

Internationale Competenties: Over het leren en meten van competenties van de hbo-opleiding IBL

N. Veldscholten

Hoe worden internationale competenties gemeten en aangeleerd bij de hbo-opleiding International Business & Languages?

Bacheloropdracht aan de Universiteit Twente in samenwerking met Academie Marketing en Internationaal Management (Saxion)

Naam: N. Veldscholten (Nienke)
Eerste begeleider: Dr. J.W. Luyten (Hans)
Tweede begeleider: Dr. M.R.M. Meelissen (Martina)
Opdrachtgever: Drs. L.B. van Weerden (Louise)
Datum: Juli 2013
Opleiding: Bachelor Onderwijskunde, Universiteit Twente

Samenvatting

Dit onderzoek is onderdeel van het promotieonderzoek van Van Weerden (2012), waarin een mogelijke discrepantie wordt onderzocht tussen de geleerde competenties van de internationale hbo-opleiding en de vraag van het internationale Midden- en Klein Bedrijf (MKB), als gevolg van de toenemende internationalisering. In dit bacheloronderzoek is onderzocht hoe internationale competenties worden aangeleerd en getoetst bij de hbo-opleiding International Business & Languages (IBL). De algemene onderzoeksvraag is: *Hoe worden internationale competenties gemeten en aangeleerd bij de hbo-opleiding International Business & Languages?* Deze vraag is onderzocht aan de hand van twee hoofdvragen, die opgesplitst zijn in zes deelvragen om een beter beeld te krijgen van wat competenties inhouden, wat competentiegericht onderwijs is en wat er momenteel bekend is in de literatuur over het meten en toetsen van competenties.

Aan de hand van interviews met docenten en alumni van de opleiding IBL is een aantal competenties onderzocht. Het doel van het onderzoek was het operationaliseren van drie van de in totaal zeven opleidingscompetenties, door middel van vragen als: hoe worden de competenties aangeleerd en getoetst en hoe denken de alumni over de aansluiting en meerwaarde van de geleerde stof? Er bleken een aantal overeenkomsten te bestaan tussen de mening van docenten en alumni, zoals de behoefte aan meer praktijk bij marketingvakken. Ook gaven de alumni een aantal suggesties ter verbetering van dit praktijkaspect.

Op basis van de resultaten en conclusies van de geoperationaliseerde opleidingscompetenties, is het mogelijk om de resterende opleidingscompetenties (2, 3, 6 en 7) op soortgelijke wijze te onderzoeken en tot resultaten te komen die in overweging genomen kunnen worden bij een nieuwe inrichting/leerplan van de opleiding.

Inleiding

Dit onderzoek maakt deel uit van het onderzoek van Van Weerden (2012). Hierin is onderzoek gedaan naar internationale competenties van hbo-professionals, als gevolg van de internationaliseringsprocessen van het MKB en mogelijke discrepanties die daardoor ontstaan tussen het aanbod van de opleiding en de vraag van de beroepspraktijk. Tevens is uit de studentevaluatie van 2010 gebleken dat studenten van de opleiding IBL meer contact zouden willen met de beroepspraktijk, omdat ze tijdens de opleiding onvoldoende de kans krijgen om de theorie toe te passen in de beroepspraktijk. Ze voelen zich daardoor nog niet klaar voor de arbeidsmarkt.

Een tweede reden om dit onderzoek op te zetten in deze context is de behoefte naar meer informatie over competenties binnen de opleiding IBL. De focus ligt dan ook op het aanleren en meten (bijvoorbeeld d.m.v. toetsen) van competenties. Daardoor heeft dit bacheloronderzoek een

onderwijskundig karakter, tegenover het bedrijfskundige karakter van het overkoepelende onderzoek.

Onderwerp & Doel

De probleemstelling komt voort uit het overkoepelende onderzoek van Van Weerden (2012), over de internationalisering van het MKB en de groeiende vraag naar hbo-professionals als gevolg hiervan. De focus ligt daarbij op een mogelijke discrepantie tussen de internationale competenties van MKB-ondernemers en hbo-afgestudeerden. Het doel van dit bacheloronderzoek is het geven van inzicht in de wijze waarop internationale competenties aangeleerd en gemeten kunnen worden in het hbo-onderwijs en een kader aan te reiken voor vervolgonderzoek naar de overige opleidingscompetenties. Het gaat hier specifiek om de opleiding IBL en de IBL-afgestudeerden die voorbereid zijn op internationale startfuncties bij het MKB.

Een belangrijke vraag in dit onderzoek is hoe beoordeeld wordt of de afgestudeerden de competenties daadwerkelijk beheersen en klaar zijn voor de internationale arbeidsmarkt. Door deze zaken te onderzoeken, zal meer informatie verkregen kunnen worden over een mogelijke discrepantie tussen de vraag naar internationale competenties vanuit het MKB en het aanbod van geleerde competenties vanuit het hbo.

Hoofd- en deelvragen

Vanuit het overkoepelende onderzoek zijn de volgende onderzoeksvragen aangereikt:

1. Hoe is het onderwijs van de internationale bedrijfsopleiding IBL ingericht wat betreft de internationale opleidingscompetenties?
2. Welke competenties beheersen hbo-studenten die de internationale bedrijfsopleiding IBL afgerond hebben?

Naar aanleiding van het onderwerp en het doel van het onderzoek, zijn de aangereikte onderzoeksvragen tegen het licht gehouden. Om deze specifieker te maken en daardoor beter te onderzoeken, is het nodig om een goede definitie van het begrip ‘competentie’ te formuleren en uit te zoeken wat er al bekend is over het meten van de beheersing van competenties. Omdat de onderzochte opleiding, IBL, competentiegericht onderwijs nastreeft, worden de kenmerken van deze vorm van onderwijs onderzocht. Vanwege het internationale karakter van de onderzoeksvraag, wordt ook bekeken wat internationale competenties inhouden. Deze zaken worden onderzocht door middel van literatuuronderzoek, omdat deze antwoorden niet specifiek gelden voor IBL.

Zaken die wel kenmerkend zijn voor de opleiding, zoals het onderwijs en de toetsing van competenties, zijn onderzocht door middel van een documentenonderzoek en interviews met docenten en alumni, om inzicht te krijgen in de vertaling van theorie naar praktijk. De deelvragen zijn als volgt geformuleerd:

- a) Hoe worden competenties gedefinieerd?
- b) Hoe kan de beheersing van competenties worden gemeten?
- c) Wat is competentiegericht onderwijs?
- d) Wat zijn internationale competenties?
- e) Hoe worden de internationale competenties aangeleerd?
- f) Hoe worden de internationale competenties getoetst?

Theoretisch kader

Deelvraag a: Hoe worden competenties gedefinieerd?

Ogreaan, Herciu en Belascu (2009) hebben de structuur en benadering van competentiegericht management binnen organisaties onderzocht. Volgens hen omvatten competenties:

- Kennis: over de organisatie, administratieve processen en procedures, klanten en het kennisgebied;
- Denkvaardigheden: inclusief probleemoplossen, analyseren, rapporteren, geletterdheid en planvaardigheden;
- Houdingen: zoals betrouwbaarheid, vasthoudendheid, geduld, flexibiliteit en doortastendheid;
- Motorische vaardigheden: zoals hand-oogcoördinatie, behendigheid, sterkte en balans.

Daarbij wordt in hetzelfde artikel genoemd dat competenties een reeks gerelateerde gedragingen zijn, die de werkprestaties kunnen beïnvloeden, gemeten kunnen worden tegen vastgestelde standaarden en verbeterd kunnen worden door training en ontwikkeling (Ogreaan, Herciu en Belascu, 2009). Ook Ten Cate (2005) heeft vastgesteld dat een competentie meetbaar en te trainen hoort te zijn. Daarnaast moet een competentie volgens hem ook specifiek, begrijpelijk, duurzaam en gerelateerd aan professionele activiteiten zijn. Tot slot moeten competenties met elkaar in verband kunnen worden gebracht.

Dit komt in grote mate overeen met de definitie die Newton (2009) ontleent aan Jones et al. (2001): “de combinatie van vaardigheden, vermogens en kennis die nodig zijn om een bepaalde taak uit te voeren”. Luken (2006) kiest voor vrijwel dezelfde definitie: “Een vermogen dat kennis-, houdings- en vaardigheidsaspecten omvat, om in concrete taaksituaties doelen te bereiken”.

De nadruk ligt op de combinatie van theoretische kennis en praktische ervaring. Deze combinatie blijkt één van de meest consistente elementen te zijn als het om het definiëren van het begrip ‘competentie’ gaat. Het maakt namelijk duidelijk dat een competentie fundamenteel over de toetsing van de vaardigheden van een persoon gaat, om bepaalde professionele taken uit te voeren, in bepaalde situaties, op een bepaalde manier (Cowan, Norman & Coopamah, 2007; Luken, 2006).

Zo kiezen ook Kirschner en Van Vilsteren (1997) voor de volgende definitie: “het geheel van kennis en vaardigheden waarover mensen beschikken en die ze efficiënt en effectief kunnen gebruiken om bepaalde doelen te halen in een brede variëteit van contexten of situaties”. Daarbij wordt onder kennis verstaan: de representatie van feiten, concepten, principes, procedures en/of theorieën in een bepaald domein. Kennis wordt gekarakteriseerd door leren, herinneren en/of reproduceren en daarvan is de beheersing makkelijk aan te tonen, door middel van bijvoorbeeld een simpele test. Bepaalde kennis kan na één poging beheerst worden, maar dat betekent niet dat een student automatisch in staat is om die kennis toe te passen. Daar zijn vaardigheden voor nodig.

Het aanleren van vaardigheden vindt op een hoger niveau plaats dan het leren van kennis (Kirschner & Van Vilsteren, 1997). Vaardigheden zijn namelijk moeilijker te identificeren dan kennis en daardoor lastiger te toetsen in een educatieve setting. De procedure voorafgaand aan de uitvoering van vaardigheden vindt immers plaats in iemands ‘hoofd’. De enige manier om vaardigheden te toetsen, is door gedrag te stimuleren waaruit duidelijk wordt of de specifieke vaardigheid beheerst wordt. Ook kan een vaardigheid vaak niet na één poging al beheerst worden, zoals bij kennis. Wel kan het – in tegenstelling tot kennis – verrijnd, versneld en veranderd worden door oefening en goede feedback over de resultaten.

Kennis kan uitgedrukt worden als ‘weten’ en vaardigheden als ‘uitvoeren’. Ook competenties drukken zich uit in de uitvoering van een bepaalde taak, maar het essentiële verschil met een vaardigheid is dat vaardigheden geen situatiespecifieke setting nodig hebben. Omdat competenties in tegenstelling tot vaardigheden taakspecifiek zijn, is de uitvoering ervan wel situatiespecifiek (Kirschner & Van Vilsteren, 1997). Competenties worden namelijk ontwikkeld door ervaring op te doen in een beroepsspecifieke situatie, bijvoorbeeld door het uitoefenen van het betreffende beroep, of door een stage te volgen. Een competentie kan zowel ‘geleerd worden door te doen’, als door ‘anderen te observeren en doen zoals zij het doen’. Voor leren door te doen is nieuwsgierigheid van de student nodig en een hoge motivatie om te willen leren. Bij imitatie na observatie moet aangenomen worden dat de taak goed wordt uitgevoerd wanneer de handelingen van de expert gekopieerd worden.

