenland zijn geweest, is tijdens het verblijf in het buitenland woonachtig geweest in een huis of appartement dat gedeeld werd met andere Nederlandse of internationale studenten, soms op de campus of op het terrein van de stage-instelling. Ook het sociale leven heeft zich in dat geval vaak voor een groot deel afgespeeld binnen deze *'international bubble'*.

Contacten met de lokale bevolking en cultuur zijn daardoor vaak beperkt gebleven tot enkele dagelijkse handelingen zoals het doen van boodschappen, het verrichten van activiteiten in het kader van de studie of stage, of tijdens rondreizen en uitgaan, maar ook dan vaak in het gezelschap van andere studenten.

Contacten met de lokale bevolking worden eens te meer beperkt doordat men de lokale taal niet spreekt.

Een minderheid van de studenten, allen studenten die voor stage of afstuderen naar het buitenland zijn geweest, heeft op zichzelf gewoond te midden van de lokale gemeenschap, meestal zelfstandig of in een enkel geval in een gastgezin. Voor deze groep geldt over het algemeen dat zij meer contacten hebben gehad met de plaatselijke bevolking en zij het gevoel hebben 'ondergedompeld' te zijn geweest in het lokale leven en cultuur. Een enkeling heeft zich daarnaast ook actief bezig gehouden met het plaatselijke sociale leven, bijv. door het verrichten van vrijwilligerswerk.

De taal

Een belangrijke factor bij de keuze van het land en de plaats van bestemming is de aanwezigheid van een studieaanbod in het Engels of het feit dat in de stage Engels als voertaal zou kunnen worden gebruikt.

Over het algemeen wordt de eigen beheersing van de Engelse taal als goed beschouwd. Een enkeling heeft er zich voor vertrek intensief op toegelegd de vaardigheid in de Engelse taal nog eens te verbeteren.

In een enkel geval is bewust gekozen voor een studie in een andere taal (Spaans, Turks), met als doel deze taal beter te leren beheersen of omdat men er van overtuigd was deze taal voldoende te beheersen om zonder problemen een studie of stage te kunnen volbrengen.

Hoewel voor de meeste studenten de taal geen belemmering is geweest bij de uitvoering van studie of stage, wordt wel opgemerkt dat het soms toch lastiger was dan verwacht: het niveau dat vereist is om je zelf nauwkeurig en met de nodige nuances uit te kunnen drukken, het lokale accent, de snelheid waarmee gesproken wordt, of de specifieke vaktermen die men nog onvoldoende beheerst zijn allemaal factoren die, zeker in de eerste weken, de nodige aandacht hebben gevraagd.

In een enkel geval is de taal weldegelijk een barrière geweest, met name daar waar de Engels taal niet de nationale taal is, maar wel verondersteld werd dat dit de taal zou zijn waar in de stage gebruik van gemaakt zou worden. Zo zijn er voorbeelden waarin verondersteld werd dat de doelgroepen waarmee gewerkt zou worden, voldoende beheersing zouden hebben van de Engelse of Franse taal, maar dit uiteindelijk niet het geval bleek te zijn. Met als gevolg grote problemen in de uitvoering van activiteiten en de communicatie met de doelgroep. De kennis van de lokale taal en eventuele voorbereidingen voor vertrek blijken dan niet altijd toereikend te zijn voor een adequate uitvoering van studie of stage. Meerdere studenten geven aan dit vooraf onderschat te hebben. In een enkel geval heeft dit geleid tot het voortijdig afbreken van de stage.

Cultuurverschillen

Door geen van de ondervraagde studenten is, naar eigen zeggen, iets van een 'cultuurshock' ervaren. Voor een aantal geldt dat zij verbleven in een land

(Engeland, Zweden, Denemarken, België) waarin de cultuurverschillen beperkt waren en ook het levenspeil niet veel afweek van wat men in Nederland gewend was, en dit dus ook geen probleem geweest is tijdens hun verblijf in het buitenland en in hun contacten met de plaatselijke bevolking.

Waar er hier al cultuurverschillen werden ervaren, lagen die vooral op het vlak van de omgangsvormen: het minder direct zijn in de omgang, beleefder, het wat omslachtiger, minder direct uiten van commentaar of een eigen mening, meer of minder hiërarchische verhoudingen.

Anders ligt dit voor studenten die voor stages naar landen in Afrika, Azië of Zuid-Amerika zijn geweest. Hoewel de meeste van hen aangeven zich voorbereid te hebben op de situatie, betekende dit toch dat men in eerste instantie moest wennen aan de omstandigheden ter plekke. In het bijzonder de confrontatie met de armoede, de ernst en de omvang daarvan en de leefomstandigheden van de plaatselijke bevolking zijn elementen die regelmatig genoemd worden en soms toch een zekere ‘*shock*’ teweeg hebben gebracht, maar niet in die mate dat dit het functioneren en leren in de weg heeft gestaan. Integendeel, door sommigen is dit vooral ervaren als een extra motivatie en uitdaging waardoor de leerervaring alleen maar sterker is geweest.

Daarnaast wordt wat cultuurverschillen betreft gewezen op:

- de hiërarchische verhoudingen binnen instellingen
- langzame ritme, traagheid waarmee zaken tot stand komen;
- anders omgaan met tijd en afspraken;
- de ervaring te worden gezien als de rijke buitenlander en daardoor vaak niet te weten of mensen echt in je geïnteresseerd zijn of niet.

Een belangrijke leerervaring tenslotte, zo wordt door enkele studenten opgemerkt, is de ervaring om, voor het eerst in hun leven, tot ‘de minderheid’ te behoren, de uitzondering, de buitenstaander te zijn. Was men ook in een stad als Den Haag al gewend te leven in een multiculturele omgeving, nu, gedurende het verblijf in Afrika of Azië, was dit voor het eerst zonder daarbij te behoren tot de meerderheid of de achterliggende dominante cultuur.

Op welke wijze heeft het verblijf in het buitenland bijgedragen aan de ontwikkeling van internationale competenties.

Gevraagd naar wat men geleerd heeft en welke competenties men heeft ontwikkeld, wordt op een breed scala van uiteenlopende aspecten gewezen die zich uitstrekken over de verschillende dimensies van persoonlijke, interculturele, academische en professionele competenties. Net als bij de beweegredenen en verwachtingen het geval was, gaat ook nu de meeste aandacht uit naar de persoonlijke en interculturele dimensies. Dat neemt echter niet weg dat, afgaand op de verhalen van de studenten zelf, hun verblijf in het buitenland ook op academisch en professioneel vlak tot belangrijke ontwikkelingen heeft geleid.

