

Bevorderen van Interculturele Competenties van Studenten in het Hoger Onderwijs door het volgen van een Practicummodule

L.A.L. de Meijer, A.S. Dias-Broens, R.P. Wolff en M. Meeuwisse

Samenvatting

Door globalisering is onze samenleving en daarmee o.a. de studentpopulatie in het hoger onderwijs, meer en meer cultureel divers geworden. Een meer diverse studentpopulatie betekent echter niet dat er meer interculturele student-interactie plaatsvindt (Glass et al., 2013). Terwijl dergelijke interactie studenten zou kunnen helpen bij de ontwikkeling van hun interculturele sensitiviteit en competenties. In het huidige onderzoek werd de ontwikkeling van interculturele competenties onderzocht, via het volgen van een practicummodule *Intercultural Sensitivity & Competences* met daarin nadruk op interculturele interacties tussen studenten. Daarbij bestudeerden we exploratief of multiculturele kenmerken van studenten, zoals de multiculturele persoonlijkheid, invloed hebben op de ontwikkeling van deze competenties. Met behulp van een quasi-experimenteel pretest / posttest design, bestudeerden we een groep van 70 studenten Sociale en Gedragwetenschappen van een grootstedelijke Nederlandse universiteit. De resultaten lieten zien dat het bevorderen van betekenisvolle interculturele interacties tussen studenten – via de practicummodule – de ontwikkeling van interculturele competenties stimuleert. Daarnaast leken met name studenten die bij aanvang een minder open houding hadden ten aanzien van culturele verschillen of minder kennis hadden van gedrag en gewoontes in verschillende culturen, te profiteren van het practicum. Dit onderzoek geeft inzicht in hoe interculturele competenties van studenten in het hoger onderwijs bevorderd kunnen worden.

Kernwoorden: interculturele competenties, hoger onderwijs, multiculturele persoonlijkheid, cognitieve culturele intelligentie

1 Inleiding

Door globalisering en grootschalige migratie is onze samenleving meer en meer divers geworden. Deze diversiteit heeft doorgewerkt in een, ook nu nog, groeiende diversiteit van de studentpopulatie in het hoger onderwijs. Zo is te zien dat het aantal ingeschreven studenten met een migratieachtergrond aan Nederlandse universiteiten meer dan verdubbeld is in 15 jaar, van 39.919 in 2003 naar 107.323 in 2018. Dit betekent een relatieve stijging van 21.1% van het totaal aantal ingeschreven studenten in 2003 naar 36.4% in 2018 (CBS, 2019).

Een meer cultureel diverse studentpopulatie betekent echter niet dat meer interculturele student-interactie plaatsvindt (Glass, Buus, & Braskamp, 2013). Aan universiteiten wordt zelfs zeer weinig interactie waargenomen tussen groepen van verschillende etnische afkomst (Lee, Poch, Shaw, & Williams, 2012; Strauss, U, & Young, 2011; Volet & Ang, 2012). Studenten zijn geneigd om te gaan met medestudenten met dezelfde linguïstische of culturele achtergrond (Glass et al., 2013) en zoeken daardoor in mindere mate contact met studenten met een andere culturele achtergrond dan henzelf. Dit kan verklaard worden vanuit het *similarity-attraction paradigm* dat zijn oorsprong heeft in de *social-identity theory* (Tajfel, 1982; Turner, 1987). Studenten kiezen voor omgang met studenten die op henzelf lijken. Dit bevordert de vorming van het persoonlijke zelfbeeld – d.w.z. de sociale identiteit die opgebouwd wordt rond sociale categorieën (zoals culturele groep) – om op die manier het zelfvertrouwen te vergroten.

Belangrijk in een globaliserende en steeds meer divers wordende maatschappij is echter het hebben van de juiste vaardigheden om te kunnen leven en werken in die diverse en interculturele omgeving (OECD, 2017). De reeds aanwezige diversiteit in het hoger

onderwijs zou een geschikt sociaal platform kunnen zijn om studenten voor te bereiden op de interculturele samenleving. Het doel van de huidige studie is onderzoeken hoe studenten in het hoger onderwijs actief ondersteund kunnen worden in het ontwikkelen van vaardigheden die nodig zijn in een interculturele omgeving.

2 Theoretisch Kader

Actief ondersteunen van interculturele interactie tussen studenten in het hoger onderwijs is van belang, omdat uit onderzoeken is gebleken dat cultureel heterogene groepen hogere-orde meta-cognitieve en sociale vaardigheden ontwikkelen dan cultureel homogene groepen (De Hei, Strijbos, Sjoer, & Admiraal, 2016; Janssen, 2014; Strijbos, Martens, & Jochems, 2004). De onderzoeken lieten zien dat het voornamelijk van belang is dat in het onderwijs aandacht wordt besteed aan het proces van samenwerken en dat docenten hierin actief begeleiden (zie ook Hämäläinen & Vähäsantanen, 2011). Daarnaast toonden De Hei, Tabacaru, Sjoer, Rippe en Walenkamp (2020) recent aan dat betekenisvolle, functionele en door de docent-begeleide interculturele interactie in het onderwijs bijdraagt aan de ontwikkeling van interculturele competenties, dat wil zeggen competenties die studenten o.a. nodig hebben om zich voor te bereiden op het toekomstige interculturele, en eventueel internationale, werkveld (OECD, 2017). Beleidsmakers, onderzoekers en werkgevers roepen het hoger onderwijs dan ook op om de ontwikkeling van interculturele competenties van studenten systematisch te ondersteunen om hen de kans te bieden om succesvol sturing te geven aan werk en sociaal leven in een steeds complexer en diverser wordende maatschappij (Lee et al., 2012).