Gebaseerd op bovenstaande definities lijkt een telkens terugkerend element in de definitie van competenties de combinatie van theorie en praktijk te zijn (Newton, 2009; Kirschner & Vilsteren, 1997). Daarnaast gaat het vrijwel altijd om de combinatie van kennis, vaardigheden en houding, die een persoon in staat stellen een bepaalde taak uit te voeren (Ogreaan, Herciu & Belascu, 2009; Newton, 2009; Ten Cate, 2005; Luken, 2006; Kirschner & Van Vilsteren, 1997). Verder lijkt een competentie aan een aantal specificaties te moeten voldoen, voordat deze een competentie genoemd mag worden: het moet specifiek geformuleerd zijn (Kessels, 1999; Ten Cate, 2005; Ogreaan, Herciu & Belascu, 2009) en de competentie moet te trainen en meetbaar zijn (Ogreaan, Herciu & Belascu, 2009; Ten Cate, 2005).

Hieruit kan geconcludeerd worden dat het bij een competentie gaat om “concreet gedefinieerde handelingen – activiteiten, vaardigheden of bekwaamheden – die de professional in staat

stellen de taken uit te voeren die hij geacht wordt te beheersen.” Deze omschrijving wordt gehanteerd in dit onderzoek.

Deelvraag b: Hoe kan de beheersing van competenties worden gemeten?

Een competentie hoort meetbaar te zijn, zodat de mate van beheersing ervan kan worden vastgesteld (Ten Cate, 2005; Ogreaan, Herciu en Belascu, 2009). Voordat een competentie op een adequate manier gemeten kan worden, moeten er een aantal stappen worden ondernomen (Ten Cate & Scheele, 2007; Newton, 2009; Ogreaan, Herciu & Belascu, 2009). Niet alleen moeten de competenties correct geïdentificeerd worden, maar ook is het noodzakelijk om algemene, duidelijke en expliciete standaarden vast te stellen. Zo kan het meten van competenties zo effectief mogelijk plaatsvinden. Er is overeenstemming nodig over wanneer een competentie volledig beheerst wordt en hoe dit gewenste resultaat bereikt kan worden.

Ten Cate (2005) stelt dat competenties verbonden moeten kunnen worden aan professionele activiteiten, zodat ze geoperationaliseerd en gemeten kunnen worden. Op die manier verdwijnen onduidelijkheden en weet iedere betrokkene precies wat de vereiste competenties van een professional zijn.

Bij de genoemde stappen moet continu rekening worden gehouden met de verscheidenheid aan leersituaties, dat toetsing kan plaatsvinden aan de hand van verschillende methoden (van observatie tot persoonlijke reflectie) en met het feit dat toetsing vaak op subjectieve wijze verloopt. Ook bestaan er obstakels bij docenten: zij moeten zelf expert zijn op het gebied van de betreffende competenties om ze adequaat te kunnen onderwijzen en te toetsen, naast dat ze als docent over onderzoeksvaardigheden horen te beschikken. Deze combinatie – het beheersen van competenties en beschikken over onderzoeksvaardigheden – blijkt in de praktijk niet vaak voor te komen onder het onderwijspersoneel (Newton, 2009). Het meten of toetsen van competenties blijkt dus een ingewikkeld en complex proces te zijn. Luken (2006) heeft een lijst van acht meetproblemen van competenties opgesteld, waarbij vooral duidelijk wordt dat de betrouwbaarheid bij het meten van competenties nooit optimaal kan zijn:

1. Competentie is geen homogeen begrip: kennis, vaardigheden en houding zijn heel verschillende zaken. Echter, voor betrouwbaarheid van een meetinstrument zijn maten voor homogeniteit of interne consistentie nodig.
2. Competenties zijn niet stabiel. Het ontwikkelen van competenties verloopt niet lineair en het meten op verschillende momenten zal verschillende resultaten opleveren.
3. Competentiebeoordelingen zijn subjectief: overeenkomst van beoordelingen, wanneer deze uitgevoerd worden door meerdere mensen, is nodig voor betrouwbaarheid. De bepaling van de kwaliteit van een competentie is in feite een waardeoordeel. Daarbij is persoonlijke voorkeur van invloed, wat de kans op overeenkomst kleiner maakt.
4. Competentiebeoordelingen zijn gekoppeld aan personen, terwijl in het competentiebegrrip ook de contextgebondenheid een belangrijk kenmerk is. De invloed van de specifieke context op effecten en beoordelingen van gedrag is groot.
5. Onderwijs speelt zich af in een andere context dan de arbeidsmarkt. Iemand is pas echt competent, als men ‘echte’ doelen kan bereiken, oftewel de doelen waar het om gaat in de realiteit. In het onderwijs kan de realiteit echter slechts in beperkte mate worden opgenomen, al dan niet in nagebootste vorm.
6. Het competentiebegrrip gaat om ‘vermogen’, terwijl het belangrijker is of de prestatie werkelijk wordt geleverd. Het blijft voor de student van belang om een goed resultaat te behalen in verband met een diploma of baan, waarbij het mogelijk is dat de student niet intrinsiek gemotiveerd is.
7. Competentiebeoordelingen zijn in het onderwijs alleen zinvol als in wordt gegaan op aspecten van de competentie. Nuttiger is feedback op gedetailleerd niveau, zodat studenten precies weten waar de kritiek of opmerkingen op gebaseerd zijn.
8. Wanneer toch wordt geprobeerd om competenties te beoordelen als een geïntegreerd onderdeel van de context, zal onbedoeld teruggevalen worden op metingen van een lager niveau: aan de hand van vaste maatstaven.

Ten Cate en Scheele (2007) noemen nog een ander complex kenmerk van het meten van competenties: een student is pas echt in staat om onafhankelijk activiteiten op een adequate manier uit te voeren, zodra docenten deze activiteiten toevertrouwen aan de student. Dat vertrouwen ontstaat wanneer de docent weet dat de student de competentie volledig beheerst voor een bepaalde taak. Of er daadwerkelijk sprake is van dat soort vertrouwen, is alleen te bepalen door het gevoel van de docent.

Op basis van deze vertrouwenskwesitie hebben Ten Cate en Scheele (2007) geprobeerd een methode te ontwikkelen voor het meten van competenties. Deze methode draait om *entrustable professional activities* (EPA's): alle professionele activiteiten waar collega's van zouden zeggen dat een expert of specialist ze zou kunnen uitvoeren. De EPA's vormen dus samen de kritische elementen die een expert definiëren. Deze elementen zijn werkeenheden die alleen zouden mogen worden toevertrouwd aan een professional die voldoende competent is gebleken.

Deelvraag c: Wat is competentiegericht onderwijs?

Competentiegericht onderwijs is al sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw in opkomst zoals het fenomeen momenteel bekend is (Spady, 1977; Hill & Houghton, 2001; Ogreaan, Hecriu & Belascu, 2009): een vorm van onderwijs, gericht op het ontwikkelen en stimuleren van bepaalde vaardigheden.

Competentiegericht onderwijs (CGO) wordt door de Onderwijsraad (2011) door de volgende drie uitgangspunten gekenmerkt:

1. Het integreert kennisverwerving en kennistoepassing;
2. Het stelt problemen uit de beroepspraktijk centraal;
3. Het doet een groter beroep op leerlingen om zelf actief kennis te verwerven, het kent een nieuwe rol toe aan toetsing, waarbij meer aandacht bestaat voor toetsing van vaardigheden en houdingen, en integratie van toetsing in het hele onderwijsleerproces.

Spady (1977) wees de volgende definitie toe aan CGO, toen deze net in opkomst was:

Een op gegevens gebaseerde, aanpasbare, prestatiegeoriënteerde reeks van geïntegreerde processen die de demonstratie van bekende, expliciete standaarden en overeengekomen leeruitkomsten faciliteren, meten, opnemen en certificeren binnen de context van flexibele tijdsparameters, die het succesvol functioneren in levensrollen reflecteren.

Daarbij zijn zes kritieke elementen te identificeren: 1) resultaten, 2) tijd, 3) instructie, 4) metingen, 5) certificatie en 6) aanpasbaarheid van het programma.

De relevantie van CGO valt niet te ontkennen: professionele beroepen bestaan in feite uit een reeks specifieke competenties (indicatoren voor succesvolle prestaties in bepaalde activiteiten – Spady, 1977) en zijn daarom de basis voor elke professionele, hogere beroepsopleiding (Newton, 2009).

Onderwijsradities, zoals in veel Europese landen, hebben de neiging een klassikale manier van presenteren aan te houden voor de overdracht van informatie (Hill & Houghton, 2001; Newton, 2009). Terwijl in het traditionele onderwijs een duidelijk onderscheid bestaat tussen de verschillende vakgebieden en disciplines, is er binnen CGO sprake van een geïntegreerd geheel van competenties (Newton, 2009).

CGO is door het betrekken van eigen ervaringen (door middel van bijvoorbeeld reflectie) een vorm van ervaringsgericht leren. Daarover stellen Kirschner en Van Vilsteren (1997) – op basis van Bowen's theorie (1987) – dat leren een grotere impact op studenten heeft, wanneer het leren 1) samengaat met een grote hoeveelheid emotionele prikkeling, 2) plaatsvindt binnen een veilige omgeving, en 3) samengaat met een geschikte verwerkingstijd en een duidelijke samenvatting die de student in staat stelt om de ervaring te begrijpen. Deze punten komen terug in CGO door de nadruk op het belang van realistische praktijksituaties, waarin het leren plaatsvindt. Door de bijbehorende reflectieactiviteiten vindt er emotionele prikkeling plaats, vanwege de kwetsbare opstelling die daarbij van studenten gevraagd wordt.

Kirschner en Van Vilsteren (1997) noemen, naast ervaringsgericht leren, nog een vorm van onderwijs die dezelfde voordelen als CGO oplevert: gesitueerd leren. De voordelen zijn:

1. Studenten weten in een bepaalde situatie waar ze voor leren, in tegenstelling tot in een ongesitueerde setting, wat motivatieproblemen als gevolg kan hebben.

2. Studenten leren hoe de opgedane kennis in echte situaties toegepast moet worden. Daarbij vindt de vertaalslag van theorie naar praktijk plaats.
3. De aangeleerde kennis wordt regelmatig opgeroepen door in relevante contexten te werken, waardoor de kennis behouden blijft.

Hill en Houghton (2001) sluiten zich aan bij dat laatste punt van kennisbehoud. Normaal leren studenten slechts voor een goed resultaat op een toets of essay en vergeten de geleerde stof vervolgens weer. Bij CGO worden problemen echter behandeld in de praktijk, waardoor er intensiever wordt geleerd. Met name door de combinatie met reflectie denken studenten dieper na over dergelijke praktische problemen.

Deelvraag d: Wat zijn internationale competenties?

Door de toenemende internationalisering ligt de focus van het onderwijs en de arbeidsmarkt steeds meer op internationale competenties (Laghzaoui, n.d.). Deze worden steeds belangrijker, met als gevolg dat opleidingen vaker kiezen voor buitenlandse stages, afstudeeropdrachten of trainingen, zodat studenten internationale vaardigheden ontwikkelen. Studenten maken daarmee steeds vaker een internationaliseringslag. Dit is van belang voor onder andere gespecialiseerde MKB-ondernemers, die ook noodgedwongen mee moeten doen aan de internationalisering om te overleven in de concurrentiestrijd.