Hieronder geven wij puntsgewijs weer wat op elk van deze dimensies door de studenten genoemd is als zijnde de belangrijkste ontwikkelingen die zij bij zichzelf zien. Daarbij is het zo dat vrijwel alle punten door meerdere studenten worden genoemd.

a. Persoonlijke ontwikkeling

Vrijwel zonder uitzondering geven studenten aan persoonlijk te zijn gegroeid. Ze zijn, naar eigen zeggen, assertiever en zelfstandiger geworden, ondernemender en hebben meer inzicht in zichzelf verkregen. Aspecten die daarbij genoemd worden:

- assertiever geworden,
- zelfstandiger , ondernemender
- verantwoordelijkheid leren nemen;
- initiatief leren nemen, eigen plan leren trekken en daaraan vasthouden,
- doorzettingsvermogen;
- toegenomen zelfvertrouwen, het leren vertrouwen op eigen inzichten en eigen initiatief;
- het zichzelf uit kunnen testen en leren kennen in geheel onbekende omstandigheden;
- leren zaken de nodige tijd te geven, jezelf ook de nodige tijd te gunnen om te settelen en te wennen, te accepteren dat zaken soms veel energie kosten;
- zich bewust worden of een beter besef krijgen van de eigen situatie: blij zijn met wat je hebt, met kleine dingen, met het leven in Nederland.

b. Interculturele competenties

- een open houding met betrekking tot verschillen en anders zijn; open staan voor en omgaan met mensen met een andere culturele achtergrond, met cultuurverschillen en andere omgangsvormen;
- inlevingsvermogen;
- aanpassingsvermogen, flexibiliteit; het accepteren dat zaken anders zijn, anders lopen dan verwacht, dan je gewend bent;
- kunnen communiceren met beperkte verbale middelen
- het leren omgaan met lastige, onbekende en onduidelijke situaties, waarin niet duidelijk is wat men kan verwachten en wat er verwacht wordt;
- de ervaring om zelf de buitenstaander te zijn, de minderheid, de uitzondering;
- leren werken in een multiculturele omgeving, met collega's die een duidelijk andere manier van denken en doen hebben, en waarbij je zelf de uitzondering, de buitenstaander bent;
- kennis van het land, de lokale of nationale cultuur;
- kennis van belang van cultuur, de invloed daarvan op het gedrag van mensen (en daar begrip voor krijgen)
- een andere kijk op Nederland, op de wereld, enerzijds in vorm van meer waardering voor wat we hebben, hoe zaken geregeld zijn, anderzijds door het hebben leren relativeren van zaken en het inzien van de betrekkelijkheid van veel zaken;
- zaken in een ander perspectief weten te plaatsen; zaken, die men eerst wel als zodanig aannam, niet meer als vanzelfsprekend te beschouwen.

c. Vakinhoudelijk/professioneel

- inzicht verkregen/geïnteresseerd geraakt in de mogelijkheden van een carrière in het buitenland;
- het duidelijk krijgen van het eigen toekomstperspectief; zowel wat men wel als wat men niet wil;
- inzicht in hoe het aanverwante werkveld en beleid in een ander land in elkaar zit en voorzieningen daar functioneren;
- opdoen van specialistische kennis die in Nederland pas in een vervolgopleiding aan bod komt;
- een aantal zaken geleerd die in Nederland veel minder aan bod komen of kennis opgedaan die niet op dezelfde manier in Nederland te verwerven zou zijn;
- de eigen manier van werken kunnen aanpassen aan die van anderen en andere omstandigheden;
- het in praktijk brengen van eerder opgedane kennis in soms lastige omstandigheden; in situaties waarin minder middelen beschikbaar zijn, men flexibel in moet kunnen spelen op de situatie en de eigen kennis creatief moet weten te gebruiken;
- op een creatieve manier omgaan met het geleerde; creatief zijn in het werken met de middelen die je hebt.

Daar staat tegenover dat voor een aantal van de respondenten, hoewel het verblijf in het buitenland zeker de moeite waard was en vaak ook (ver) boven verwachtingen was, het professioneel, vakinhoudelijk gezien niet heel veel extra heeft opgeleverd; het weliswaar interessant was, maar niet iets nieuws op heeft geleverd. Studie, maar vooral stages, sloten niet altijd goed aan bij de eigen opleiding en het eigen beroepsperspectief, waren inhoudelijk niet uitdagend genoeg of boden niet de gelegenheid te leren wat men op voorhand gehoopt had.

d. Taal

Meerdere studenten geven aan vooruitgang geboekt te hebben in hun beheersing van de Engelse taal; een (veel) betere spreek- en/of schrijfvaardigheid, een toegenomen woordenschat, het aan kunnen brengen van nuances.

Dit geldt echter niet voor iedereen. Gewezen wordt op het gebrekkige niveau waarop op de plaats van bestemming of binnen de internationale studentengemeenschap Engels gesproken wordt, wat een betere beheersing van de taal in de weg staat.

Tevredenheid met het geleerde

Gevraagd naar de tevredenheid met het geleerde en of de buitenlandervaring voldeed aan de verwachtingen, antwoorden de meeste studenten bevestigend. Voor de overgrote meerderheid geldt immers dat zij tevreden zijn met het geleerde, het een ervaring was die vaak boven verwachting was en die zij niet hadden willen missen.

Wel maken enkele studenten daarbij de kanttekening dat dit vooral op het persoonlijk vlak geldt, de ontwikkeling die zij op persoonlijk en (inter)cultureel vlak hebben doorgemaakt en de ervaring die hun verblijf in het buitenland geweest is.

Anderen merken op dat ook (vak)inhoudelijk en professioneel veel geleerd is; misschien niet op de manier zoals men in Nederland geleerd zou hebben, misschien minder systematisch, minder methodisch of bedrijfsmatig, maar daarom niet minder waardevol.

Voor een aantal studenten geldt echter dat hun studie of stage inhoudelijk dan wel qua niveau niet altijd even goed aansloot bij de eigen opleiding, de toekomstige beroepspraktijk of het eigen beroepsperspectief. Inhoudelijk, zo stellen zij, had men wellicht meer geleerd wanneer men in Nederland was gebleven. Of was er met een betere voorbereiding en begeleiding, vanuit de opleiding en ter plekke, meer uit te halen geweest .

Dat neemt niet weg dat de algemene mening is dat men de ervaring niet had willen missen en deze ook zeker aan zou willen raden aan collega's.

Vorbereiding en begeleiding vanuit de opleiding

Door de verschillende opleidingen worden verschillende trajecten aangeboden waar het gaat om de voorbereiding op en begeleiding tijdens en na het verblijf in het buitenland. Doorgaans wordt daarbij een verschil gemaakt tussen studie en stage.

• Vorbereiding

De verschillende voorbereidingstrajecten voorafgaand aan de stage worden door de studenten als vrij intensief ervaren. Naast de praktische zaken die geregeld moet worden, dient er bij de meeste opleidingen een verplicht aantal opdrachten gemaakt te worden, vaak naast het gewone schoolwerk dat in die periode gepland staat en waarbij geen rekening wordt gehouden met de voorbereiding van een studie of stage in het buitenland.

Een opmerking die door enkele studenten gemaakt wordt, is dat de opdrachten te algemeen geformuleerd zijn, onvoldoende rekening houden met de grote diversiteit aan landen, onvoldoende aansluiten op de specifieke



ationale of lokale context en niet echt voorbereiden op de daadwerkelijke stage. Vanuit deze optiek zou er in de voorbereiding een duidelijker onderscheid gemaakt moeten worden in de voorbereidingsopdrachten voor bijvoorbeeld Noord en West-Europa, Amerika en Afrika. Hoewel de werk- en leefomstandigheden ter plekke sterk van elkaar verschillen, is de voorbereiding voor elke bestemming min of meer dezelfde.

In het geval van studie in het buitenland wordt de voorbereiding bij de meeste opleidingen voor een groot deel aan de student zelf overgelaten, dient deze zelf contact te maken met de universiteit in het land van bestemming en zijn verblijf daar te organiseren. Vanuit de opleiding kan, wanneer nodig, hier enige hulp bij verleend worden.