Een veel gebruikte definitie van interculturele competentie is die van Deardorff (2006), namelijk “effectief en gepast kunnen communiceren in interculturele situaties” (p. 249). Deardorff (2006) onderscheidt daarbij attitudes (zoals nieuwsgierigheid, openheid en respect), kennis (over de verschillen in gezichtspunten tussen culturen) en vaardigheden

(zoals kunnen luisteren en interpreteren). In het huidige onderzoek wilden we interculturele competenties conceptueel benaderen als ontwikkelbaar. We hebben daarom het onderscheid gemaakt tussen vaardigheden zoals zelfbewustzijn, begrip, en waardering en acceptatie van verschillen tussen culturen (d.w.z. interculturele sensitiviteit; Chen & Starosta, 1998) en het vermogen om gepast te denken en handelen in interculturele situaties (d.w.z. interculturele competenties; Landis & Bhagat, 1996), dat overeenkomt met de definitie van Deardorff (2006).

Omdat studenten beperkt interculturele interactie nastreven, zal moeite gedaan moeten worden voor ondersteuning, bijvoorbeeld door betekenisvolle en functionele activiteiten te organiseren tussen (groepen) studenten met verschillende achtergronden (Severiens & Walraven, 2018). Vanuit sociaalpsychologische en sociologische theorieën zijn manieren te herleiden waarop betekenisvolle activiteiten in cultureel heterogene groepen zouden kunnen plaatsvinden. Zo kunnen vooroordelen tussen culturele groepen volgens de Allport's *Intergroup Contact* hypothese (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006) verminderd worden onder bepaalde voorwaarden waarop interpersoonlijke interactie plaatsvindt, zoals langdurig, functioneel contact. Putman (2000) spreekt vanuit een meer sociologisch perspectief van het belang van *bridging* sociaal kapitaal (naast *bonding*) in een netwerk van sociaal heterogene groepen. *Bridging* zorgt dat verschillende groepen informatie en ideeën delen en uitwisselen. Het gaat daarbij over het in staat zijn tot het overbruggen van verschillen in contacten met mensen en groepen die anders zijn (Severiens & Walraven, 2018). In het huidige onderzoek bestuderen we of interculturele sensitiviteit en competentie van studenten versterkt kunnen worden aan de hand van een nieuw-ontwikkelde practicummodule *Intercultural Sensitivity & Competences*, opgebouwd uit activiteiten die een beroep doen op zelfbewustzijn en interculturele kennis en vaardigheden, in kleine cultureel-gemixte groepjes studenten en onder intensieve begeleiding van een docent.

Naast het sociale platform dat het hoger onderwijs in de vorm van betekenisvolle,

interculturele interactie tijdens lessen kan bieden bij de ontwikkeling van interculturele sensitiviteit en competenties (De Hei et al., 2020), lijken meer vaststaande multiculturele kenmerken (*traits*) - zoals de multiculturele persoonlijkheid van de student - te kunnen bijdragen aan competentie in interculturele situaties. Shaffer, Harrison, Gregersen, Black en Ferzandi (2006) toonden bijvoorbeeld aan dat persoonlijkheid van expats bepalend was voor de perceptie van interculturele situaties. Vertaald naar het onderwijs zou de ene student een interculturele situatie als spannend kunnen ervaren, de andere als een interessante ervaring, en zou op basis hiervan verschillend gedrag vertoond kunnen worden afhankelijk van bepaalde persoonlijkheidstrekken.

Op basis van een uitvoerig literatuuronderzoek hebben Van der Zee en Van Oudenhoven (2000; 2001) vijf trekken onderscheiden van multiculturele persoonlijkheid die van belang zijn in interculturele situaties, namelijk sociaal initiatief, emotionele stabiliteit, ruimdenkendheid, flexibiliteit en culturele empathie. Sociaal initiatief (*social initiative*) is de neiging actief toenadering te zoeken tot sociale situaties. Emotionele stabiliteit (*emotional stability*) geeft de vaardigheid weer om kalm te blijven in nieuwe en stressvolle situaties. Ruimdenkendheid (*open-mindedness*) betekent een open en onbevooroordeelde houding ten aanzien van culturele verschillen. Flexibiliteit (*flexibility*) is nieuwe situaties als een positieve uitdaging ervaren en dienovereenkomstig aan deze situatie aanpassen. Tot slot, culturele empathie (*cultural empathy*) is het kunnen inleven in de gevoelens, gedachten en gedragingen van personen met een andere culturele achtergrond (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000, 2001).