De interculturele competenties die ondernemers in staat stellen om mee te draaien op de internationale concurrentiemarkt, worden gevormd door een samenspel van een aantal elementen (Bolten, 2001 in Vonk, 2008). Dit zijn:

- Persoonlijke eigenschappen, zoals stressbestendigheid en zelfstandig leren;
- Vakkennis, zoals internationale beroepservaring;
- Sociale competenties, zoals het werken in (interculturele) teams en communicatieve vaardigheden;
- Strategische vaardigheden, zoals kennismanagement en probleemoplossende vermogens.

De praktijk blijkt niet zo eenvoudig te zijn voor MKB-ondernemers. Ze moeten meedraaien in de internationale netwerken, kunnen omgaan met andere culturen, de talen spreken en over tijdzones heen kunnen denken. Het laatste houdt in dat ze rekening moeten kunnen houden met tijdsverschil over de wereld en weten wat gepaste tijden zijn om zakelijk contact te zoeken.

Geconstateerd kan worden dat de inzet van studenten bij MKB-ondernemers moeizaam verloopt door een mogelijke discrepantie tussen de eisen voor internationale competenties van het MKB en het aanbod van de hbo-afgestudeerden (Jackson, 2009). Het blijkt dat de vertaalslag van theorie binnen de opleiding naar de internationale praktijk moeilijk is. Om die reden zouden de MKB-ondernemers de hbo-professionals actief moeten begeleiden, maar het ontbreekt ze aan scholingsbeleid en didactische vaardigheden. Dit beperkt de carrièreontwikkeling van de hbo'er en de economische ontwikkeling van het MKB in haar internationaliseringsproces.

Vonk (2006) heeft onderzocht welke competenties de 'international' nodig heeft. Een 'international' wordt in zijn onderzoek gedefinieerd als "een afgestudeerde hbo'er die is opgeleid voor een internationale startfunctie". Er wordt verondersteld dat de belangrijkste aspecten van het functioneren van hbo'ers in de internationale beroepspraktijk bestaan uit het beheren en werven van internationale relaties en het kunnen onderhandelen. In het onderzoek is gevraagd naar de gewenste kennis, vaardigheden en persoonlijke eigenschappen. Daaruit blijkt dat bij het succesvol opereren in een bedrijf voornamelijk gekeken wordt naar vaardigheden en persoonlijkheid.

Veelal wordt kennis overgelaten aan het onderwijs, omdat ondernemers er van uit gaan dat het onderwijs deze elementen voldoende aanbiedt en dat studenten voldoende ruimte krijgen om deze elementen te ontwikkelen, bijvoorbeeld tijdens stage of in externe projectopdrachten voor bedrijven. De aankomende 'internationals' worden echter niet uitgedaagd als het om de persoonlijke houding gaat. In het onderzoek wordt dan ook de vraag gesteld of opleidingen die 'internationals' opleiden niet verplicht onderdelen in het curriculum op moeten nemen die de persoonlijke houding stimuleren, zoals buitenlandse contacten voor een studie of stage in het buitenland (Vonk, 2006).

Gilbert (2005) noemt dat competenties niet altijd onderwezen kunnen worden. Zo is het mogelijk dat sommige vereiste competenties zeer functiespecifiek zijn en het daardoor lastig voor een opleiding is om daarop in te spelen. Daarnaast kunnen een aantal competenties alleen ontwikkeld worden door jaren ervaring, met name vaardigheden en attitudes. Tot slot kunnen een aantal competenties simpelweg niet ontwikkeld worden, zoals intelligentie en passie.

Volgens Jackson (2009) is het voor een effectieve inzetbaarheid van afgestudeerden van belang dat bedrijven niet alleen duidelijk maken wat ze nodig hebben en willen van deze afgestudeerden, maar ook dat het belangrijk is dat afgestudeerden zich ervan bewust zijn wat ze leren en wat het nut ervan is op de werkvloer. Wanneer afgestudeerden duidelijkheid hebben over de bedoeling van de door hun ontwikkelde competenties en hoe deze toegepast moeten worden in complexe situaties, kunnen de kennis en vaardigheden optimaal zijn.

Documentenonderzoek

De opleiding International Business and Languages (IBL) leidt expliciet professionals op die in staat zijn om het bedrijfsleven te helpen succesvol te opereren in een steeds toenemende internationale commerciële wereld (Beroeps- en Competentieprofiel IBL, 2011). IBL'ers zijn eigentijdse professionals die weten hoe ze moderne media in kunnen zetten om optimaal te opereren op het speelveld van directe communicatie en kunnen dat in meerdere talen. Ze leren zaken als ethisch verantwoord handelen, het vertrouwen van potentiële buitenlandse zakenpartners te versterken in het product of de dienst en daarbij de belangen van de organisatie waarvoor ze opereren niet uit het oog te verliezen.

Kortom: de IBL-professional vervult een internationale, intermediaire rol, waarbij communicatie de hoofdcomponent is. Alle vaardigheden die de professional behoort te beheersen, worden omgezet naar competenties en zijn opgenomen in het competentieprofiel van de opleiding.

Er bevinden zich ongeveer 200 IBL-studenten op het Saxion, met een instroom van zo'n 60 studenten per jaar. De IBL-student volgt een vier jaar durende opleiding, waarin een gecombineerd Nederlands- en Engelstalig competentiegericht en thematisch ingericht onderwijsprogramma wordt gevolgd (Leerplan IBL, 2011). De student wordt opgeleid tot IBL-professional, die een aantal karakteristieke kwaliteiten bezit. Een IBL-professional:

- Is de schakel tussen zijn bedrijf en de internationale omgeving;
- Communiqueert internationaal;
- Opereert op een breed zakelijk gebied;
- Is ondernemend en innovatief.

De IBL-professional wordt als volgt beschreven in het Leerplan van de opleiding (2011): "De IBL'er is de schakel tussen zijn bedrijf en de internationale omgeving, kan de belangen van zijn bedrijf of organisatie in kaart brengen, doelen stellen en deze vertalen in plannen. Hij legt en onderhoudt contacten met de internationale relaties van zijn bedrijf of organisatie, met name op de onderstaande drie gebieden:

1. Internationaal inkoop-, verkoop- en accountmanagement
2. Internationaal communicatiemanagement
3. Exportmanagement, waarbij de IBL'er zich bezighoudt met logistieke, financiële en verzekeringstechnische aspecten van het internationale goederenverkeer.

De IBL'er vertaalt deze contacten in activiteiten op strategisch, tactisch en operationeel niveau."

In Bijlage A is meer informatie te vinden over internationaal zakendoen, internationale communicatie en de beroepsrollen die centraal staan binnen IBL.

De landelijke IBL-competenties kunnen worden ingedeeld in drie gebieden, ook wel de drie competentiegebieden of kerncategorieën:

1. International Business (kern van de beroepsbeoefening)
2. International Communication (noodzakelijk verbonden aan en voorwaarde voor International Business)

3. Intercultural Awareness (noodzakelijk verbonden aan en voorwaarde voor International Business)

Binnen deze categorieën heeft het landelijk opleidingsoverleg de beroepsbepaling, de ontwikkelingen en de landelijke domeincompetenties uitgewerkt tot de verschillende deelcompetenties. De (domein) competenties zijn leidend voor alle IBL-opleidingen binnen Nederland.

In Bijlage B is te vinden hoe de domeincompetenties zijn opgedeeld in deze 3 kerncategorieën en uit welke deelcompetenties ze bestaan.

Vanuit de algemene en opleidingscompetenties heen wordt de opleiding IBL met zijn themagerichte onderwijs gevormd. De opleidingscompetenties zijn als volgt (zie ook Bijlage C):

1. Communiceren in meer talen, rekening houdend met de culturele verschillen, intern en extern, nationaal en internationaal
2. Het uitvoeren van een marktonderzoek voor een internationale onderneming
3. Ontwikkelen van strategische marketing(beleid) (voor een nationaal of internationaal opererende onderneming)
4. Operationaliseren van (tactisch en operationeel) marketingbeleid voor nationaal of internationaal opererende onderneming
5. Opstellen van een salesplan voor een internationale onderneming vanuit het marketingbeleid
6. Opstellen en uitvoeren van een inkoopbeleid
7. Opstellen van een exportbeleidsplan

Internationale competenties in het curriculum

Via de opleiding IBL wordt een groot deel van de internationale vermogens intensief ontwikkeld (Beroeps- en Competentieprofiel 2010). Voor de ontwikkeling van een aantal competenties is echter buitenlandervaring vereist. Elke student moet daarom ten minste voor 30 EC aan studiepunten in het buitenland realiseren. Dit kan bijvoorbeeld via een studie aan een buitenlandse universiteit, een stage in het buitenland of door gezamenlijke projecten tussen de opleiding en internationale partners in werkbedrijven.

Binnen de opleiding is een aantal projecten in herkenbare praktijksituaties in het curriculum opgenomen, waarbij de verplaatsing van kennisverwerving naar -toepassing plaatsvindt (Kritische Reflectie, 2011). Bij dit soort projecten wordt gedurende een halfjaar gewerkt aan een beroepstaak uit de latere beroepspraktijk (Leerplan IBL, 2011). Daarbij volgen de studenten ook modules en workshops, waarbij ze kennis en vaardigheden opdoen die ze nodig hebben voor het uitvoeren van de beroepstaak of -taken die uitgevoerd worden in het kader van het project.

Bij elke projectopdracht (één opdracht per thema) wordt ondersteunend onderwijs aangeboden, dat gericht is op de ontwikkeling van kennis (Kritische Reflectie, 2011). Volgens de visie van de opleiding is kennis een voorwaarde voor het kunnen uitvoeren van praktijkopdrachten en het verwerven van competenties. Deze ondersteuning vindt plaats in de vorm van hoorcolleges, werkcolleges en trainingen. Bij elke vorm is verplichte vakliteratuur voorgeschreven. De student heeft zelf een actieve en sturende rol in het proces van kennis-, vaardigheden- en competentieontwikkeling. De coaching wordt uitgevoerd door zowel vakdocenten (inhoudelijk) als studieloopbaanbegeleiders (ontwikkeling). Door middel van individuele toetsen en assessments wordt de kennisontwikkeling voortdurend getoetst (Kritische Reflectie, 2011).

Toetsen

In het Leerplan IBL (2011) wordt aangegeven welke competenties de IBL-professional hoort te beheersen. Per competentie (zowel algemene als opleidingscompetenties) worden een aantal bijbehorende prestatie-indicatoren gegeven. Deze prestatie-indicatoren kunnen gemeten worden aan de hand van een aantal beoordelingscriteria. Op die manier kan bekeken worden of de student de competenties beheerst, al dan niet deels. Ook kan de student zien wat er van hem verwacht wordt aan de hand van de beoordelingscriteria. Een deel van het overzicht van competentie 1 ziet er bijvoorbeeld uit als volgt (Tabel 1):

Tabel 1. Deel van IBL-competentie 1 met de prestatie-indicatoren en beoordelingscriteria

Competentie	Omschrijving	Prestatie-indicator De student ...	Beoordelingscriterium De student ...
IBL 1	1. Communiceert in meer talen, rekening houdend met de culturele verschillen, intern en extern, nationaal en internationaal	1.1 houdt rekening met culturele verschillen	1.1.1 brengt culturele diversiteit tussen en binnen landen in kaart
			1.1.2 analyseert (internationale) bedrijfsculturen
			1.1.3 adviseert over culturele consequenties
			1.1.4 vertaalt culturele consequenties in een plan
		1.2 beheerst Engels	1.2.1 spreekt op CEF-niveau C1
			1.2.2 luistert op CEF-niveau C1
			1.2.3 schrijft op CEF-niveau C1
			1.2.4 leest op CEF-niveau C1

Daarnaast is in het Leerplan IBL (2011) een overzicht opgenomen per semester welke vakken (modulen) worden aangeboden, samen met een korte omschrijving van de module. Ook wordt de toetsvorm per vak aangegeven, in welke kwartielen het vak plaatsvindt, uit hoeveel EC het vak bestaat en aan welke Dublin Descriptoren en hbo-kernkwalificaties het vak voldoet. Als voorbeeld zijn de modulen Project 1 en Engels 1 van Thema 1 opgenomen in Tabel 2.