Anders dan bij een stage in het buitenland, waarbij over het algemeen, net als bij een stage in Nederland, van te voren de te ontwikkelen leerdoelen en competenties worden omschreven, is dit in het geval van studie in het buitenland niet altijd het geval. Studenten volgen een vooraf overeengekomen programma aan de buitenlandse onderwijsinstelling en wanneer daar aan de eisen is voldaan, wordt dit door de eigen opleiding overgenomen en afgetekend. Over het algemeen zonder dat daarbij verdere aanvullende eisen worden geformuleerd met betrekking tot de te ontwikkelen internationale competenties. Studenten zijn hierdoor wellicht minder bewust bezig met wat ze willen/moeten leren en de ontwikkeling van hun (internationale) competenties.

Met betrekking tot de praktische voorbereidingen van het verblijf in het buitenland bestaat er geen eenduidige mening onder de ondervraagden. Waar sommige studenten van mening zijn dat juist het zelfstandig voorbereiden tot een grotere persoonlijke ontwikkeling leidt, geven anderen aan dat ze in de voorbereiding de nodige praktische hulp gemist hebben.

Over verschillende voorbereidingsprogramma's wordt gezegd dat de voorbereiding te tijdrovend is naast alle andere voorbereidingen en dat er meer aandacht besteed zou moeten worden aan praktische zaken. Daarentegen wordt door de studenten van de minor Development Cooperation, waarin een inhoudelijke voorbereiding van ca. vijf weken plaatsvindt en die door ruim de helft van de studenten als erg zwaar wordt

aangeduid, aangegeven dat deze weken erg leerzaam zijn en in samenhang met de daarop volgende stage een duidelijke meerwaarde vormen.

In het algemeen kan met betrekking tot de voorbereiding gezegd worden dat het vooraf opstellen van leerdoelen en beschrijven van de te ontwikkelen academische- en beroepscompetenties, tot een grotere tevredenheid achteraf lijkt te leiden.

- **Begeleiding tijdens het verblijf in het buitenland**

Over de begeleiding tijdens de stage zijn de studenten matig tevreden. Regelmatig contact met de opleiding tijdens hun verblijf in het buitenland wordt over het algemeen door de student als positief ervaren. Ook dient er altijd de mogelijkheid te zijn contact op te nemen met iemand in Nederland en er zou zorgvuldig(er) gelet moeten worden op de snelheid waarmee vanuit Nederland op vragen of werkstukken van de student gereageerd wordt. Studenten in het buitenland voelen zich sneller alleen en op zichzelf aangewezen.

Verwachtingen vanuit de student en vanuit de opleiding blijken niet altijd met elkaar overeen te stemmen en zouden beter op elkaar afgestemd moeten worden. Afspraken omtrent vaste begeleiders blijken niet altijd duidelijk. Bij sommige opleidingen is er naast de begeleider ook nog sprake van een aparte supervisor, waarbij het voor studenten niet altijd duidelijk is bij wie zij voor wat terecht kunnen.

Tenslotte wordt er door studenten die stage lopen in het buitenland regelmatig aangegeven maar matig tevreden te zijn over het contact tussen de eigen opleiding en de begeleider in het buitenland. Studenten vinden een goed contact tussen beide instanties erg belangrijk, terwijl dat contact naar hun mening nu vaak in onvoldoende mate aanwezig is.

Begeleiding vanuit de opleiding en contact met 'thuis' is eens te meer van belang omdat niet elke stage-instelling in staat blijkt de gewenste begeleiding te bieden en de begeleiding ter plekke nog wel eens tekort schiet. Niet altijd heeft de ontvangende instelling een duidelijk beeld van wat studenten komen doen, wat zij kunnen en wat er vanuit de opleiding van hen verwacht wordt.

Studenten die voor studie naar het buitenland gaan, hebben doorgaans geen speciale begeleiding gehad tijdens hun verblijf in het buitenland. Af en toe een mailtje om te controleren of alles goed gaat en daar blijft het dan veelal bij. Studenten geven aan dat het voor iedereen, docent en student, een drukke tijd is met een volle agenda, maar dat het leuk zou zijn om te merken dat er ook vanuit de opleiding interesse bestaat voor hun verblijf in het buitenland is.

Over wat voor begeleiding wenselijk zou zijn tijdens het verblijf in het buitenland, lopen de meningen uiteen.

Hoewel contact wenselijk is, hoeft voor veel studenten de begeleiding niet intensiever. Doorgaans bestaat er al een druk programma binnen de studie of stage ter plekke en studenten willen daarnaast niet nog eens veel 'huiswerk' voor de eigen opleiding hoeven te maken.

Daar staat tegenover dat, zoals een student opmerkt, met het oog op de ontwikkeling van de internationale competenties, ook in het geval van studie in het buitenland het verplicht bijhouden van een logboek en het organiseren van momenten waarop gereflecteerd wordt op de leerervaringen, een belangrijke bijdrage zou kunnen leveren aan de ontwikkeling van de internationale competenties en het maximaal benutten van de buitenlandervaring.

Nu ligt de hele afhandeling en beoordeling vaak bij de ontvangende instelling en wordt vanuit de eigen opleiding, naast de administratieve afhandeling, verder niet of nauwelijks iets ondernomen met betrekking tot de ontwikkeling van internationale competenties van deze studenten.

Ook over de te maken opdrachten lopen de meningen uiteen: portfolio's die geschreven moeten worden en blogs die moeten worden bijgehouden, worden door de een gezien als een last en door de ander als een bruikbaar instrument voor reflectie.

- **Begeleiding na terugkomst**

Over de begeleiding na terugkomst is men over het algemeen wel tevreden. Studenten staan positief tegenover het presenteren van hun ervaringen aan bijvoorbeeld studenten in de jaren na hen of aan klasgenoten, om zo ook van elkaar te kunnen horen en zien wat zij gedaan hebben.

Het bijhouden van een logboek tijdens het verblijf in het buitenland, het samenstellen van een portfolio, het presenteren aan anderen en reflecteren op wat men gedaan heeft en wat dat betekent voor de ontwikkeling van de eigen competenties, wordt als belangrijk ervaren voor het zich bewust worden en onder woorden brengen van het geleerde. Meerdere studenten geven aan juist op dergelijke momenten zich er van bewust te zijn geworden meer geleerd te hebben dan zij aanvankelijk gedacht hadden.

Sommige studenten geven aan na terugkomst beter opgevangen te willen worden, bijvoorbeeld in de vorm van een gesprek met de begeleider. Ook dit kan nog een belangrijk leermoment vormen en bijdragen aan de verwerking van ervaringen. Studenten komen thuis van wat voor hen een onvergetelijke ervaring is en vinden eenmaal terug in Nederland vaak weinig oor voor hun ervaringen.

- **Conclusie**

Met betrekking tot de voorbereiding en begeleiding vanuit de opleiding bestaat er een soort van tweeslachtigheid, met aan de ene kant de wens naar een strenger en duidelijker programma en aan de andere kant de wens om ook niet te veel te hoeven doen en een zekere flexibiliteit vanuit de opleiding. Toch lijken vooral de studenten die een wat zwaarder en strak georganiseerd traject hebben doorlopen, achteraf tevreden te zijn over de begeleiding en over hetgeen ze geleerd hebben.

Juist een zwaarder of intensiever traject wordt achteraf als goed ervaren. Studenten die minder begeleid zijn (voor, tijdens en na terugkomst) vinden deze begeleiding niet slecht, maar zijn wel minder tevreden met wat ze geleerd hebben.

5.2.4 360 graden feedback

Tenslotte is, met het doel meer, en vooral ook vanuit een andere invalshoek, zicht te krijgen op de ontwikkelingen in de houding, kennis en vaardigheden van de student, studenten na terugkeer uit het buitenland verzocht feedback te vragen aan enkele docenten, medestudenten, ouders en vrienden van wie verwacht mag worden dat zij iets kunnen zeggen over het functioneren en de ontwikkeling van de student.