Naast wellicht meer typische persoonlijkheidstrekken, is ook culturele intelligentie (*cultural intelligence* [CQ], Van Dyne et al., 2012) als multicultureel kenmerk in verband gebracht met interculturele competenties van onder andere internationale studenten (Shu, McAbee & Ayman, 2017; Wang, Heppner, Wang & Zhu, 2015). Een belangrijk conceptueel verschil tussen multiculturele persoonlijkheidskenmerken en culturele intelligentie

is dat culturele intelligentie minder vaststaand is dan multiculturele persoonlijkheid en gezien wordt als ontwikkelbaar (Ang & Van Dyne, 2008). Mensen die cultureel intelligent zijn hebben kennis van cultureel-specifieke verschillen en overeenkomsten in gedrag en gewoontes (Ng & Earley, 2006) en beschikken, als gevolg, over het vermogen om onbekende situaties te begrijpen en er adequaat op te reageren (o.a. Earley & Mosakowski, 2004; Van Dyne et al., 2012).

Hoewel er behoorlijk wat studies zijn gedaan naar de relatie tussen multiculturele kenmerken en intercultureel gedrag (bijv. Bakker, Van der Zee, & Van Oudenhoven; 2006; Shu et al., 2017; Van Oudenhoven & Van der Zee, 2002), is nog weinig bekend over onderliggende mechanismen zoals hoe multiculturele persoonlijkheid en culturele intelligentie bijdragen aan de ontwikkeling van interculturele competenties. Emotionele stabiliteit en flexibiliteit zijn in een theoretisch raamwerk van Van der Zee en Van Oudenhoven (2013) in verband gebracht met een minder grote neiging om intercultureel contact als bedreigend te ervaren. Sociaal initiatief en ruimdenkendheid zouden bijdragen aan het ervaren van nieuwe situaties als interessant en positief-uitdagerend. Onderzoek van Yakunina, Weigold, Weigold, Hercegovac en Elsayed (2012) toonde aan dat emotionele stabiliteit en sociaal initiatief samenhangen met een groter aanpassingsvermogen van internationale studenten. Ook culturele intelligentie is in eerder onderzoek in verband gebracht met aanpassingsvermogen van onder andere internationale studenten (Shu et al., 2017; Wang et al., 2015). In deze studie zullen we op exploratieve wijze onderzoeken in hoeverre persoonlijke kenmerken zoals multiculturele persoonlijkheid en culturele intelligentie bevorderend of belemmerend werken op de ontwikkeling van interculturele competenties in het hoger onderwijs.

De onderzoeksvragen van het huidige onderzoek zijn:

RQ1: In hoeverre heeft deelname aan een practicummodule over interculturele sensitiviteit en competenties effect op de ontwikke-

ling van interculturele competenties van studenten in het hoger onderwijs?

We verwachten dat de studenten die deelnemen aan de practicummodule *Intercultural Sensitivity & Competences* meer ontwikkelen op het vlak van interculturele competenties dan de studenten die niet deelnemen aan deze practicummodule (Hypothese 1).

RQ2: In hoeverre beïnvloeden verschillen in multiculturele kenmerken van studenten in het hoger onderwijs de ontwikkeling van interculturele competenties?

3 Methode

3.1. Design

In het huidige onderzoek is een quasi-experimenteel design gebruikt. De experimentele groep bestond uit masterstudenten Onderwijswetenschappen. Zij volgden in 2019-2020 het practicum *Intercultural Sensitivity & Competences* over hoe om te gaan met interculturele situaties in het dagelijks leven en in het onderwijsveld. Voorafgaand (T1) en direct na afloop van dit practicum (T2) en aan het einde van het academisch jaar (T3) vulden zij een vragenlijst in. De controlegroep bestond uit bachelor-3- en masterstudenten Psychologie en Pedagogische Wetenschappen. Zij volgden vergelijkbare vakken, maar niet het practicum over interculturele situaties en interactie. De studenten Pedagogische Wetenschappen volgden een practicum over informatie verstrekken aan ouders over mediagebruik bij kinderen en jongeren, met werkvormen zoals presenteren en een adviesgesprek oefenen. De studenten Psychologie volgden bijvoorbeeld een practicum over de psychotherapeutische begeleiding van een simulatiepatiënt, met werkvormen zoals het voeren van een intakegesprek. De studenten in de controlegroep vulden op dezelfde momenten als de studenten uit de experimentele groep (d.w.z. op T1, T2 en T3) de vragenlijst in. Alle practica hadden dezelfde omvang qua duur van de modules, aantal bijeenkomsten en uren die besteed werden aan de (zelf)studie.

3.2. Participanten

De respondenten in dit onderzoek zijn bachelor-3- en masterstudenten Onderwijs- en Pedagogische Wetenschappen en Psychologie van een grootstedelijke universiteit in Nederland. De experimentele groep – d.w.z. de studenten die het practicum *Intercultural Sensitivity & Competences* volgden over hoe om te gaan met interculturele situaties in het dagelijks leven en in het onderwijsveld – bestond op T1 (voor-meting) uit 42 masterstudenten Onderwijswetenschappen. Dit waren alle studenten die deelnamen aan de practicummodule (zij stelden allen hun gegevens beschikbaar aan het onderzoek). Deze studenten waren gemiddeld 23.76 jaar ($SD = 1.44$); 92.9% was vrouw. Iets meer dan de helft van de studenten had een Nederlandse achtergrond (54.8%). Deze groep bestond voor 45.2% uit studenten met een migratieachtergrond (iemand met een migratieachtergrond is in navolging van de CBS-definitie [2022] iemand van wie ten minste één ouder in het buitenland is geboren). Studenten voor de controlegroep – d.w.z. de studenten die een ander practicum dan het practicum over interculturele situaties en interactie volgden – werden geworven onder een grote groep van bachelor-3- en masterstudenten Psychologie en Pedagogische Wetenschappen. Op T1 (voor-meting) namen 28 van deze studenten deel. De studenten waren gemiddeld 24.02 jaar ($SD = 4.14$); 67.9% was vrouw. De controlegroep bestond verder voor 53.6% uit studenten met een Nederlandse achtergrond. Deze groep bestond voor 46.4% uit studenten met een migratieachtergrond. Voor een schematisch overzicht van de demografische kenmerken van de experimentele groep en de controlegroep, zie Appendix (Bijlage 1). Wat opvalt is dat in de experimentele groep percentageel meer vrouwen zitten en de spreiding in leeftijd groter is in de controlegroep.