Tabel 2. Deel van het overzicht van modulen

Modulenaam	Om-schrijving	Toets-vorm	Kwar-tiel		EC	CU	Dublin Descriptoren					HBO kernkwalificaties											
			1	2			Kennis en inzicht	Toepassen kennis en inzicht	Oordeelsvorming	Communicatie	Lerend vermogen	Brede professionalisering	Multidisciplinaire integratie	Toepassing van de wetenschap	Transfer en brede inzetbaarheid	Creativiteit en complexiteit in handelen	Probleemgericht werken	Methodisch en reflectief denken en handelen	Sociaalcommunicatieve bekwaamheid	Basiskwalificering voor managementfuncties	Besef van maatschappelijke verantwoordelijkheid		
Project 1	Landen analyse	Rapport Oprachten Presentatie	x	x	6		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Engels 1	Formatieve toetsing voor meerdere vaardigheden	<u>Kw 1.1</u> Schriftelijk, <u>kw 1.2</u> Portfolio Schriftelijk	x	x	4	3	x	x		x		x	x		x	x		x	x				

In het Leerplan IBL (2011) zijn beoordelingskaders en -formulieren opgenomen. Hieronder valt bijvoorbeeld de Scoringsrubriek voor Informatievaardigheden. Daarin wordt aangegeven om welk criterium het gaat, welk professioneel gedrag daarbij past en wat inadequaat gedrag zou zijn. Er wordt gewerkt met een 6-punts Likert schaal, van “uitstekend” tot “zeer slecht”. Professioneel gedrag wordt

gewaardeerd met uitstekend, goed of voldoende. Inadequaat gedrag wordt beoordeeld met zwak, slecht en zeer slecht. Zie Tabel 3 hieronder voor een voorbeeld.

Tabel 3. Beoordelingskader criterium 1

Criterium		Professioneel gedrag	Inadequaat gedrag				
1	Oriëntatie op het onderwerp	Uit het product blijkt dat de student zich goed op het vraagstuk of het onderwerp heeft georiënteerd en op basis daarvan een eigen invalshoek (focus) heeft geformuleerd. Dat blijkt ook uit het feit dat de student duidelijk heeft geformuleerd welke (onderzoeks)vragen hij/zij wil beantwoorden.	Uit het product blijkt dat de student is uitgegaan van de oorspronkelijke formulering van het onderwerp (zoals die zijn gegeven in het assignment) zonder dat hij/zij die verder heeft uitgediept. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat de betekenis van kernbegrippen bekend wordt verondersteld en deze niet nader worden gedefinieerd.				
Beoordeling		Uitstekend	Goed	Voldoende	Zwak	Slecht	Zeer slecht

In de Kritische Reflectie (2011) wordt vermeld dat er een transparante toets- en beoordelingspraktijk nagestreefd wordt. Dit houdt in dat de studenten op de hoogte zijn van hoe ze getoetst worden en op welke criteria. Ook wordt op elke toets per vraag aangegeven hoeveel punten een goed antwoord oplevert.

Een speerpunt binnen de verbetermaatregelen was de controle van de toetsing (Kritische Reflectie, 2011). Objectiviteit en validiteit van schriftelijke toetsen worden geborgd door een vakdeskundige collega de toetsen te laten controleren. Ook zijn de toetsen binnen alle thema's geëvalueerd op overeenstemming met het toetsbeleid. Dit is gedaan met een speciaal ontwikkeld beoordelingsinstrument. Verder zijn er minimaal twee beoordelaars betrokken bij assessments, stage- en afstudeerverslagen.

Door deze manier van toetsing en beoordeling kan worden gegarandeerd dat studenten beschikken over de eindkwalificaties van de opleidingen. Toetsing staat dan ook centraal, Academie MIM noemt toetsing de "ruggengraat" van de opleidingen.

Te operationaliseren competenties

Zoals in bovenstaande paragraaf over de opleiding IBL genoemd is, is er sprake van zeven opleidingscompetenties:

1. Communiceren in meer talen, rekening houdend met de culturele verschillen, intern en extern, nationaal en internationaal
2. Het uitvoeren van een marktonderzoek voor een internationale onderneming
3. Ontwikkelen van strategische marketing(beleid) (voor een nationaal of internationaal opererende onderneming)
4. Operationaliseren van (tactisch en operationeel) marketingbeleid voor nationaal of internationaal opererende onderneming
5. Opstellen van een salesplan voor een internationale onderneming vanuit het marketingbeleid
6. Opstellen en uitvoeren van een inkoopbeleid
7. Opstellen van een exportbeleidsplan

Omdat de omvang van het onderzoek niet toereikend genoeg is om alle zeven competenties te onderzoeken door middel van interviews, is gekozen voor een selectie. De competenties 1, 4 en 5 zijn geselecteerd om verder uit te werken.

Competentie 1 is gekozen omdat deze verder gaat dan slechts het ontwikkelen van een product. Uit het onderzoek van Vonk (2006) bleek dat er bij succesvol opereren in een bedrijf voornamelijk gekeken wordt naar vaardigheden en persoonlijkheid. Dat maakt deze competentie interessant: er wordt een stuk persoonlijkheid gevraagd, er wordt ingegaan op cultureel zelfbewustzijn en ook communicatie staat hier centraal. Alle kernonderdelen van een internationale opleiding zijn in principe ondergebracht in deze opleidingscompetentie. Daarom is dit de competentie waar de meeste nadruk op komt te liggen in de interviews.

Competenties draaien niet alleen maar om kennis en vaardigheden, maar ook om de attitude of houding van een professional, zoals blijkt uit de literatuurstudie. Deze houding komt tot stand door (praktijk)ervaring. Opleidingscompetentie 4 dekt de praktijk vanwege het onderdeel “operationaliseren van marketingbeleid”, dat binnen deze competentie wordt gevraagd. Na opleidingscompetentie 1 is dit de belangrijkste competentie voor in het interview.

De IBL-professional kenmerkt zich door zijn kennis van internationale relaties en onderhandeling. In deze competentie komt relatiebeheer en het leggen en onderhouden van contacten terug, in de vorm van het opstellen en operationaliseren van marketingbeleid voor een onderneming. Wat dat betreft is er een verband met competentie 1 (communicatie). Daarnaast zijn er ook overeenkomsten met de vierde competentie, vanwege het opstellen van een plan. Het onderscheid is de praktische component van het operationaliseren. Om deze redenen is deze opleidingscompetentie met name interessant in relatie met de eerste opleidingscompetentie en niet als op zichzelf staande competentie.

Method

Respondenten

De respondenten zijn op grond van theoretische overwegingen geselecteerd. Er is bekeken welke docenten te maken hadden met onderwijs in de gekozen competenties. De betrokken docenten hebben kennis op gebied van marketing, sales, internationaal recht en vreemde talen, waarvan 3 vrouwelijke en 4 mannelijke respondenten.

Er zijn 40 alumni benaderd die afgestudeerd zijn tussen 1988 en 2013. Hiervan waren er 18 man en 22 vrouw. Deze zijn afkomstig uit een lijst die opgesteld is door de opleiding. Het is onbekend waar deze lijst op gebaseerd is, wat gevolgen kan hebben voor de representativiteit van de benaderde alumni. Uiteindelijk konden er slechts 3 alumni meewerken (2 man, 1 vrouw), afgestudeerd in 1993, 2011 en 2012. Om meer respondenten te werven, is herhaaldelijk contact gezocht via e-mail en telefonisch (indien het telefoonnummer bekend was). De meest voorkomende reden was tijdgebrek vanwege drukte op het werk en een te lange vragenlijst.

Door het kleine aantal meewerkende alumni, kunnen de antwoorden niet gegeneraliseerd worden voor de hele doelgroep, ook doordat de alumni niet in hetzelfde jaar zijn afgestudeerd. Zo is het mogelijk dat de betrokken alumni succesvoller zijn dan andere alumni in hetzelfde werkveld, wat vrij positieve antwoorden oplevert. Om de gegevens toch zo relevant mogelijk te houden, zijn vooral de antwoorden gebruikt van alumni die na 2011 zijn afgestudeerd.

Instrumenten

De onderzoeksvraag is onderzocht door middel van persoonlijke interviews met bovenstaande respondenten. De vragenlijst is opgesteld op basis van het literatuuronderzoek en documentenonderzoek. Er is gewerkt met een van tevoren opgestelde vragenlijst. Hier gaat het om een gedeeltelijk gestructureerd interview: de vragen liggen vast, maar de antwoordmogelijkheden zijn open. Er is gekozen voor topics: de competenties. De volgorde die aangehouden is, is die van de volgorde van de competenties: van 1 naar 4 naar 5. In Bijlage D is de totale interviewopzet te vinden.

De interviews (docenten) en enquête (alumni) waren opgebouwd uit drie delen: competentie 1 (Communiceren in meer talen, rekening houdend met de culturele verschillen, intern en extern, nationaal en internationaal), competentie 4 (Operationaliseren van (tactisch en operationeel) marketingbeleid voor nationaal of internationaal opererende onderneming) en competentie 5 (Opstellen van een salesplan voor een internationale onderneming vanuit het marketingbeleid).

Procedure

Er is gekozen voor een individueel interview in plaats van groepsinterviews, omdat hierdoor beter vast te stellen is wat een verschijnsel voor iemand betekent: in dit geval hoe de competenties terugkomen in het onderwijs bij de docenten en in de ervaring van de alumni.

Verder is ervoor gekozen om de docenten mondeling te interviewen. Voordelen hiervan zijn dat je als interviewer flexibeler bent: je kan vragen aanpassen aan de respondent en de situatie en ook is het mogelijk om door te vragen. Het kan echter zowel in het voor- als nadeel werken dat er spontaan gereageerd kan worden op antwoorden, afhankelijk van de vraag.

De interviews hebben face-to-face plaatsgevonden en dienden ter vergelijking met de resultaten van het literatuuronderzoek en met de antwoorden van de onderlinge groepen respondenten. Bij veel overeenkomsten is er sprake van bevestiging, ook wel “geldigheid”: de kwaliteit van de verzamelde gegevens, ook wel de mate waarin de gegevens een geldige weergave zijn van het te bestuderen fenomeen in de praktijksituatie (Baarda, De Goede & Teunissen, 2009).

Deze procedure van geldigheid vond plaats via de triangulatie-benadering; het gebruiken van verschillende dataverzamelmingsmethoden om dezelfde gegevens van de onderzoekseenheden te verzamelen (Baarda, De Goede & Teunissen, 2009). De methoden die hier gebruikt zijn, zijn de literatuurstudie, het documentenonderzoek en de interviews, die allen het fenomeen competenties hebben onderzocht. Wanneer de resultaten in dezelfde richting wijzen (*convergeren*), dan is er sprake van valide gegevens.