Daarbij is gebruik gemaakt van een 360 graden feedback-formulier, waarin aan de invullers wordt gevraagd om ten aanzien van de gegeven aandachtspunten aan te geven of en in welke mate verschillen waarneembaar zijn vergeleken met de situatie voor het vertrek naar het buitenland. Waar niets kan worden opgemerkt, hoeft ook niets te worden ingevuld.



Verskil ten opzichte van de situatie voor de studie of stage in het buitenland

		Sterke afname	Lichte afname	Geen verschil	Lichte toename	Sterke toename	Geen antwoord
1. Persoonlijke, sociale competenties							
	Zelfstandigheid, zelfredzaamheid			14	14	14	
	Zelfvertrouwen, positief zelfbeeld			13	21	8	
	Flexibiliteit, aanpassingsvermogen			16	17	9	
	Open mindedness			10	24	8	
	Inzicht in de eigen mogelijkheden en beperkingen			10	21	11	
	Tonen van initiatief			15	14	13	
	Verruiming van het wereldbeeld			7	22	13	
	Maatschappelijke betrokkenheid			17	14	10	1
	TOTAAL Persoonlijke, sociale competenties (%)	-	-	30,4	43,8	25,6	0,3
2. Interculturele competenties							
2.1	Houding (%)	-	-	35,1	45,8	18,5	0,6
	Respect voor en waardering van culturele verschillen en diversiteit			12	21	9	
	Openheid, onbevooroordeeldheid			14	22	6	
	Bereidheid eigen mening op te schorten en deze ter discussie te stellen			19	18	5	
	Omgaan met onzekerheid, met onbekende en onduidelijke situaties			14	16	11	1
2.2	Kennis (%)	-	-	10,7	47,6	41,7	-
	Kennis van andere culturen			3	15	24	
	Kennis van de invloed van culturele factoren op het gedrag en communicatievormen van mensen			6	25	11	
2.3	Vaardigheden (%)	-	1,2	36,3	41,7	20,8	-
	Sociale en communicatieve vaardigheden			12	19	11	
	Gevoel voor situatie/context			16	17	9	
	Bewustzijn van en omgaan met eigen gevoelens		1	15	18	8	

		Sterke afname	Lichte afname	Geen verschil	Lichte toename	Sterke toename	Geen antwoord
	Zelfreflectie		1	18	16	7	
2.4	Kritisch cultureel bewustzijn (%)			44,0	39,3	11,9	4,8
	Kunnen wisselen van perspectief en zich verplaatsen in de positie en zienswijze van iemand anders			18	21	3	
	Kunnen relativeren van de eigen cultuur			19	12	7	4
Tot.	TOTAAL Interculturele competenties (%)	-	0,4	32,9	43,7	22,0	1,0
3. Academische en professionele competenties							
3.1.	Academische competenties (%)			33,3	38,1	10,3	18,3
	Specifieke vakinhoudelijke kennis			11	19	5	7
	Conceptueel, analytisch denken			21	11	2	8
	Kritische, onderzoekende houding			10	18	6	8
3.2.	Professionele competenties (%)	1,2	3,6	38,4	29,5	18,8	8,6
	Toepassen van kennis en vaardigheden binnen bijzondere, niet routinematige situaties			16	13	7	6
	Probleemoplossend, innovatief vermogen			16	16	7	3
	'Out-of-the-box' denken			15	17	6	4
	Visie op het beroep		2	18	9	8	5
	Eigen carrièreperspectief	1	3	15	14	6	3
	Kansen op de arbeidsmarkt		2	17	14	7	2
	Motivatie voor de studie / uitoefenen van het beroep	1	4	16	10	7	4
	Interesse in een internationale carrière	2	1	16	6	15	2
Tot.	TOTAAL Academische en prof. competenties (%)	0,9	2,6	37,0	31,8	16,5	11,3
4. Taal							
	Spreek/luister/schrijf/leesvaardigheid in een vreemde taal (%)	-	-	14,3	35,7	40,5	9,5

- persoonlijke competenties:
30,4% geen toename, 69,4% een lichte of sterke toename
- interculturele competenties:
32,9% geen toename, 65,7% een lichte of sterke toename
- acad. en prof. competenties:
37,0% geen toename, 48,3% een lichte of sterke toename

Ook hier wordt dus door ongeveer twee derde van de respondenten een verandering geconstateerd waar het gaat om de persoonlijke en interculturele competenties van de student voor wie zij het formulier hebben ingevuld.

Ook in het geval van de academische en professionele competenties wordt bij veel studenten een toename van hun competenties geconstateerd al ligt hier het percentage wel lager, namelijk op iets minder dan 50 procent.

Voor een deel kan dit lagere percentage verklaard worden uit het feit dat een aantal respondenten niet op de bijbehorende antwoordmogelijkheden heeft geantwoord omdat zij onvoldoende zicht hebben op de desbetreffende dimensies en aspecten. Daarmee handelen zij in overeenstemming met de instructie die bij het invullen van het formulier werd meegegeven, namelijk om geen antwoord te geven indien men geen of onvoldoende zicht op een bepaalde dimensie had.

Tenslotte wordt in het geval van de academische en professionele competenties in 4,8 procent van de antwoorden gewezen op een afname. Kijken we naar de gedetailleerde antwoorden, dan blijkt dit te maken te hebben met (een verandering in) de kijk op het vak en het eigen carrièreperspectief, een afgenomen interesse in een internationale carrière of een afname van de motivatie voor de studie of het uitoefenen van het beroep waarvoor men wordt opgeleid.



6 Analyse en discussie

6.1 Algemeen

Naar aanleiding van de bevindingen van het vooronderzoek, zijn in het vervolgonderzoek een aantal wijzigingen aangebracht. Met behulp van deze nieuwe opzet is het mogelijk gebleken een aantal aanvullingen en nuanceringen aan te brengen op de bevindingen van het eerdere onderzoek. Ook bleken sommige eerdere uitkomsten in het vervolgonderzoek geen stand te houden. Daarbij is het overigens wel van belang te bedenken dat het om kleine groepen studenten gaat.

6.2 De relatie tussen het vooronderzoek en het vervolgonderzoek

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

Op basis van het vervolgonderzoek kunnen met betrekking tot deze eerdere bevindingen enkele kanttekeningen worden geplaatst.

6.2.1 De samenstelling van de testgroep

Om met de laatste bevinding uit het vooronderzoek te beginnen, ook nu lijkt in eerste instantie de groep van studenten die voor studie of stage naar het buitenland gaat, gevormd te worden door een selectieve groep wanneer zij vergeleken wordt met de totale studentenpopulatie van De Haagse Hogeschool. Daarbij gaat het met name om de volgende factoren: een opvallend hoog percentage vrouwelijke studenten; een hoog opleidingsniveau van de ouders, een laag percentage allochtone studenten en veel studenten met eerdere buitenlandervaring.

Op basis van het vervolgonderzoek kunnen hier echter enkele nuances op aanbracht worden:

- zo kan het hoge percentage vrouwelijke studenten voor een groot deel verklaard worden uit de studentenpopulatie van de aan het onderzoek meewerkende opleidingen. PABO, Academie voor Sociale Professions en European Studies zijn drie opleidingen/academies met een hoog percentage vrouwelijke studenten;
- het percentage studenten met eerdere buitenlandervaring blijkt voor een groot deel toe te schrijven aan de deelname van European Studies studenten, waarvan een groot deel al eerder om redenen van studie of stage een tijd in het buitenland heeft doorgebracht.