Op T2 (eerste nameting) vulden 39 studenten uit de experimentele groep de vragenlijst in en achttien studenten uit de controlegroep. De demografische samenstelling van de experimentele groep en controlegroep verschilde weinig tussen T1 en T2. Slechts een klein aantal studenten vulde de vragenlijst op T3 (tweede nameting) in, namelijk

acht uit de experimentele groep en achttien uit de controlegroep. Omdat met name de gegevens van de experimentele groep op de tweede nameting (T3) beperkt waren, is ervoor gekozen om de statistische analyses slechts uit te voeren over de data van de voormeting (T1) en de eerste nameting (T2).

3.3. Procedure

Masterstudenten Onderwijswetenschappen namen in de periode november 2019 – december 2019 deel aan practicummodule *Intercultural Sensitivity & Competences* over hoe om te gaan met interculturele situaties in het dagelijks leven en in het onderwijsveld (Meeuwisse, De Meijer, Dias-Broens, & Wolff, 2019). In diezelfde periode namen bachelor-3- en masterstudenten Psychologie en Pedagogische Wetenschappen deel aan een practicum dat *niet* ging over interculturele situaties en interactie. De studenten Onderwijswetenschappen (d.w.z. de experimentele groep) volgden de Engelstalige master *Educational Sciences*. De psychologiestudenten volgden de Engelstalige *International Bachelor in Psychology* en de studenten Pedagogische Wetenschappen volgden de Nederlandstalige master *Algemene Pedagogiek* (beide onderdeel van de controlegroep).

De 5-weekse practicummodule *Intercultural Sensitivity & Competences* bestond uit vier bijeenkomsten van elk drie uur. Voorafgaand aan elke bijeenkomst werd van de studenten een voorbereiding van 1 à 2 uur verwacht. De practicummodule werd afgesloten met een zelf-reflectierapport. Dit eindverslag diende aan het einde van de 5-weekse module ingeleverd te worden. Na afloop van de vierde bijeenkomst hadden studenten tijd om aan het verslag verder te werken. Tijdens de vier bijeenkomsten werden verschillende activiteiten ingezet rond drie domeinen van interculturele competenties, namelijk: 1) sensitiviteit en bewustwording (bijvoorbeeld: studenten moesten een voorbeeld presenteren van (on)gelijkheid in hun omgeving of in het onderwijs), 2) (toepassing van) kennis (bijvoorbeeld: studenten moesten kennis over diversiteit toepassen om een casus op te lossen als lid van een adviescommissie over interculturele communicatie) en 3) vaardighe-

den (bijvoorbeeld: in rollenspellen met trainingsacteurs moesten studenten intercultureel sensitief en competent handelen).

Alle activiteiten vonden plaats in vooraf samengestelde kleine cultureel-gemixte groepjes studenten. De groepjes werden vooraf samengesteld door de practicum-coördinator (d.w.z. de eerstverantwoordelijke docent van het practicum) om interculturele interactie te bevorderen. De groepjes werden klein gehouden (d.w.z. minimaal 3 studenten en maximaal 12 studenten, afhankelijk van de activiteit) om een gevoel van veiligheid in de groep te bevorderen. De activiteiten werden intensief begeleid door een docent die uitleg gaf, groepsprocessen begeleidde, reflecteerde op het eigen gedrag en het gedrag van studenten en activiteiten van het practicum evalueerde met studenten.

Voorafgaand en na afloop van de 5-weekse practicummodule, en aan het einde van het academisch jaar vulden de studenten Onderwijswetenschappen (d.w.z. de experimentele groep) een vragenlijst in. De voormeting was een onderdeel van een van de activiteiten uit het practicum. Studenten konden vooraf aangeven wanneer zij niet instemden met het gebruik van hun gegevens voor onderzoek. De studenten Pedagogische Wetenschappen en Psychologie (d.w.z. de controlegroep) vulden op dezelfde momenten als de studenten Onderwijswetenschappen – namelijk voorafgaand en na afloop van de practicumperiode, en aan het einde van het academisch jaar – dezelfde vragenlijst in. Deelname aan het onderzoek was op vrijwillige basis. De vragenlijst was een online survey en werd in het Engels afgenomen.