Van de interviews zijn geluidsopnames gemaakt en daarnaast zijn aantekeningen gemaakt met kernwoorden. Van de interviewresultaten is een samenvatting gemaakt die ter controle naar alle betrokkenen is gestuurd, ook wel *member-checking* (Baarda, De Goede & Teunissen, 2009). Daarbij is de vraag gesteld of zij zich in de conclusies konden vinden. Wanneer dit het geval was, was dit nog een aanwijzing voor valide gegevens.

Voor de alumni is er wel een interview in de vorm van een enquête opgesteld. Hier is om praktische (tijd)redenen voor gekozen.

In Tabel 4 is het overzicht te zien van de koppeling van de interviewvragen met de deelvragen uit het onderzoek. Ook is te zien met welke andere onderzoeksmiddelen de deelvragen onderzocht zijn. Voor een compleet overzicht van de verantwoording van de interviewvragen, zie Bijlage E.

Tabel 4. Overzicht koppeling interviewvragen – deelvragen

Deelvraag	Onderzoeksdeel	
A. Hoe worden competenties gedefinieerd?	Literatuuronderzoek	
B. Hoe kan de beheersing van competenties gemeten worden?	Literatuuronderzoek	
C. Wat is competentiegericht onderwijs?	Literatuuronderzoek	
D. Wat zijn internationale competenties?	Literatuuronderzoek	
F. Hoe worden de internationale competenties aangeleerd?	Documentenonderzoek	
	<table border="1"> <tr> <td>Docenteninterview: <u>C#1</u> Q1a, 2a, 3a, 5 <u>C#4</u> Q1a, 2a, 3a, 4a, 5 <u>C#5</u> Q1a, 2a, 3a, 4a, 5</td> <td>Alumni-interview <u>C#1</u> Q1a, 1c, 2a, 2c, 3a, 3c, 4, 5, 6 <u>C#4</u> Q1a, 1c, 2a, 3, 4, 5 <u>C#5</u> Q1a, 1c, 2a, 2c, 3a, 3c, 4, 5, 6</td> </tr> </table>	Docenteninterview: <u>C#1</u> Q1a, 2a, 3a, 5 <u>C#4</u> Q1a, 2a, 3a, 4a, 5 <u>C#5</u> Q1a, 2a, 3a, 4a, 5
Docenteninterview: <u>C#1</u> Q1a, 2a, 3a, 5 <u>C#4</u> Q1a, 2a, 3a, 4a, 5 <u>C#5</u> Q1a, 2a, 3a, 4a, 5	Alumni-interview <u>C#1</u> Q1a, 1c, 2a, 2c, 3a, 3c, 4, 5, 6 <u>C#4</u> Q1a, 1c, 2a, 3, 4, 5 <u>C#5</u> Q1a, 1c, 2a, 2c, 3a, 3c, 4, 5, 6	
E. Hoe worden de internationale competenties getoetst?	Documentenonderzoek	
	<table border="1"> <tr> <td>Docenteninterview: <u>C #1</u> Q1b, 1c, 2b, 3b, 3c, 4 <u>C#4</u> Q1b, 2b, 3b <u>C#5</u> Q1b, 2b, 3b, 4b</td> <td>Alumni-interview <u>C#1</u> Q1b, 1c, 2b, 2c, 3b, 3c <u>C#4</u> Q1b, 1c, 2b, 2c <u>C#5</u> Q1b, 1c, 2b, 2c, 3b, 3c</td> </tr> </table>	Docenteninterview: <u>C #1</u> Q1b, 1c, 2b, 3b, 3c, 4 <u>C#4</u> Q1b, 2b, 3b <u>C#5</u> Q1b, 2b, 3b, 4b
Docenteninterview: <u>C #1</u> Q1b, 1c, 2b, 3b, 3c, 4 <u>C#4</u> Q1b, 2b, 3b <u>C#5</u> Q1b, 2b, 3b, 4b	Alumni-interview <u>C#1</u> Q1b, 1c, 2b, 2c, 3b, 3c <u>C#4</u> Q1b, 1c, 2b, 2c <u>C#5</u> Q1b, 1c, 2b, 2c, 3b, 3c	

De opgenomen interviews met hun kernachtige aantekeningen zijn vrijwel direct na de uitvoering van de interviews uitgewerkt in samenvattende vorm in een apart bestand. De resultaten van de docenten en alumni zijn apart gehouden. De structuur werd bepaald door de competenties. Zo werd eerst de eerste opleidingscompetentie besproken, vervolgens de vierde en tot slot de vijfde. Voor de uitgebreide uitwerking van de analyse zijn de opnames teruggeluisterd. De resultaten zijn hierna aangevuld met ondersteunende citaten.

Resultaten

Resultaten docenten

Communiceren in meer talen, rekening houdend met de culturele verschillen

Het onderwijs van de eerste competentie – op te delen in het bezitten van goede adviesvaardigheden, het beschikken over goede mondelinge en schriftelijke communicatieve vaardigheden en het rekening houden met cultuurverschillen – vindt voornamelijk plaats binnen vakken. Zo zijn er vakken waar adviesvaardigheden wat betreft cultuur aan bod komen, zoals Cultural Management (met de focus op interculturele communicatievaardigheden, die het zakendoen in een interculturele context kunnen bevorderen), Marketing & Communicatie (met de focus op het marketingcommunicatieplan) en het vak Adviesnota (met de focus op argumenteren). Ook de studieloopbaanbegeleider besteedt hier aandacht aan. Daarnaast worden er workshops in het geven van advies gegeven.

De toetsing van de adviesvaardigheden is schriftelijk. Vaak gebeurt dit aan de hand van een casus die bestaat uit tien vragen en daarbij “moeten ze nadenken over wat ze geleerd hebben en dat toepassen op die situatie. Dat moet een logisch verband zijn”, legt een docent uit. Een andere docent vertelt: “Daarbij gaat het om probleem oplossen, maar ook gaat het erom hoe ze problemen kunnen voorkomen”. Soms vindt de toetsing ook mondeling plaats, door middel van bijvoorbeeld een rollenspel, of een verkoopgesprek, “dat je als docent de tegenspeler bent of gewoon een gesprek voert over de verkoop van een product”, aldus één van de docenten. Door deze verschillende manieren van toetsen leren de studenten direct mondelinge en schriftelijke communicatieve vaardigheden op een adequaat niveau.

Ook binnen projecten, waar in principe alle theorie uit een semester wordt toegepast, worden de adviesvaardigheden ingezet. In de beoordeling van een project worden de adviesvaardigheden meegenomen. Ook hoort bij een projectafsluiting meestal een presentatie en/of verdediging, waarbij direct de mondelinge communicatieve vaardigheden worden beoordeeld. Dit geldt ook voor de beoordeling in de afstudeeropdracht.

Studenten leren in meerdere talen adviseren doordat in de taalvakken een professionele inkleuring gegeven wordt aan de te leren stof. Zo leren ze specifiek over vakgerelateerde termen. “De techniek van verkoopgesprekken hebben ze wel. Dat kunnen ze dan later zelf in een vreemde taal toepassen”, aldus één van de taaldocenten. Vooral bij Frans wordt aandacht besteed aan de maatschappij in het desbetreffende land. Bij Spaans is dit minder het geval, omdat studenten bij de basis beginnen. Frans hebben ze al minstens vijf jaar gehad in het voortgezet onderwijs. Toetsing vindt bij deze vreemde talen ook plaats door middel van rollenspellen en mondelingen. De schriftelijke toetsing vindt plaats in de vorm van het begrijpend lezen van teksten: bij Frans onbekende teksten, bij Spaans reeds gelezen teksten. Studenten moeten samenvatten en hun mening geven. Ook vindt er correspondentie plaats bij toetsing, door het schrijven van zakelijke brieven. Dit is ook bij Engels het geval.

Daarnaast vindt een groot deel van de studie in het Engels plaats, het zesde semester zelfs in het geheel. Hierdoor mag er vanuit worden gegaan dat studenten in staat zijn op een gewenst niveau in deze taal te communiceren (zowel mondeling als schriftelijk) en te adviseren. Toch is deze ‘taaldrempel’ hoog voor sommige studenten, vertelt een docent: “Ze moeten op het eind alles in het Engels doen, maar ik krijg er weinig notie van, want ze zeggen dan weinig”. In de vreemde talen is dit nog sterker, beaamt één van de taaldocenten: “Het is moeilijker voor studenten die wat verlegen zijn, die zullen minder snel een gesprek aangaan. (...) Uiteindelijk moeten ze allemaal naar het buitenland, maar degenen die op *safe* spelen, gaan liever naar een land waar ze Engels spreken. De studenten die durven, eindigen bijvoorbeeld in Ecuador.” Het taalniveau is dan ook afhankelijk van het karakter van een student. De taaldocenten merken daarnaast op: “Je moet niet verwachten dat ze de talen vloeiend spreken na de opleiding. Maar ze kunnen wel gewoon een gesprek zodanig hebben, op een manier dat

die ander niet gillend wegloupt en denkt 'dit wordt niet wat'. (...) Het is voldoende om iets te kunnen bereiken."

Bij Engels is *fluency* wel een onderdeel waar bij mondelingen op beoordeeld wordt. Over het karakter van studenten vult de docent aan: "Het vergt ook enige zin voor avontuur en durf om een semester in Australië of de Verenigde Staten door te brengen, maar het is ook dapper om naar het Verenigd Koninkrijk te gaan om je Engels meer naar *native level* te willen brengen."

Studenten leren rekening te houden met cultuurverschillen door een vak als Cultural Management. Daarin worden verschillen aangetoond en onderbouwd met voorbeelden en filmpjes. Omdat cultuur een terugkerend aspect is gedurende de hele opleiding – zoals tijdens projecten – en dus een basis vormt, leren de studenten dat het een noodzakelijk onderdeel van hun toekomstige loopbaan zal zijn. In een vak als Internationaal Recht worden verschillen kenbaar gemaakt door verschillende verdragen te bespreken, waarbij cultural awareness een centraalstaand begrip is. Ze leren de redenen kennen waarom landen niet mee zouden willen doen aan verdragen.

Bij bijvoorbeeld Frans wordt ingegaan op onderwerpen op economisch, politiek en algemeen maatschappelijk gebied, zoals het Franse onderwijssysteem, de bevolking, de grote lijnen van de rechtspraak, de belangrijke economische sectoren in Frankrijk, het politiek bestel en de administratieve indeling van Frankrijk. Bij Spaans blijft dit algemener, vanwege de tijd die voor het vak staat binnen het curriculum, want "in een redelijk korte tijd moeten ze op niveau worden gebracht", legt de docent uit.

Daarnaast wordt er speciaal aandacht besteed aan verschillen tussen Engeland en Amerika, in de vakken Engelandkunde en Amerikakunde. Daarin leren studenten over de etiquette binnen deze landen. "Ook bij correspondentie wordt hierop gehamerd", aldus een taaldocent. "Nederlands is vaak directer dan het Engels, er is een heel andere etiquette: andere formuleringen, etcetera." Toetsing van dit culturele aspect vindt schriftelijk plaats, waarin argumentatie een belangrijk onderdeel is. Bij taalvakken komt het alleen terug bij het schrijven van (zakelijke) brieven, in andere vakken vooral in casussen. Bij Internationaal Recht wordt dan bijvoorbeeld gevraagd waarom een land niet mee zou willen doen aan een verdrag, hoe dat dan geregeld zou kunnen zijn in zo'n land. "Allemaal essayvragen die beargumenteerd moeten worden", vertelt de docent. Ook in projecten is het een belangrijk aspect, omdat ze bijvoorbeeld in het vierde semester een strategisch exportplan moeten maken waarin het rekening houden met culturele verschillen van belang is.