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

6.2.2 De testgroep van studenten die naar het buitenland vertrekt is intercultureel competent dan de groep van thuisblijvers.

Afgaand op de gegevens van de *Intercultural Readiness Check* waar in dit tweede onderzoek gebruik van gemaakt is, blijkt de testgroep niet, zoals in het vooronderzoek het geval was, op voorhand intercultureel competent dan de controlegroep. De conclusie uit het vooronderzoek, dat de testgroep intercultureel competent zou zijn en dus, vanuit het oogpunt van competentieontwikkeling, minder behoefte zou hebben aan een verblijf in het buitenland, wordt hier dus niet bevestigd. Mogelijk dat in het vooronderzoek de respondenten door zelfselectie een specifieke groep vormen binnen de totale populatie van studenten die voor studie of stage naar het buitenland zijn geweest.

6.2.3 Een verblijf in het buitenland om redenen voor studie of stage draagt niet bij aan de ontwikkeling van de interculturele competenties van studenten.

Ook deze bevinding uit het vooronderzoek wordt door het huidige onderzoek niet bevestigd.

Hoewel ook de *Intercultural Readiness Check* geen duidelijk verschil laat zien in interculturele competenties tussen voor- en nameting, wijzen alle andere drie instrumenten (online vragenlijst, open interviews en 360 graden feedback) wel degelijk op een toename van de internationale competenties van studenten, inclusief hun interculturele competenties.

Dit zelfde geldt voor de beheersing van een vreemde taal. In het vooronderzoek beschouwden studenten zich na terugkeer niet competentier wat hun beheersing van de Engelse taal betreft dan voor hun vertrek naar het buitenland. Dit keer scoren de studenten zichzelf in de nameting echter hoger dan in de voormeting het geval was. In de interviews wordt dit beeld bevestigd.



6.3 Is er een meerwaarde / wat is er geleerd

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

Wat het geleerde betreft laat het onderzoek, afgaand op de uitkomsten van zowel de online vragenlijst als de interviews en 360 graden feedback, de ontwikkeling zien van een breed scala aan internationale competenties. Daarbij gaat het vooral om persoonlijke, sociale en interculturele competenties. Zo is, naar eigen zeggen, driekwart of meer van de studenten door hun verblijf in het buitenland zelfredzamer geworden, hebben zij meer inzicht gekregen in de eigen mogelijkheden en beperkingen, zijn zij flexibeler geworden, hebben zij veel geleerd over de cultuur, de waarden en de normen van het land waar zij geweest zijn, hebben zij meer kennis en begrip gekregen van (het omgaan met) andere culturen, hun sociale en communicatieve vaardigheden vergroot, en zijn zij beter in staat van perspectief te wisselen en zich te verplaatsen in de positie en zienswijze van een ander.

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

Hoewel in iets mindere mate, hebben de studenten ook in hun academische en professionele competenties belangrijke ontwikkelingen doorgemaakt. Zo komen uit de online-vragenlijst verschillende aspecten naar voren waaraan volgens zo'n 65 - 70 procent van de respondenten het verblijf in het buitenland een belangrijke ontwikkeling heeft geleverd:

- het omgaan met onzekerheid en onbekende situaties;
- het probleemoplossend en innovatief vermogen;
- out-of-the box denken;
- het toepassen van kennis en vaardigheden in afwijkende omstandigheden en situaties waarin geen routinematige oplossing voorhanden is.

Dit zijn aspecten waar de laatste jaren, als het gaat om het opleiden van professionals op HBO-niveau, veel waarde aan wordt toegekend.

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

Ook de interviews en 360 graden feedback wijzen op een toename in deze competenties.

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

Vergelijken we de antwoorden na terugkomst met de verwachtingen vooraf, dan moeten we constateren dat die op de onderscheiden deelgebieden over het algemeen wat achter blijven bij de verwachtingen.

Opvallend is dat 86,1 procent van de studenten in de nameting aangeeft dat het verblijf in het buitenland in algemene zin overeenkomstig of (ver) boven de verwachtingen was.

6.4 Studie – stage

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

In de eerste plaats worden met studie en stage in het buitenland verschillende doelen bereikt. Bij studie ligt de nadruk op academische ontwikkeling en vakinhoudelijke aspecten en heeft het verblijf in het buitenland bijgedragen aan een bredere visie op het vak. Ook scoren deze studenten iets hoger dan de stagelopers waar het gaat om de beheersing van een vreemde, meestal Engelse, taal.

Bij stage zijn het vooral de professionele competenties, het out-of the box-denken en het probleemoplossend en innovatief vermogen die genoemd worden. Maar de verschillen tussen studie en stage blijven daar niet toe beperkt. Over het algemeen lijkt stage een sterkere leerervaring te hebben opgeleverd dan studie. Studenten die voor stage naar het buitenland zijn geweest scoren

gemiddeld wat hoger waar het gaat om de ontwikkeling van hun persoonlijke, sociale en interculturele competenties.

Een factor die hier mogelijk op van invloed is, vormen de levensomstandigheden waar de studenten in het buitenland mee te maken hebben gehad. Uit het onderzoek blijkt dat de woon- en werkomstandigheden duidelijk verschillen tussen studenten die voor stage naar het buitenland zijn geweest en studenten die voor studie zijn weggeweest. Zo hebben de studenten die voor stage naar het buitenland zijn geweest, vaker gewoond te midden van de lokale bevolking, zijn zij meer ‘ondergedompeld’ geweest in de lokale cultuur en zijn zij vaker geconfronteerd geweest met grote cultuurverschillen tussen zichzelf en de lokale bevolking. Daarbij is de meerderheid van de stagelopers weggeweest naar een land buiten Europa, met name Afrika, Azië, Midden- en Zuid-Amerika, terwijl 85 procent van de studenten die voor studie naar het buitenland zijn geweest, binnen Europa is gebleven.

Hoewel uit het onderzoek niet valt op te maken of de intensievere leerervaring vooral te maken heeft met het feit dat het om een stage gaat of dat dit vooral is toe te schrijven aan de omstandigheden ter plekke, verwijzen de verhalen van de studenten naar een aantal omgevingsfactoren die ook in de literatuur genoemd worden als zijnde van invloed op de competentieontwikkeling onder studenten (Caudery, e.a., 2008; Paige & Goode, 2009; Vande Berg & Paige, 2009).

In die zin pleiten de bevindingen voor een bewuste inzet van studie en stage in het buitenland voor het verwerven van internationale competenties. Studie en stage bewerkstelligen immers niet dezelfde effecten en bieden, waar het gaat om de ontwikkeling van internationale competenties niet geheel dezelfde mogelijkheden.

Ook de omstandigheden ter plekke zouden, gezien hun belang voor het leerproces, en in het bijzonder de persoonlijke en interculturele competenties, daarbij in ogenschouw moeten worden genomen. Nu worden de woon- en werkomstandigheden veelal aan de student zelf overgelaten of aan de ontvangende hogeschool of universiteit. Vanuit het perspectief van competentie-ontwikkeling lijkt er wat voor te zeggen dat opleidingen zich hier actiever mee bezig houden en de leef- en werkomstandigheden nadrukkelijker een plaats geven in het leerproces.



6.5 Voorbereiding en begeleiding vanuit de opleiding

6.5.1 Tevredenheid

Wat de voorbereiding en begeleiding vanuit de opleiding betreft, kunnen we constateren dat hier nog een aantal verbeteringen zijn aan te brengen.