3.4. Instrumentarium

Interculturele Sensitiviteit & Competenties

Interculturele sensitiviteit en competenties werden op T1, T2 en T3 gemeten door middel van de *Intercultural Sensitivity Scale* (ISS; Chen & Starosta, 2000). De oorspronkelijke vragenlijst bestaat uit 24 items en vijf subschalen, namelijk: *interaction engagement*, *interaction enjoyment*, *respect for cultural differences*, *interaction confidence*, en *interaction attentiveness*. De respondenten gaven antwoord op een 5-punt Likertschaal variërend van 1 (sterk

mee oneens) tot 5 (sterk mee eens). Omdat er in het verleden vraagtekens zijn geplaatst bij de validiteit van de vragenlijst (cf., Wang & Zhou, 2016), is gekozen voor onderzoek op basis van de drie sub-schalen die duidelijk uit onze factoranalyse kwamen en die allen goede betrouwbaarheidscoëfficiënten lieten zien, namelijk: *interaction engagement* (IE; $\alpha = 0.70$; 6 items), *respect for cultural differences* (RD; $\alpha = 0.74$; 5 items), en *interaction confidence* (IC; $\alpha = 0.77$; 6 items). IE meet gevoelens van de respondent bij interculturele communicatie. Een voorbeeld-item van IE is 'I enjoy interacting with people from other cultures'. RD meet de mate van tolerantie ten aanzien van normen, waarden en gedrag van personen met een andere culturele achtergrond dan de respondent zelf. Een voorbeeld-item van RD is 'I respect the ways people from different cultures behave'. IC meet het zelfvertrouwen van de respondent in interculturele situaties. Een voorbeeld-item van IC is 'I feel confident when interacting with people from other cultures'.

Multiculturele Kenmerken

Multiculturele kenmerken van studenten werden in dit onderzoek op T1 (dus voorafgaand aan de start van het practicum) gemeten door middel van twee instrumenten, namelijk de *Multicultural Personality Questionnaire* (MPQ; Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000) en de sub-schaal *Cognitive CQ* van de *Expanded Cultural Intelligence Scale* (E-CQS; Van Dyne et al., 2012). De MPQ meet persoonlijkheidstrekken die relevant zijn voor gedrag in een interculturele context (Van der Zee & Oudenhoven, 2013). Het instrument bestaat uit 40 items en vijf sub-schalen van elke acht items, namelijk: *social initiative* (SI), *emotional stability* (ES), *open-mindedness* (OP), *flexibility* (FX) en *cultural empathy* (CE). De respondenten gaven antwoord op een 5-punt Likertschaal variërend van 1 (sterk mee oneens) tot 5 (sterk mee eens). In de huidige steekproef lieten de vijf sub-schalen een goede tot zeer goede betrouwbaarheid zien, namelijk: α van 0.80 voor SI (voorbeeld-item: 'I take initiative'), α van 0.77 voor ES (voorbeeld-items: 'I am nervous'), α van 0.71 voor OP (voorbeeld-

item: 'I look for new ways to attain my goals'), α van 0.79 voor FX (voorbeeld-item: 'I like routines' [omgecodeerd]), en α van 0.80 voor CE (voorbeeld-item: 'I sympathize with others').

De sub-schaal *Cognitive CQ* van de E-CQS (Van Dyne et al., 2012) is ingezet om meer zicht te krijgen op individuele verschillen in kennis van respondenten over culturen en culturele verschillen bij aanvang, dus voorafgaand aan de start van het practicum *Intercultural Sensitivity & Competences*. De subschaal *Cognitive CQ* bestaat uit 10 items. De respondenten gaven antwoord op een 5-punt Likertschaal variërend van 1 (sterk mee oneens) tot 5 (sterk mee eens). In de huidige steekproef bleek de schaal een zeer goede betrouwbaarheid te hebben ($\alpha = 0.86$). Een voorbeeld-item is: 'I can describe similarities and differences in legal, economic, and political systems across cultures'.

3.5. Analyses

Door middel van variantieanalyses (ANCOVA) in SPSS versie 24 (1989, 2016) is onderzocht of het volgen van de practicummodule *Intercultural Sensitivity & Competences* effect heeft gehad op de ontwikkeling van interculturele competenties, namelijk *interaction engagement* (IE), *respect for cultural differences* (RD) en *interaction confidence* (IC) (Hypothese 1). In de analyses is gecontroleerd voor migratieachtergrond van de respondent en het gevoel van veiligheid in de practicumgroep. Het gevoel van veiligheid in de groep is op T2 (d.w.z. na afloop van het practicum) gemeten door middel van de sub-schaal *emotional safety* van de *Sense of Community in School Scale* van Admiraal en Lockhorst (2012). Vervolgens zijn variantieanalyses uitgevoerd met de extra covariaten *social initiative* (SI), *emotional stability* (ES), *open-mindedness* (OP), *flexibility* (FX) en *cultural empathy* (CE), en *Cognitive CQ*. Gezien de kleine steekproefgrootte, willen we op deze plaats benadrukken dat dit tweede deel van het onderzoek exploratief is, bedoeld om een eerste beeld te krijgen bij multiculturele kenmerken van respondenten en of deze mogelijk van invloed zijn op het effect van de practicummodule (RQ2).