Tot slot is de trend 'De behoefte aan niet-Europese talen als Chinees en Japans' besproken, een onderwerp dat leeft in de international business. Een aantal docenten staat hier zeer positief tegenover, waarbij argumenten worden genoemd als "is goed voor de profilering van IBL", "een ruimer assortiment", "de studenten zijn hierin geïnteresseerd" en "goed voor de toekomst van de studenten". Een tegenargument is de visie van de instantie. De Aziatische component is een strategische keuze en deze wordt waarschijnlijk al ergens anders in het land aangeboden. Dan is het niet handig als dat ook binnen deze IBL-opleiding wordt opgenomen.

Operationaliseren van (tactisch en operationeel) marketingbeleid voor nationaal of internationaal opererende onderneming

De vierde opleidingscompetentie draait om marketingplanning- en management en het formuleren van een strategische richting. Onderdelen die hierbij aan de orde komen, zijn het uitvoeren van een SWOT-analyse (*strengths, weaknesses, opportunities, threats*), het aanbrengen van opties in de SWOT-analyse, SMART-formuleringen (*specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch, tijdgebonden*) en het ontwerpen van een marketingplan.

De SWOT-analyse is in feite een standaardmodel voor alle marketingvakken en komt daardoor zeer regelmatig terug. Het uitvoeren van een dergelijke analyse leren ze dan ook binnen vakken waar het om marketing of strategie draait, waarin ook de theorie wordt aangereikt, zoals bij Exportmarketing, Marketingcommunicatie en Marketingstrategie. Een docent vertelt hierover: "In het eerste jaar wordt dan inderdaad uitgelegd hoe dat precies in elkaar zit en dat je later echt in de praktijk zo'n analyse gaat toepassen." In een toets moeten de studenten dan de analyse kunnen weergeven of herkennen in een casus, waarbij ze de sterke en zwakke punten moeten aangeven. Ook moeten ze binnen een casus de juiste methodes kiezen door opties af te wegen en wordt er beoordeeld of studenten rekening houden met zaken omtrent de analyse. Daarnaast wordt de SWOT-analyse

toegepast in projecten en in scripties.

Ook het SMART-formuleren van doelstellingen is een basisonderdeel in de opleiding. In het begin van de opleiding laat de studieloopbaanbegeleider de studenten er voor het eerst kennis mee maken voor hun persoonlijke ontwikkeling. Dit wordt bijvoorbeeld toegepast bij talen, vertelt één van de docenten: “Ze moeten hun eigen persoonlijke doelstellingen, zoals spraak, schrijven of tekst-begrip, formuleren en dit moet SMART gebeuren.” Verder komt het terug bij het vak Onderzoeksvaardigheden en het wordt voornamelijk toegepast bij het Plan van Aanpak (PvA) voor een project. Wel vraagt één van de docenten zich af of studenten het SMART-formuleren bij naam kennen: “De vraag is of studenten het daadwerkelijk herkennen later, in de opleiding en in het bedrijfsleven.”

De theorie van het ontwerpen van een marketingplan leren de studenten door vakken als Marketingstrategie, Exportmarketing en Marketingcommunicatie. Niet in detail, maar het wordt aangereikt als onderdeel van het exportplan. Eén van de docenten vindt dat jammer: “Er moet wel vrij veel stof in die paar weken worden behandeld.” Het praktijkdeel vindt voornamelijk plaats aan de hand van voorbeelden uit de praktijk in de lessen en tijdens projecten. Door middel van schriftelijke toetsen wordt beoordeeld of studenten een marketingplan kunnen opstellen en daarbij rekening kunnen houden met alle organisatorische en financiële consequenties. Ook dit gebeurt voornamelijk aan de hand van casussen.

Trends die bij deze competentie een rol spelen, zijn omgevingssensibiliteit, Maatschappelijk Verantwoord Ondernemen (MVO) en marketing accountability. MVO is al dusdanig aanwezig dat deze in de leerlijn wordt opgenomen, noemen alle docenten. De andere twee trends zijn eerder voorwaarden voor een IBL-professional. Zo zegt één docent over omgevingssensibiliteit: “Hoe bewuster je met je omgeving omgaat, des te eerder zul je handelen op een manier die recht doet aan die omgeving”. In de context van marketing accountability, waar gelet wordt op extra kosten bij export en de omgang daarmee, wordt aangehaald dat veel IBL-studenten creatieve alfa-mensen zijn: “Bij berekeningen in de marketing haken ze snel af. Bewustwording van cijfers en dat omzetten in de accountability is wel echt essentieel. (...) Het is niet iets wat de IBL-student momenteel goed beheerst.”

Opstellen van een salesplan voor een internationale onderneming vanuit het marketingbeleid

De vijfde opleidingscompetentie gaat om het opstellen en implementeren van een salesplan, het meten van ontwikkelingen en het bijstellen van plannen. De competentie is onderverdeeld in het zelfstandig analyseren en onderzoeken van veranderingen binnen een organisatie; het ontwikkelen, uitvoeren en bijstellen van een plan; het gezamenlijk opstellen van een ondernemingsplan; en het overtuigend presenteren van een analyse en conclusie.

Het zelfstandig analyseren en onderzoeken van veranderingen binnen organisaties wordt onderwezen aan de hand van theorie in vakken – onderbouwd met praktijkvoorbeelden – en aan de hand van praktijk in bijvoorbeeld projecten, waar studenten een Plan van Aanpak moeten opstellen en een interne analyse. Een marketingdocent noemt dat er wel allerlei modellen omtrent zo'n analyse genoemd worden, maar: “Om het echt te snappen, zou je een praktijksituatie moeten hebben. Dat is nu onvoldoende in het marketingdeel van de opleiding. (...) Het zelfstandig analyseren zit er niet in”.

In de eerste twee jaar wordt dit onderdeel vooral getoetst aan de hand van theorie, daarna draait het meer om analyse en evaluatie, zoals bij Strategic Management. Daarbij moeten ze strategische keuzes maken. Dergelijke toetsen bestaan vaak uit gerichte theorievragen die toegepast moeten worden op een casus. Eén van de docenten zegt hierover: “Het gaat niet heel diep. Daar is te weinig ruimte voor.” Naast schriftelijke tentamens wordt dit onderdeel ook beoordeeld binnen projectverslagen en tijdens de verdediging van het project.

In het vak Sales en tijdens het project in semester 3 wordt er dieper ingegaan op het zelfstandig ontwikkelen, uitvoeren en bijstellen van een plan voor bijvoorbeeld communicatie of distributie. Studenten leren overwegingen in keuzes te maken doordat in de vakken verschillende mogelijkheden worden aangereikt. Ook het vak Onderzoeksvaardigheden komt hier bij kijken, waar ze leren ontwikkelen en uitvoeren. Door middel van een praktijksituatie of casus kunnen studenten oefenen, waarbij vooral onderbouwingen voor keuzes belangrijk zijn. “Vooral een plan voor distributie komt veel aan bod in de marketing,” vertelt een docent. “Het is één van de eerste stappen: waarom en hoe ga je naar het buitenland?” Een andere docent vertelt dat er wordt uitgelegd wat de

mogelijkheden zijn bij een distributieovereenkomst, zodat ze die ‘trucjes’ kennen. Een plan specifiek voor communicatie wordt behandeld in het vak Communicatie.

De beoordeling vindt bij dit soort vakken plaats door casussen, waarbij studenten bijvoorbeeld voordelen van bepaalde mogelijkheden moeten noemen. Vooral inzicht is dan belangrijk. Bij projecten controleert de projectbegeleider hoe dit verloopt, door individuele bevraging.

Het is niet (meer) zo dat studenten een volledig internationaal ondernemingsplan moeten opstellen tijdens hun opleiding. Verschillende componenten van het plan worden wel behandeld, zoals het salesplan. Een docent zegt hierover: “Het is ook niet echt het profiel van de IBL’er om ondernemer te worden (...), maar eigenlijk heeft hij wel alle ingrediënten. Maar in de regel wordt hij maar op één van die componenten ingezet.” De verschillende onderdelen – niet het gehele plan – worden getoetst in een marketing-tentamen. Een docent stelt: “Het zou het mooiste zijn als je een vrij lange casusomschrijving maakt, waar veel informatie in staat en dat de enige bijbehorende vraag is: maak een exportbeleidsplan. Of dat kan, is de vraag.” Verder worden de onderdelen in de praktijk door projecten getoetst.

In overtuigen en presenteren krijgen de studenten een workshop, maar door projecten doen ze daar ook steeds ervaring in op. Presenteervaardigheden komen ook in vakken terug en bij de slb-uren. Daarbij wordt ingegaan op de manier van presenteren, zoals informeren of overtuigen. Bij de workshop krijgen ze ter beoordeling een assessment, waar ook een reflectie bij zit. Tijdens de projectafsluiting worden de studenten beoordeeld op hun presenteervaardigheden. Dit maakt deel uit van hun eindcijfer.

Resultaten alumni

Communiceren in meer talen, rekening houdend met de culturele verschillen

Ook voor de alumni is een opdeling aan de hand van de onderdelen van het professioneel vakmanschap gemaakt. Dit houdt in dat de adviesvaardigheden zijn besproken, de mondelinge en schriftelijke communicatieve vaardigheden en het rekening houden met (internationale) cultuurverschillen.

De adviesvaardigheden zijn aangeleerd door speciale workshops en praktijktrainingen. Door middel van projecten en schriftelijke tentamens werd bekeken of de vaardigheden werden beheerst. Eén van de alumni noemt hier ook de buitenlandse stage bij. De alumni zijn van mening dat het onderwijs en de toetsing hierin goed op elkaar aansloten, omdat het curriculum zeer gestructureerd was. Dat was een goede basis voor de tentamens.

De mondelinge en schriftelijke communicatieve vaardigheden zijn aangeleerd door colleges, waarin de docenten de basis uitlegden. Het grootste deel echter is aangeleerd door oefening, zoals presentaties, groepsdiscussies, face-to-face interviews, vertalingen en rollenspellen. Eén van de alumni noemt dat deze rollenspellen dienden ter beoordeling. Ook door schriftelijke tentamens werd de beheersing getoetst. Ook hier was het onderwijs een goede voorbereiding op de toetsing.

Over internationale cultuurverschillen werd door docenten verteld wat de meest voorkomende fouten waren die een IBL-professional maken kan, zodat de studenten zich hiervan bewust waren. Hier was een speciaal vak voor: Cultural Management. Ook in groepsprojecten kwam dit aspect van cultuurverschillen terug. De alumni weten niet zeker of dit ook getoetst werd.

Over het verschil tussen opleiding en de huidige werksituatie, vertelt één alumna dat er een gat zat tussen het onderwijs en het “echte leven”, maar dat is vooral gebaseerd op de speciale doelgroepen waar hij mee werkt. Deze alumna is van mening dat hij niets overbodigs heeft geleerd tijdens de opleiding.

Als suggestie wordt meegegeven dat het betrekken van meer bedrijven van nut zou kunnen zijn bij communicatieoefeningen, zodat meer inzicht verworven wordt in de manier van communiceren met verschillende doelgroepen in de praktijk.