Zoals ook in het vooronderzoek al het geval was, geeft 30 tot 35 procent van de studenten aan niet tevreden te zijn met verschillende aspecten van de wijze waarop zij door hun opleiding zijn voorbereid op en begeleid tijdens hun verblijf in het buitenland.

Daarbij valt op dat de ontevredenheid over de begeleiding over het algemeen hoger is onder respondenten die voor studie naar het buitenland zijn geweest.

Een betere voorlichting en informatieverschaffing zou niet alleen ten goede komen aan de studenten die kiezen voor een studie of stage in het buitenland, maar zou mogelijk ook een aantal studenten over de streep kunnen trekken die er nu voor kiezen om in Nederland te blijven. De antwoorden van de controlegroep op de vraag waarom zij niet kiezen voor een verblijf in het buitenland laten immers zien dat een aantal studenten er van afziet omdat zij het nut er niet van inzien, zich niet gestimuleerd voelen door de eigen opleiding, een buitenlandse studie of stage soms zelfs bemoeilijkt wordt, of hebben te maken met drempelvrees. Een betere voorlichting en informatieverschaffing zou mogelijk een deel van deze studenten kunnen doen kiezen voor een periode van studie of stage in het buitenland.

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

Een factor die hier mogelijk op van invloed is, is of een verblijf in het buitenland al dan niet een integraal en voor alle studenten verplicht onderdeel van de opleiding vormt en de gehele opleiding wordt gekenmerkt

door een internationale oriëntatie, zoals in het onderzoek het geval was bij European Studies. Niet alleen tonen studenten zich meer tevreden over de voorbereiding en begeleiding vanuit de opleiding, ook met betrekking tot de ontwikkeling van hun competenties en de tevredenheid met het geleerde scoren European Studies studenten over het algemeen hoger dan de studenten van de andere opleidingen. Mogelijk dat door het internationale karakter van de opleiding en de duidelijke plaats van de internationale studie en stage in het curriculum, studenten ook beter in staat zijn de ontwikkeling van hun internationale competenties te herkennen en te verwoorden. Bij de andere onderzochte opleidingen is studie of stage in het buitenland geen verplicht onderdeel in het curriculum, maar de keuze van de student. In dat geval is niet altijd duidelijk welke betekenis vanuit de opleiding wordt toegekend aan een internationale studie of stage, de relatie met het opleidingsprofiel en de plaats en functie daarvan in het curriculum. Mogelijk gevolg hiervan is het ontbreken van een heldere en eenduidige formulering van de internationale competenties die door middel van een internationale studie of stage gerealiseerd zouden moeten worden, een daarop toegesneden traject van voorbereiding en begeleiding en een systematische toetsing achteraf van de internationale competenties. Het bestaande traject van informatievervalsing, voorbereiding en begeleiding, dat voor een groot deel gericht is op praktische en administratieve zaken, blijkt voor studenten niet altijd duidelijk te zijn en wordt ook niet altijd als stimulerend en zinvol ervaren.

Ook studenten van de minor Development Cooperation tonen zich wat minder tevreden over aantal aspecten. Toch is juist hier sprake van een intensief traject, met name voor vertrek naar het buitenland, waarin studenten voorbereid worden op hun verblijf en werkzaamheden in het buitenland. Dit voortraject wordt door studenten duidelijk positief beoordeeld. Het voorziet studenten van veel kennis en informatie over ontwikkelingsvraagstukken en helpt studenten om tijdens het verblijf in het buitenland de situatie ter plekke en de ontwikkelingen die zich daar voordoen, te begrijpen. Daarnaast wordt de presentatie en de reflectie op de ervaring na terugkomst uit het buitenland door studenten genoemd als een belangrijk moment in het zich bewust worden en onder woorden brengen van de ontwikkeling die zij hebben doorgemaakt.

De waardering door studenten lijkt echter, afgaand op de interviews na terugkomst uit het buitenland, met name onder twee factoren te lijden: een als onvoldoende ervaren begeleiding vanuit de eigen opleiding tijdens het verblijf in het buitenland, en een onvoldoende aansluiting van de stages bij de eigen opleiding en beroepsperspectief. De tevredenheid met het geleerde scoort daardoor minder hoog dan bij de andere opleidingen het geval is.



6.5.2 Verbeterpunten

Op basis van het onderzoek laten zich een aantal mogelijke verbeterpunten formuleren met betrekking de voorbereiding en begeleiding van studenten:

- *Een bewuste inzet van studie en stage in het buitenland voor het verwerven van internationale competenties.*

Belangrijk is dat er een bewuste afweging gemaakt wordt tussen studie en stage. Studie en stage bewerkstelligen immers niet dezelfde effecten en bieden, waar het gaat om de ontwikkeling van internationale competenties niet geheel dezelfde mogelijkheden.

In die zin dient een verblijf in het buitenland voor studie of stage een duidelijke plaats en functie in het leerplan te krijgen, waarbij het van belang is dat de te realiseren leerdoelen op voorhand helder geformuleerd worden. Ook de omstandigheden ter plekke zouden, gezien hun belang voor het leerproces, en in het bijzonder de persoonlijke en interculturele competenties, daarbij in ogenschouw moeten worden genomen.

- *Meer informatie en duidelijkheid over de mogelijkheden, de voorwaarden waar aan voldaan moet worden, de te volgen procedures en de begeleiding vanuit de opleiding.*

Zoals opgemerkt, is een derde van de studenten niet tevreden over de informatievervalschaafing en begeleiding voorafgaand aan hun vertrek naar het buitenland.

Daarnaast geeft ook een deel van de controlegroep aan zich niet gestimuleerd of zelfs ontmoedigd te voelen en om die reden af te zien van een studie of stage in het buitenland.

- *Een betere voorbereiding op land en plaats van bestemming en op de inhoud van studie of stage.* Studenten geven, met name na terugkomst uit het buitenland, aan zich onvoldoende te hebben voorbereid op hun verblijf in het buitenland en zich vooraf onvoldoende een beeld te hebben gevormd van de woon- en werkomstandigheden ter plekke.

Een gedegen voorbereiding maakt bovendien begrip en inzicht mogelijk en helpt studenten ervaringen tijdens hun verblijf in het buitenland te duiden. Daarnaast kan een betere inhoudelijke oriëntatie op studie en stage en de

omstandigheden in het land van bestemming bijdragen aan realistische verwachtingen en het voorkomen van teleurstellingen.

- *Regelmatig contact met de opleiding tijdens het verblijf in het buitenland.*
Meerdere studenten geven aan behoefte te hebben gehad aan meer contact met hun opleiding tijdens hun verblijf in het buitenland. Een regelmatig contact met de eigen opleiding geeft studenten minder het gevoel aan hun lot te zijn overgelaten en op zichzelf te zijn aangewezen.
In het geval van stage is een regelmatig contact met en begeleiding vanuit de opleiding eens te meer gewenst aangezien stage-instellingen niet altijd in staat blijken de gewenste begeleiding te bieden, zij niet altijd een duidelijk beeld hebben van wat van hen verwacht wordt en wat zij op hun beurt van studenten mogen verwachten. In dit opzicht is ook een beter contact tussen opleiding en stage-instelling gewenst.
- Een opvallende conclusie in dit kader is dat, naarmate het voorbereidings- en begeleidingstraject intensiever is, de tevredenheid over het geleerde groter is. Hoewel studenten niet altijd blij zijn met een intensief voorbereidings- en begeleidingstraject en dit ook niet altijd naar tevredenheid van de student is, lijkt hun tevredenheid met het geleerde toe te nemen met een intensiever voorbereidings- en begeleidingstraject.
- De leermogelijkheden van studie- en vooral stagemogelijkheden in het buitenland, en de aansluiting daarvan, qua inhoud en niveau, bij de eigen opleiding en het eigen beroepsperspectief, laat, volgens de respondenten, nog wel eens te wensen over en leidt regelmatig tot teleurstelling. Vanuit de opleidingen zou daar dan ook meer aandacht aan besteed moeten worden.