4 Resultaten

4.1. Beschrijvende Statistieken

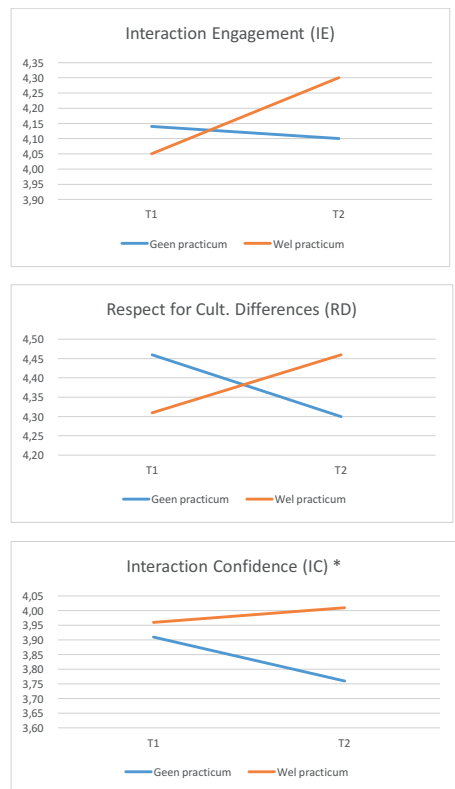
Alvorens de resultaten bij Hypothese 1 en RQ2 te bespreken, zullen eerst enkele beschrijvende statistieken binnen de huidige streekproef bekeken worden. Voor een volledig overzicht, verwijzen wij naar Tabel 1 (zie volgende pagina).

Er zijn geen significante verschillen gevonden op de gemeten variabelen tussen de groep die de practicummodule *Intercultural Sensitivity & Competences* volgde (de experimentele groep) en de groep die deze practicummodule niet volgde (de controlegroep). Een uitzondering is *Cognitive CQ*. De controlegroep scoorde bij aanvang van het onderzoek (T1) significant hoger op *Cognitive CQ* dan de experimentele groep. De sub-dimensies *interaction engagement* (IE), *respect for cultural differences* (RD) en *interaction confidence* (IC) blijken middelmatig tot hoog samen te hangen met correlatiecoëfficiënten van 0.64 ($p < .01$), 0.40 ($p < .01$) en 0.33 ($p < .01$) en lijken daarmee tot hetzelfde domein van interculturele competenties te behoren. De metingen van IE, RD en IC op de voormeting hangen hoog samen met dezelfde metingen op de eerste nameting (T2), namelijk $r_{IE} = 0.72$ ($p < .01$), $r_{RD} = 0.56$ ($p < .01$) en $r_{IC} = 0.66$ ($p < .01$), wat wijst op interne consistentie van de drie sub-schalen. Verder valt op dat IE, RD en IC samenhangen met de multiculturele persoonlijkheidsfactoren *open-mindedness* ($r_{IE-OP} = 0.41$, $p < .01$; $r_{RD-OP} = 0.29$, $p < .05$; $r_{IC-OP} = 0.33$, $p < .01$) en *cultural empathy* ($r_{IE-CE} = 0.43$, $p < .01$; $r_{RD-CE} = 0.30$, $p < .05$). Respondenten die een meer open en onbevooroordeelde houding ten aanzien van culturele verschillen hebben (*open-mindedness*) en die zich beter kunnen inleven in de gevoelens, gedachten en gedragingen van personen met een andere culturele achtergrond (*cultural empathy*), staan positiever tegenover interculturele communicatie (IE), zijn toleranter naar personen met een andere culturele achtergrond (RD) en hebben meer zelfvertrouwen in interculturele situaties (IC). Ook de kennis van respondenten over culturen en culturele verschillen (*Cognitive CQ*)

hangt positief samen met gevoelens tegenover interculturele communicatie ($r_{IE\sim cogn CQ} = 0.34$, $p < .01$), tolerantie ten aanzien van personen met een andere culturele achtergrond ($r_{RD\sim cogn CQ} = 0.29$, $p < .05$) en zelfvertrouwen in interculturele situaties ($r_{IC\sim cogn CQ} = 0.45$, $p < .01$). *Social initiative*, *emotional stability* en *flexibility* daarentegen hangen in mindere mate samen met de metingen van interculturele sensitiviteit en competenties.

4.2. Stimuleren van Interculturele Sensitiviteit & Competenties

In de eerste plaats lieten de resultaten zien dat de studenten die deelnamen aan de practicummodule *Intercultural Sensitivity & Competences* zich meer ontwikkelden op het vlak van interculturele competenties dan de studenten die niet deelnamen aan deze practi-



Figuur 1. Ontwikkeling in interculturele competenties van T1 (voormeting) naar T2 (nameting). * De invloed van het practicum op de ontwikkeling van IC was niet significant ($p = .06$).

Tabel 1
 Beschrijvende Statistiek: Gemiddelden, Standaarddeviaties, Verschillen (Experimentele Groep vs. Controlegroep) en Correlaties