Operationaliseren van (tactisch en operationeel) marketingbeleid voor nationaal of internationaal opererende onderneming

De vierde opleidingscompetentie draait om marketingplanning en -management en het formuleren van een strategische richting. Onderdelen die hierbij aan de orde komen, zijn het uitvoeren van een SWOT-analyse (*marketing planning & marketing management*), het aanbrengen van opties in de

SWOT-analyse, SMART-formuleren (*formulating a strategic direction*) en het ontwerpen van een marketingplan.

Theorie over de SWOT-analyse – en daarmee marketingplanning en -management – kwam voornamelijk voort uit de principes uit het marketingboek van Kotler. Hier waren speciale marketingvakken voor. Daarnaast waren er projecten waar de kennis toegepast werd in de praktijk. Ook vond er toetsing plaats via schriftelijke tentamens. Deze sloot goed aan bij het onderwijs. Het SMART-formuleren kwam voornamelijk terug bij projecten, waar heldere strategische richtingen voor moesten worden ontwikkeld. Dit werd niet getoetst.

Ook hier wordt de discrepantie tussen educatie en het “echte leven” genoemd door één van de alumni. Je moet altijd aan de verwachtingen van de klant voldoen en soms ook rekening houden met diens gewoontes, dus je zult je moeten aanpassen aan zijn/haar manier van formuleren. Ook hierbij is een suggestie om meer uitwisseling plaats te laten vinden met bedrijven, zodat studenten meer leren over hun verwachtingen van formuleren.

Een andere alumnus, die recentelijk is afgestudeerd, vond dat de marketinglessen te theoretisch waren. Het toepassen van deze kennis leerde ze pas in een bedrijf. Deze alumnus suggereert meer nadruk op werken in ‘echte’ projecten en meer workshops.

Opstellen van een salesplan voor een internationale onderneming vanuit het marketingbeleid

Het opstellen van een salesplan was een speciaal vak. Ook moesten de studenten een salesplan maken voor een nationaal bedrijf. Het was een deel van een project en de beslissingen die daarin werden gemaakt, hadden direct invloed op de beoordeling ten opzichte van andere projectgroepen, aldus één van de alumni. Als het niet voldoende was, kreeg je een lagere beoordeling dan anderen. De plannen (marketingplan, salesplan) moesten dus goed in elkaar zitten. Ook werd in een schriftelijk tentamen de voorbereiding van een dergelijk salesplan getoetst. Dit sloot goed aan bij het onderwijs.

Eén van de alumni voegt hieraan toe dat hij de basis goed heeft geleerd tijdens de opleiding, maar dat hij alleen door ervaring in zijn werk de juiste vaardigheden heeft ontwikkeld om ze adequaat toe te passen. Een andere alumnus vond het onderwijs in het opstellen van een salesplan gering, dit had uitgebreider gemogen. Een suggestie hierbij is het vragen van meer voorbeelden aan bedrijven voor anonieme bedrijfs-/situatiecasussen.

Conclusie

Met dit onderzoek is geprobeerd inzicht te krijgen in het meten en aanleren van internationale competenties. De bijbehorende kernvraag is: *Hoe worden internationale competenties gemeten en aangeleerd bij de hbo-opleiding International Business & Languages?* Deze vraag is geprobeerd te beantwoorden met twee hoofdonderzoeksvragen, specifiek gericht op de opleiding IBL:

1. Hoe ziet het opleidingsprogramma er uit van de internationale bedrijfsopleiding IBL van de Hogeschool (Saxion) ten aanzien van internationale competenties?
2. Welke competenties beheersen hbo-studenten die de internationale bedrijfsopleiding IBL afgerond hebben?

Om deze hoofdvragen te ondersteunen, zijn er zes deelvragen opgesteld:

- a) Hoe worden competenties gedefinieerd?
- b) Hoe kan de beheersing van competenties worden gemeten?
- c) Wat is competentiegericht onderwijs?
- d) Wat zijn internationale competenties?
- e) Hoe worden de internationale competenties aangeleerd?
- f) Hoe worden de internationale competenties getoetst?

Deze eerste vier vragen zijn grotendeels beantwoord door middel van het literatuuronderzoek. De overgebleven vragen, met name deelvraag e en f, zijn beantwoord door middel van een documentenonderzoek en interview. Deze hebben zich gericht op de geselecteerde competenties.

Het doel van het literatuuronderzoek was het krijgen van een duidelijker beeld over onder andere de terminologie rondom het begrip competenties (deelvraag a), waaruit de volgende definitie is voortgekomen die in dit onderzoek gehanteerd is:

Een competentie is een (combinatie van) concreet gedefinieerde handeling(en) – activiteiten, vaardigheden of bekwaamheden – die de professional in staat stelt de taken uit te voeren die hij geacht wordt te beheersen.

Daarnaast is er gekeken naar het meten van competenties (deelvraag b), wat een ingewikkeld en complex proces blijkt te zijn. Er zijn een aantal moeilijkheden en tegenstrijdigheden genoemd die aan bod komen bij het meten van competenties, met name de betrouwbaarheid, die volgens Luken (2006) nooit optimaal zou kunnen zijn. Verder is er een bestaande methode aangereikt, EPA's (Ten Cate & Scheele, 2007), die naast het meten van competenties op zich, ook het (toe-)vertrouwen probeert te meten dat een rol speelt bij competent zijn.

Verder is gekeken naar de vraag waarom competenties een belangrijke rol spelen in het onderwijs, waarna de onderwijsvorm van CGO besproken is (deelvraag c). Deze vorm van onderwijs is gericht op het ontwikkelen en stimuleren van bepaalde vaardigheden. Het blijkt een lastig proces om CGO in te zetten, vanwege veranderingen ten opzichte van traditioneel onderwijs die het met zich mee brengt. Er bestaat van nature weerstand tegen deze onderwijsvorm, maar de uiteindelijke voordelen bij het goed doorlopen van een dergelijke module zijn gunstig voor de rest van de carrière van een student.

Omdat het bij de opleiding IBL gaat om internationale competenties is ook daar een onderdeel aan gewijd in het literatuuronderzoek (deelvraag d). Er wordt verondersteld dat de belangrijkste aspecten van het functioneren van hbo'ers in de internationale beroepspraktijk bestaat uit het beheren en werven van internationale relaties en het kunnen onderhandelen. Uit onderzoek blijkt dan ook dat bij het succesvol opereren in een bedrijf voornamelijk gekeken wordt naar vaardigheden en persoonlijkheid (Vonk, 2006). Een opleiding is echter niet in staat om een student alles te leren wat deze nodig heeft: een competente professional bezit niet alleen vaardigheden en kennis, maar ook een attitude en persoonlijkheid die alleen door ervaring op te doen zijn (Gilbert, 2005). Om toch een zo effectief mogelijke inzetbaarheid te bereiken, is het volgens Jackson (2009) aan te raden om afgestudeerden zich zo bewust mogelijk te maken van wat ze leren en wat het nut van die kennis is op de werkvloer. Op die manier kunnen kennis en vaardigheden optimaal zijn.

Het documentenonderzoek en de interviews zijn uitgevoerd om de laatste twee deelvragen te onderzoeken: hoe worden de internationale competenties op de opleiding aangeleerd (deelvraag e) en hoe wordt de beheersing van de competenties getoetst (deelvraag f)?

Theorie wordt vrijwel altijd aangeboden in daarvoor bestemde vakken of workshops, waarbij de focus per vak op een bepaald aspect ligt. Elk semester ligt de focus op een ander thema (Leerplan IBL, 2011). Ook de studieloopbaanbegeleider (slb) besteedt aandacht aan vaardigheden, zoals advies en onderzoek. Theoretische vakken worden in de meeste gevallen afgesloten met een schriftelijke toets, waarbij de studenten een casus van ongeveer 10 vragen moeten doorlopen. Daarin passen ze de aangeleerde kennis toe op een praktijksituatie. Dit gebeurt ook in projecten, waarbij ze bijvoorbeeld op basis van de aangeleerde kennis een adviesrapport moeten schrijven. Aan het eind van elk project vindt een presentatie plaats, waarbij studenten – naast op de schriftelijke vaardigheden in het rapport of verslag – ook op mondelinge vaardigheden worden beoordeeld.

Daarnaast moeten studenten rekening houden met cultuurverschillen: cultureel bewustzijn. Dit komt naar voren bij speciale vakken of bij projecten, zoals bij het maken van een strategisch exportplan. Op (taal)toetsen wordt dit culturele aspect bijvoorbeeld getoetst door middel van (zakelijke) brieven, omdat dan goed naar voren komt of de student de verschillende etiquettes binnen landen begrijpt. Ook wordt er schriftelijk getoetst op grammatica (voornamelijk in het begin van de opleiding) of het samenvatten en beoordelen van teksten. Naast dat studenten rekening moeten houden met verschillende culturen, moeten ze ook durven communiceren in deze vreemde talen. Bij deze gesprekken wordt een professionele inkleuring (gericht op international business) aan de inhoud gegeven. Hier speelt persoonlijkheid een grote rol, bleek uit de interviews. Als de student wat terughoudender is, heeft deze meer moeite met dit soort gesprekken dan een extraverte student.

Mondelinge toetsen van marketingvakken worden in de vorm van een rollenspel of verkoopgesprekken gegeven.

De alumni hebben aangegeven dat het onderwijs en de toetsing van vakken vrijwel altijd goed op elkaar aansluiten. Dat houdt in dat alle inhoud wordt gedekt en getoetst. Eén alumnus noemde de structuur van het onderwijs als reden voor de goede aansluiting, als goede basis voor de tentamens.

Geen enkele alumnus vond dat er teveel stof is aangeboden binnen de opleiding, oftewel: er is niets overbodigs geleerd. Afhankelijk van de latere werksituatie ontbrak er wel kennis. Zo noemt een alumnus een discrepantie tussen opleiding en arbeidsmarkt, vanwege de specifieke doelgroep waar hij mee werkt. Omdat dit zo persoonsafhankelijk is, is het onmogelijk om meer aandacht te besteden aan dergelijke aspecten.

Van sommige onderdelen geven docenten aan dat ze het te weinig kunnen toepassen, vanwege het korte tijdsbestek waarin de theorie moet worden aangereikt (een half semester, 7 à 8 weken). Hierbij gaat het – bijvoorbeeld in de context van opleidingscompetentie 5 – om het opstellen van een salesplan, waarbij in de marketingvakken eigenlijk te weinig aandacht besteed wordt aan een interne analyse, aldus een marketingdocent. Leren aan de hand van een praktijksituatie zou het meest wenselijk zijn, maar omdat dat ontbreekt, zit het zelfstandig analyseren er niet in. Ook over het maken van strategische keuzes is door docenten gemeld dat er te weinig ruimte is voor diepere vraagstukken.

Een opvallend gegeven is dat ook door de recent afgestudeerde alumni is aangegeven dat meer onderwijs in het salesplan wenselijk was: dit was niet uitgebreid genoeg. De theorie in de marketinglessen werd juist aan de hoge kant bevonden, waardoor de vraag naar meer toepassing bij een aantal alumni ontstond. Van beide kanten, docent en alumnus, blijkt dus de wens naar meer praktijktoepassing in de marketingvakken te bestaan.

De alumni geven om deze reden aan dat het meer betrekken van bedrijven nuttig zou kunnen zijn. Studenten kunnen daardoor meer in de praktijk leren over concrete zaken als communicatie in het bedrijfsleven, verwachtingen die bedrijven stellen aan hun werknemers (bijvoorbeeld wat betreft het formuleren van doelen) en ook kunnen hierdoor meer voorbeelden verkregen worden over echte praktijksituaties van bedrijven, al dan niet geanonimiseerd. Zo kunnen studenten meer leren toepassen en doen ze ervaring op in het omgaan met ‘echte situaties’, zoals de alumni zelf aangaven. Op die manier weten ze de geleerde stof op een juiste manier in te zetten, wat volgens Jackson (2009) een optimale toepassing van kennis en vaardigheden oplevert.