Tenslotte laat zich, naast deze verbeterpunten, op basis van de bevindingen van het onderzoek en de internationale literatuur, een tweetal aanbevelingen formuleren.

Zoals ook in de literatuur uitgebreid wordt beschreven, dienen opleidingen, willen zij een buitenlandverblijf van hun studenten optimaal benutten voor de ontwikkeling van internationale competenties, een duidelijk traject te

ontwikkelen met betrekking tot de voorbereiding en begeleiding van hun studenten, niet alleen voor vertrek, maar ook tijdens en na het verblijf in het buitenland (Orahood e.a., 2004; Deardorff, 2009; Vande Berg & Paige, 2009; Weber-Bosley, 2010).

Studenten bevestigen tijdens de interviews het belang van een dergelijke begeleiding: het belang van een voortraject dat hen voorbereidt op de woon- en werkomstandigheden die hen te wachten staan, hen van de nodige kennis en vaardigheden voorziet en hen helpt de situatie ter plekke en hun ervaringen tijdens het verblijf in het buitenland te begrijpen. Daarnaast wijzen zij op het belang om tijdens en na terugkomst van hun verblijf in het buitenland gedwongen te worden tot een reflectie op hun ervaringen en op de betekenis daarvan voor hun beroepsvorming, hun ervaringen te leren duiden en het geleerde te herkennen en te verwoorden in termen van beroepsontwikkeling en beroepscompetenties.

Voorwaarde voor de ontwikkeling van een dergelijk traject vormt de heldere formulering vanuit de opleiding van de betekenis die men toekent aan studie en stage in het buitenland, van de doelen die men daarmee nastreeft en de internationale competenties die men daarmee wil ontwikkelen (Deardorff, 2009; Stronkhorst, 2005). Op basis daarvan kan dan een daarop toegesneden traject ontwikkeld worden en kan ook naar studenten op voorhand duidelijkheid verschaft worden over wat vanuit de opleiding van hun verblijf in het buitenland verwacht wordt, welke (aspecten van) internationale competenties daarbij aan bod dienen te komen en op welke wijze deze geëvalueerd zullen worden (*cf.* Hernández & Walenkamp, 2013).



7 Slotconclusie

Zoals beschreven in de voorgaande paragrafen is, naar aanleiding van de bevindingen in het vooronderzoek, een aantal wijzigingen aangebracht in het vervolgonderzoek zoals dat in het studiejaar 2011-2012 heeft plaatsgevonden. Daarbij ging het met name om:

- Het vergroten van de respons in de testgroep en daarmee de representativiteit van het onderzoek;
- De operationalisering van internationale, waaronder interculturele, competenties;
- Het meenemen van een aantal achtergrondvariabelen, en
- Het verfijnen en verbreden van de te gebruiken onderzoeksinstrumenten.

Met behulp van deze nieuwe opzet is het mogelijk gebleken een aantal aanvullingen en nuanceringen aan te brengen op de bevindingen van het eerdere onderzoek en levert het vervolgonderzoek met betrekking tot de ontwikkeling van internationale competenties een genuanceerder beeld op.

De ontwikkeling van interculturele competenties blijft echter een lastig terrein van onderzoek. Net als de op de *MPQ* gebaseerde vragenlijst in het vooronderzoek, laat ook de *Intercultural Readiness Check* in het vervolgonderzoek niet of nauwelijks verschil zien tussen de scores in voor- en nameting.

Daarbij kunnen meerdere factoren een rol spelen:

- zo zou het kunnen zijn dat de verschillen die in een periode van 3-6 maanden optreden, te klein zijn om door middel van de IRC te worden geregistreerd;
- gegeven de kleine aantallen respondenten kunnen enkele sterk afwijkende waarden een relatief grote invloed hebben op de gemiddelde scores op de verschillende dimensies;
- ook nu zou het kunnen zijn dat studenten zichzelf in de nameting lager scoren doordat zij door hun ervaring in het buitenland, kritischer zijn komen te staan ten opzichte van de eigen kennis en vaardigheden;
- tenslotte zouden studenten door het ontbreken van een adequate voorbereiding en begeleiding gericht op het verwerven van internationale

competenties, onvoldoende in staat kunnen zijn hun ontwikkeling op dit vlak te herkennen en te verwoorden.

Uit de stellingen in de online vragenlijst, de interviews en 360 graden feedback komt echter een ander beeld naar voren: de hier verzamelde gegevens wijzen op een toename van de interculturele competenties van studenten als gevolg van hun verblijf in het buitenland.

In die zin bewijst de keuze voor de inzet van een combinatie van instrumenten en bronnen zijn waarde, in lijn met wat ook in de literatuur gesuggereerd wordt (Deardorff, 2009; Deardorff & Jones, 2012; Fantini, 2009). Niet alleen laten de interviews en de 360 graden feedback veranderingen zien in de competenties van studenten die niet uit de IRC naar voren komen, tevens levert de informatie die door middel van de interviews verkregen is, een belangrijke bijdrage aan het interpreteren van de gegevens die via de online vragenlijst verzameld zijn.

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

Zo gaat het in de voor- en nameting om respectievelijk 71 en 43 respondenten. Wanneer deze ook nog eens uitgesplitst worden naar verschillende kenmerken en factoren, blijven dusdanig kleine aantallen over dat op basis daarvan weinig zinvolle conclusies getrokken kunnen worden. Dit probleem doet zich eens te meer voelen door het longitudinale karakter van het onderzoek. In de nameting na terugkomst uit het buitenland, waarvoor alleen die studenten benaderd zijn die ook aan de voormeting hebben meegewerkt, bedraagt de respons 60,6 procent.

Daarnaast leunt ook het vervolgonderzoek, ondanks de inzet van de 360 graden feed-back, zwaar op de perceptie van studenten zelf.

Met betrekking de voorbereiding en begeleiding van studenten laat het onderzoek zien dat hier nog belangrijke verbeteringen aangebracht kunnen worden.

Voorwaarde voor de ontwikkeling van een dergelijk traject vormt de heldere formulering vanuit de opleiding van de beoogde leeruitkomsten, de betekenis die men toekent aan studie en stage in het buitenland, van de doelen die men daarmee nastreeft en de internationale competenties die men daarmee wil ontwikkelen. Op basis daarvan kan dan een daarop toegesneden traject ontwikkeld worden voor de voorbereiding en begeleiding van hun studenten voorafgaand aan, tijdens en na hun verblijf in het buitenland (Orahoud e.a., 2004; Deardorff, 2009; Deardorff & Jones, 2012; Vande Berg & Paige, 2009; Weber-Bosley, 2010).

Tegelijkertijd biedt dit nieuwe mogelijkheden voor onderzoek naar de ontwikkeling van internationale competenties.

Met het in werking treden van het internationaliseringsbeleid van De Haagse Hogeschool komen er nieuwe mogelijkheden voor het internationaliseren van de curricula, het uitwerken van internationaal georiënteerde leeruitkomsten en voor onderzoek naar het verwerven van internationale competenties door studenten.