	Groep		Correlaties															
	Practicum (n = 42)	geen Practicum (n = 28)	t	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.
1. Sekse	92.9% vrouw	67.9% vrouw	-															
2. Migratie-achtergrond	45.2%	46.4%	-12															
	M (SD)	M (SD)																
3. Leeftijd	23.76 (1.44)	24.02 (4.14)	-0.31	.13	.17	-												
4. T1 IE	4.05 (0.45)	4.14 (0.43)	-0.79	-0.08	.30*	.15	-											
5. T1 RD	4.31 (0.45)	4.46 (0.51)	-1.28	-0.03	.05	-.04	.64**	-										
6. T1 IC	3.96 (0.42)	3.91 (0.50)	0.41	-.25*	.20	.08	.40**	.33**	-									
7. T2 IE	4.30 (0.44)	4.10 (0.48)	1.53	-.10	.16	.15	.72**	.53**	.40**	-								
8. T2 RD	4.46 (0.46)	4.30 (0.34)	1.33	-.14	-.14	-.13	.37**	.56**	.18	.55**	-							
9. T2 IC	4.01 (0.47)	3.76 (0.50)	1.87	-.14	.10	.15	.55**	.41**	.66**	.63**	.50**	-						
10. mpq SI	3.42 (0.57)	3.52 (0.46)	-0.76	-.12	-.02	.05	.09	.07	.21	.29*	.07	.29*	-					
11. mpq ES	3.10 (0.55)	2.97 (0.58)	0.94	-.10	-.06	-.06	-.14	-.08	.13	-.07	-.02	.16	.36**	-				
12. mpq OP	3.63 (0.43)	3.68 (0.38)	-0.53	-.19	.27*	.20	.41**	.29*	.33**	.38**	.08	.26	.55**	.14	-			
13. mpq FX	2.63 (0.50)	2.75 (0.57)	-0.86	-.24*	.07	.02	.08	.13	.07	-.12	-.11	.01	.14	.39**	.10	-		
14. mpq CE	4.17 (0.41)	4.28 (0.35)	-1.21	-.23	-.05	-.08	.43**	.30*	.21	.43**	.28*	.35**	.27*	.01	.35**	.06	-	
15. Cogn. CQ	3.07 (0.53)	3.42 (0.52)	-2.67**	.00	.24*	.05	.34**	.29*	.45**	.08	-.14	.25	.19	-.03	.38**	.10	.10	-

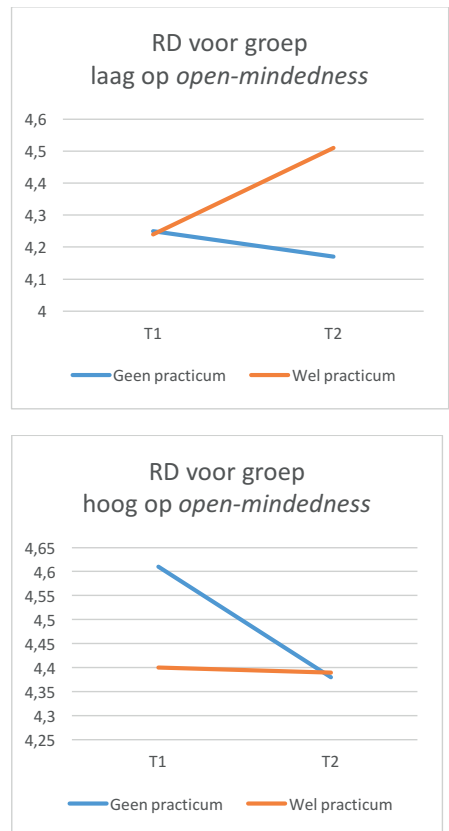
Noot. T1 betekent voor-meting, T2 betekent eerste na-meting; IE betekent interactie engagement, RD betekent interactie engagement, RD betekent respect for cultural differences, IC betekent interaction confidence, mpq SI betekent social initiative gemeten met de Multicultural Personality Questionnaire (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000), ES betekent emotional stability, OP betekent open-mindedness, FX betekent flexibility, en CE betekent cultural empathy, Cogn. CQ betekent cognitive cultural quotient (Van Dyne et al., 2012), Sekse is als volgt gecodeerd: 1 = man, 2 = vrouw; migratieachtergrond is als volgt gecodeerd: 0 = autochtoon Nederlands, 1 = anders.
 * p < .05; ** p < .01

cummodule (Hypothese 1) (zie Figuur 1). De groep studenten die de practicummodule had gevolgd – en daardoor had kunnen werken aan attitudes, kennis en vaardigheden in interculturele situaties – bleek zich meer ontwikkeld te hebben in *interaction engagement* (IE; $F(1, 54) = 7.61, p < .05, h^2 = 0.12$) en *respect for cultural differences* (RD; $F(1, 54) = 4.44, p < .05, h^2 = 0.08$) dan de groep studenten die de practicummodule niet had gevolgd. Het effect op *interaction confidence* (IC) bleek marginaal significant te zijn ($F(1, 54) = 3.79, p = .06, h^2 = 0.07$). Vanwege de kleine steekproef moeten we wel voorzichtig zijn met het trekken van conclusies die uit de resultaten lijken te komen, namelijk dat de studenten die deel hadden genomen aan het practicum *Intercultural Sensitivity & Competences* meer groei rapporteerden in hun houding ten aanzien van interculturele communicatie (IE), in hun tolerantie ten aanzien van normen, waarden en gedrag van personen met een andere culturele achtergrond dan zichzelf (RD) en mogelijk ook in hun zelfvertrouwen in interculturele situaties dan studenten die niet hadden deelgenomen.