Terugkomend op het feit dat veel docenten ‘tijdgebrek’ noemen bij sommige onderdelen, valt er wat op te merken als er gekeken wordt naar het documentenonderzoek. Hieruit bleek dat de competenties in een grote hoeveelheid ‘substappen’ zijn opgedeeld: van competentie naar een aantal prestatie-indicatoren en vervolgens per prestatie-indicator naar een aantal beoordelingscriteria. Als docenten alle onderdelen van deze criteria behandelen moeten in hun lessen binnen de gegeven tijd, kan er tijds- en werkdruk ontstaan. Omdat de competenties landelijk vaststaan, zou er iets met de beoordelingscriteria en prestatie-indicatoren gedaan kunnen worden. Zo bestaan er de EPA’s (Ten Cate & Scheele, 2007), zoals genoemd in het literatuuronderzoek. In plaats van de genoemde substappen kan de belangrijkste kennis per competentie omgezet worden in een EPA. Zo worden de competenties automatisch gekoppeld aan professionele activiteiten, wat als voorwaarde in de literatuur genoemd wordt voor een goed te operationaliseren competentie (Ten Cate, 2005). Wel moet dan overwogen worden of het voldoende is om docenten deze activiteiten slechts op inzicht te laten beoordelen. Het is immers ook noodzakelijk om duidelijke en expliciete standaarden vast te stellen voor de betreffende competenties, of in dit geval EPA’s (Ten Cate & Scheele, 2007; Newton, 2009).

Het opstellen van een volledig internationaal ondernemingsplan, onderdeel van opleidingscompetentie 5, blijkt niet meer van toepassing te zijn in de opleiding, wat tot vorig studiejaar nog terugkwam in een project. Hier waren niet alle ondervraagde docenten van op de hoogte. Een docent geeft aan dat het ideaal zou zijn om dit onderdeel terug te laten komen in een uitgebreide casus, waarbij het direct de vraag is of dat haalbaar is. Dit valt te overwegen wanneer de competenties opnieuw kritisch worden bekeken voor het nieuwe leerplan.

Naar aanleiding van de trends – afkomstig uit de Body of Knowledge & Skills (2011) – is de behoefte aan een Aziatische taal besproken. Het grootste deel van de docenten is hier voorstander van, vanwege de profilering: IBL zou goed neergezet worden door het aanbieden van een Aziatische taal. Ook is het prettig voor Duitse studenten, die weinig keus hebben bij hun selectie van vreemde talen, Duits kunnen ze immers al: dan blijven Frans en Spaans over, die ze daarom beide volgen moeten. Voor Frans hebben ze echter minstens vijf jaar ervaring nodig: als ze dit niet hebben, zijn ze gedwongen hun moedertaal te kiezen. Daarnaast vindt er steeds meer globalisering plaats en zijn de Aziatische landen in opkomst. Voor de toekomst zou het gunstig zijn om talen als Chinees en Japans aan te bieden. Daarbij moet wel de visie van de opleiding in acht worden genomen: past het in het totaalplaatje? Omdat er waarschijnlijk elders in Nederland al Aziatische talen worden aangeboden in een soortgelijke opleiding, is het noodzakelijk eerst de vraag ernaar te peilen.

Daarnaast is bij de trend Marketing Accountability aangegeven dat het rekening houden met kosten zeer belangrijk is. Zaken omtrent dit onderwerp hebben te maken met het feit dat IBL een taalaspect bevat. Vaak zijn hierdoor veel alfa-studenten op de opleiding te vinden, die minder met berekeningen hebben. Daarom is het belangrijk dat deze berekeningen toch op zo'n manier worden onderwezen, dat het interessant blijft voor alle studenten.

Discussie

Dit onderzoek diende als eerste stap naar het onderzoeken van alle opleidingscompetenties van de opleiding IBL. Momenteel wordt aan het nieuwe leerplan voor de opleiding gewerkt, wat inhoudt dat op dat niveau al aanpassingen plaatsvinden. Dit onderzoek zou meegenomen kunnen worden bij het maken van keuzes omtrent de onderzochte opleidingscompetenties (1, 4 en 5: zie Leerplan IBL 2011).

Zo kan het onderwijs in de competenties tegen het licht gehouden worden en vergeleken worden met wat er papier staat. Wat betreft de onderzochte competenties lijken de antwoorden van de docenten niet in grote mate af te wijken van wat er uit het documentenonderzoek naar voren gekomen is, oftewel: er lijkt aangenomen te mogen worden dat datgene wat op papier staat, ook daadwerkelijk uitgevoerd wordt. Wanneer hier echter wel discrepanties in lijken te bestaan, is het aan te bevelen uit te zoeken waardoor die discrepanties ontstaan en docenten hierop te wijzen, zodat zij hier zich bewust van zijn. Vervolgens zou er een plan gemaakt kunnen worden over aanpassingen in het onderwijs, zodat wat op papier staat ook op de juiste manier tot uiting komt. Een dergelijk plan kan ook zorgen voor meer consistent onderwijs en toetsing, waarbij docenten minder hun eigen plan trekken in de lessen en het opstellen van toetsen.

Ter ondersteuning van het onderzoek is gebruik gemaakt van literatuur aangaande competenties: wat kenmerkt een competentie, wat is competentiegericht onderwijs, etc. Ook had het zinvol kunnen zijn om gericht literatuuronderzoek te doen naar zaken omtrent de opleiding, zoals beoordeling, hoe gaat het eraan toe op soortgelijke opleidingen, toetsen. In dat geval was het nuttig geweest om eerst het documentenonderzoek uit te voeren en daar het literatuuronderzoek op te baseren.

In het onderzoek van Vonk (2006) is gebleken dat aankomende 'internationals' niet genoeg worden uitgedaagd als het gaat om de persoonlijke houding. In de interviews is het aspect 'karakter' een aantal keren naar voren gekomen in de context van stage of afstuderen in combinatie met taalvaardigheden. Hierin werd expliciet gesteld dat de persoonlijke houding van studenten een grote rol speelt bij hun keuzes en invulling van buitenlandse stages. Het lijkt er daarom op dat de persoonlijke houding juist gestimuleerd wordt vanwege het gegeven dat studenten naar het buitenland moeten voor de opleiding IBL. Daarbij is het wel de vraag of deze uitdaging 'genoeg' is voor het latere internationale bedrijfsleven. Dit zal afhankelijk zijn van de toekomstige functie van de student.

Voor de interviews was het mogelijk uit meerdere groepen respondenten te kiezen. Zo was eerst het plan om huidige studenten en docenten te selecteren. In dat geval kon bekeken worden in hoeverre de beleving van het onderwijs van docenten verschilde of overeenkwam met die van de studenten. Ook had de groep "bedrijven" gekozen kunnen worden: deze hadden kunnen aangeven wat zij verwachten van de competenties die aangeboden worden in de opleiding, wat hier eventueel aan ontbreekt of juist zeer bruikbaar is. Na een aantal gesprekken met betrokkenen is voor de groep alumni gekozen, zodat toch het werkveld betrokken werd en er een directe koppeling met de opleiding bestond.

Voor vervolgonderzoek naar verdere opleidingscompetenties is het interessant om wederom docenten en alumni te betrekken, maar ook studenten kunnen een interessante input leveren: zij kunnen inzicht geven in hoe zij het huidige onderwijs ervaren, aangeven of ze de competenties herkennen en deze voldoende denken te beheersen. Op deze manier is te ontdekken of er zaken zijn waar studenten (of docenten) ontevreden over zijn, welke juist goed bevallen en kan er gevraagd worden aan doelgroepen (studenten, alumni en docenten) of er suggesties zijn voor zaken binnen de opleiding. Om bovengenoemde reden is in vervolgonderzoek ook aan te raden het werkveld te betrekken door werkgevers te interviewen. Zo kunnen werkgevers van alumni worden ondervraagd naar hun ervaringen met de alumnus of over algemene zaken omtrent IBL-competenties voor een terugkoppeling naar de opleiding. Bovendien: wanneer dit op jaarlijkse basis wordt gedaan, is in kaart te brengen of de opleiding voldoet aan de eisen van het werkveld en is beter inzicht te krijgen en in te spelen op veranderingen in behoeften vanuit het werkveld.

Noot.

Bijlagen kunnen worden opgevraagd bij de auteur (n.veldscholten@student.utwente.nl).

Literatuur

Barents, H., Verbrugge, M. & Van Essen, P. (2010) *IBL bekend kleur, Landelijk Beroeps- en Competentieprofiel*. Enschede: Academie MIM

Cowan, D. T., Norman, I. & Coopamah, V. P. (2007). Competence in nursing practice: A controversial concept – A focused review of literature. *Accident and Emergency Nursing*, 15 (1), 20–26.

Gilbert, C. (2005). De competenties van de HR-manager: match of mismatch tussen ontwikkelde en vereiste competenties? *Tijdschrift voor Economie en Management*, 1.

Hill, J. & Houghton, P. (2001). A Reflection on Competency-based Education: Comments from Europe, *Journal of Management Education*, 25 (2), 146-166. doi: 10.1177/1052562901025500204

Jackson, D. (2009). An international profile of industry-relevant competencies and skill gaps in modern graduates. *International Journal of Management Education*, 8 (3), 29-58. doi: 10.3794/ijme.83.288

Kessels, J. (1999). Het werven van competenties: kennis als bekwaamheid, *Opleiding & Ontwikkeling*, 1/2, 20-22

Kirschner, P. & Van Vilsteren, P. (1997). The design of a study environment for acquiring academic and professional competence. *Studies in Higher Education*, 22 (2), 151-172

Kritische Reflectie (2011). *International Business and Languages*. Enschede: Academie MIM

Laghzaoui, S. (n.d.). *Internationalization of SME: A reading in terms of resources and competencies*. Aix Marseille: University of Paul Cézanne.

Leerplan IBL (2011). *International Business and Languages*. Enschede: Academie MIM

Luken, T.P. (2006). Hoe meetbaar zijn competenties? *Handboek Effectief Opleiden*, 89-108

Newton, S. (2009). Transformational Higher Education in the Built Environment. *Journal for Education in the Built Environment*, 4 (1), 100-112

Ogorean, C., Herciu, M. & Belascu, L. (2009). Competency-Based Management and Global Competencies – Challenges for Firm Strategic Management, *International Review of Business Research Papers*, 5 (4), 114-122

Onderwijsraad. (2011). *Goed opgeleide leraren voor het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs: Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.

Spady, W. (1977). Competency Based Education: A Bandwagon in Search of a Definition. *Educational Researcher*, 6 (1), 9-14

Ten Cate, O. (2005). Entrustability of professional activities and competency-based training, *Medical Education*, 39, 1176-1177. doi: 10.1111/j.1365-2929.2005.02341.x

Ten Cate, O. & Scheele, F. (2007). Viewpoint: Competency-Based Postgraduate Training: Can We Bridge the Gap between Theory and Clinical Practice? *Academic Medicine*, 82 (6), 542-547

Vonk, F. (2006). *Kleur geven aan 'internationals' in het MKB*. Arnhem: Han University Press

Vonk, F. (2008). *'Internationals' werkzaam bij het Duitse MKB*. Arnhem: HAN University Press.