Die competenties zullen duidelijker worden gedefinieerd en het verwerven er van zal niet vrijblijvend zijn. Sommige studenten zullen een training krijgen die speciaal ontworpen is voor het doelgericht verwerven van die competenties (cf. Hernandez & Walenkamp, 2013) en andere niet. Sommige zullen deelnemen aan een *'international classroom'* en andere aan een multiculturele Nederlandse groep. Sommige zullen intensief begeleid worden door docenten die veel kennis en ervaring hebben met internationale activiteiten en andere niet. Sommige gaan naar ontwikkelingslanden en andere naar buurlanden.

Het uitwerken van leeruitkomsten en het zoeken naar effectieve, en efficiënte, methoden om de verworven competenties te meten zal worden gecombineerd met het onderzoek naar de behoeften, wensen en waardering van alumni en werkgevers op het gebied van internationale competenties, en wat die betekenen voor de leeruitkomsten in de onderscheiden curricula.



FINANCIAL TIMES

The euro at 10

Love your work

Monetary for Singapore

UBS tells unit staff to avoid

Head-on

Investment banks split over Fed loan facility

EL PAÍS

EL PERIÓDICO GLOBAL EN ESPAÑOL

www.elpais.com



Meditación contra el estrés

Los métodos milenarios crecen entre ejecutivos. Páginas 36 y 37



Primera criba en la Unives

Lista de carr por el e

Viaje al depósito del pasado

Fecha a andar el Centro de la Memoria Histórica. Páginas 44

EE UU sigue usando la de p

LA SERA

ERE DELLA

THE INDEPENDENT

ALSATIAN SENSATION

NOW THE A-LIST FELL FOR OSCAR TH

8 Geraadpleegde literatuur

Bennet, J. (2009). Cultivating Intercultural Competences: A Process perspective. In Deardorff, D.K., (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 121-140). London/Thousand Oaks/New Delhi: SAGE.

Boecker, M., & Ulama, L. (org.) (2008). *Intercultural competence – The key competence in the 21st century?* Gutersloh/Milan: Bertelsmann Stiftung/Fondazione Cariplo.

Byram M., Nichols, A. & Stevens, D. (eds.) (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Caudery, T., Petersen, M., & Shaw, P. (2008). The motivation of exchange students in Scandinavian Universities. In Byram, M. & Dervin, F. (ed.), *Students, staff and academic mobility in Higher Education*. (pp. 114-129). Cambridge Scholars Publishing.

CERI (2008). Unpacking your study abroad experience: Critical reflection for workplace competencies. *CERI Research Brief 1-2008, Vol.1, Issue 1*.

Childress, L.K. (2010). *The Twenty-first Century University. Developing Faculty Engagement in Internationalization*. New York: Peter Lang.

Deardorff, D.K. (ed.) (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. London/Thousand Oaks/New Delhi: SAGE.

Deardorff, D.K., & Jones, E. (2012). Intercultural Competence: An Emerging Focus in International Higher Education. In Deardorff, D.K., De Wit, H., Heyl, J.D. & Adams, T. (eds.), *The SAGE Handbook of International Higher Education*. (pp. 283-303). London/Thousand Oaks/New Delhi: SAGE.

De Haage Hogeschool (2009). *Hogeschoolontwikkelingsplan (HOP) 7, 2009-2013*. Den Haag: De Haage Hogeschool.

Fantini, A. (2009). Assessing Intercultural Competences: Issues and Tools. In Deardorff, D.K., (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. (pp. 454-476). London/Thousand Oaks/New Delhi: SAGE.

Grosbois, D. de, Kaethler, J., & Young, A. (2010). Discovering the world - discovering myself. In Jones, E. (ed.), *Internationalisation and the Student Voice. Higher Education Perspectives*. (pp. 68-81). New York/London: Routledge.

Hernández Sanchez, M.J., & Walenkamp, J.H.C. (2013). *Preparation for your Foreign Learning Experience. PREFLEX student guide*. Den Haag: De Haagse Hogeschool

Janson, K., Schomburg, H., & Teichler, U. (2009). *The Professional Value of ERASMUS Mobility. The Impact of International Experience on Former Students' and on Teachers' Careers*. Bonn: Lemmens.

Kitsantas A. & Meyers, J. (2001). *Studying Abroad: Does it enhance college student cross-cultural awareness?*, Paper presented at the combined Annual Meeting of the San Diego State University and the U.S. Department of Education Centers for International Business Education and Research.

Krzaklewska, E. (2008). Why study abroad? An analysis of Erasmus students' motivation. In Byram, M. & Dervin, F. (eds.), *Students, staff and academic mobility in Higher Education*. (pp. 82-97). Cambridge Scholars Publishing.

Nooij, L. (2011). *Internationaliseringsbeleid HHS*. Den Haag: De Haagse Hogeschool

Orahod, T., Kruze, L., & Easley Pearson, D. (2004), The impact of study abroad on business students' career goals. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, X, 117 – 130.

Oudenhoven, J.P., & Van der Zee, K. (2002). Predicting multicultural effectiveness of international students: the Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Intercultural Relations* 26, 2002, 679-694.

Paige, R.M., & Goode, M.L. (2009), Intercultural competence in international education administration. In Deardorff, D.K., (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. (pp. 333-349). London/Thousand Oaks/New Delhi: SAGE.

Paunescu, M. (2008). Students perspectives upon their mobility; The experience of Romanian, Polish and Bulgarian outgoing students. In Byram, M. & Dervin, F.,(eds.), *Students, staff and academic mobility in Higher Education* (pp. 184-203). Cambridge Scholars Publishing.

Spitzberg, B. H. & G. Changnon, G. (2009). Conceptualising Intercultural Competence. In Deardorff, D.K., (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. (pp. 2-52). London/Thousand Oaks/New Delhi: SAGE.

Stronkhorst, R.J. (2002). Learning outcomes of student mobility: Dutch case studies in progress. Nuffic, 30-10-2002.

Stronkhorst, R.J. (2005). Learning outcomes of international mobility at two Dutch institutions of higher education. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 9, no. 4, Winter 2005, 292-315.

Tan, J., & Allan, C. (2010). Student Voices, internationalisation and critical conversations in initial teacher education. In Jones, E. (ed.), *Internationalisation and the Student Voice. Higher Education Perspectives* (pp. 44-52). New York/London: Routledge.

Vande Berg, M., & Paige, R. (2009). Applying Theory and Research. The evolution of intercultural competence in U.S. study abroad. In Deardorff, D.K., (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 419-437). London/Thousand Oaks/New Delhi: SAGE.

Walenkamp, J. & Hoven, R. van den (2010). *Studie of stage in het buitenland en het verwerven van internationale competenties door studenten van De Haagse Hogeschool*. Den Haag: De Haagse Hogeschool.

Weber-Bosley, G. (2010). Beyond Immersion: Global Engagement and Transformation through Intervention via Student Reflection in Long Term Study Abroad. In Jones, E. (ed.), *Internationalisation and the Student Voice. Higher Education Perspectives* (pp. 55-67). New York/London: Routledge.

Wit, J.W.M. de (2011). *De wet van de stimulerende achterstand? Internationalisering van het hbo-onderwijs: misvattingen en uitdagingen*. Amsterdam: HvA Publicaties.

dehaagsehogeschool.nl/lectoraat-is



De Haagse Hogeschool
Johanna Westerdijkplein 75
2521 EH Den Haag

dehaagsehogeschool.nl/lectoraten