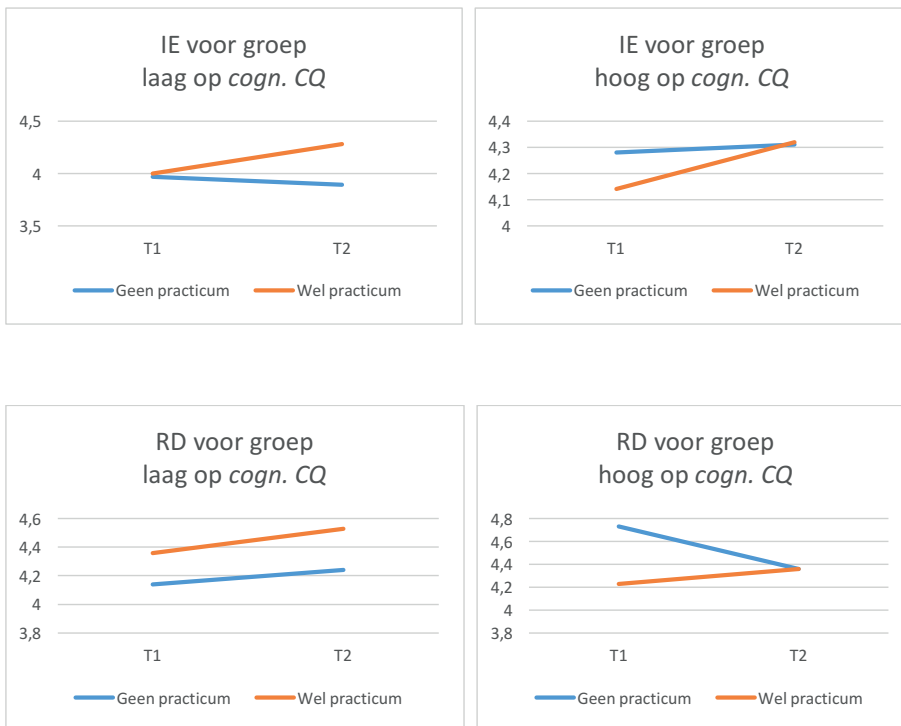
In de tweede plaats is op exploratieve wijze onderzocht in hoeverre multiculturele kenmerken van studenten de ontwikkeling van interculturele competenties beïnvloeden (RQ2). Uit de resultaten kwam naar voren dat de mate van *social initiative* ($F_{IE}(1, 53) = 2.03, ns; F_{RD}(1, 53) = 0.32, ns; F_{IC}(1, 53) = 0.00, ns$), *emotional stability* ($F_{IE}(1, 53) = 0.50, ns; F_{RD}(1, 53) = 0.07, ns; F_{IC}(1, 53) = 0.45, ns$), *flexibility* ($F_{IE}(1, 53) = 2.58, ns; F_{RD}(1, 53) = 0.27, ns; F_{IC}(1, 53) = 0.29, ns$) en *cultural empathy* ($F_{IE}(1, 53) = 0.04, ns; F_{RD}(1, 53) = 0.11, ns; F_{IC}(1, 53) = 0.14, ns$) geen invloed leken te hebben op het effect van het practicum. Dit betekent dat de neiging actief toenadering te zoeken tot sociale situaties (*social initiative*), de vaardigheid om kalm te blijven in nieuwe en stressvolle situaties (*emotional stability*), de neiging nieuwe situaties als een positieve uitdaging te ervaren (*flexibility*), en het kunnen inleven in personen met een andere culturele achtergrond (*cultural empathy*) die studenten bij aanvang van het practicum ervaren geen invloed lijken te hebben op de ontwikkeling in interculture-

le competenties. Meer specifiek, of een student nu bijvoorbeeld een meer of mindere neiging heeft actief toenadering te zoeken tot sociale situaties, lijkt geen invloed te hebben gehad op de ontwikkeling in interculturele competenties als gevolg van het practicum.

De mate van *open-mindedness* leek wel invloed te hebben op het effect van het practicum op RD ($F(1, 53) = 5.06, p < .05$), maar niet op IE ($F(1, 53) = 2.60, ns$) en IC ($F(1, 53) = 0.95, ns$). De invloed van *open-mindedness* op het effect van het practicum is in meer detail te zien in Figuur 2. De invloed van het practicum *Intercultural Sensitivity & Competences* op de ontwikkeling van tolerantie ten aanzien van normen, waarden en gedrag van personen met een andere culturele



Figuur 2. Effect van het practicum op RD voor de groep die ondergemiddeld en bovengemiddeld scoort op open-mindedness apart. Noot. RD betekent respect for cultural differences.



Figuur 3.
 Effect van het practicum op IE en RD voor de groep die ondergemiddeld en bovengemiddeld scoort op Cognitive CQ apart.
 Noot. IE betekent interaction engagement. RD betekent respect for cultural differences. Cogn. CQ betekent cognitive cultural quotient.

achtergrond dan de student zelf (RD), lijkt met name aanwezig in de groep die bij aanvang van het practicum (T1) ondergemiddeld scoort op *open-mindedness*.

Tot slot, leek de mate van *Cognitive CQ* invloed te hebben op het effect van het practicum op zowel IE ($F(1, 53) = 4.99, p < .05$) als RD ($F(1, 53) = 8.08, p < .05$), maar niet op IC ($F(1, 53) = 0.34, ns$). De invloed van *Cognitive CQ* op het effect van het practicum is in meer detail te zien in Figuur 3. Als gekeken wordt naar de invloed van het practicum *Intercultural Sensitivity & Competences* op de ontwikkeling van de houding ten aanzien van interculturele communicatie (IE), lijkt vooral een effect zichtbaar in de groep die bij aanvang van het practicum (T1) ondergemiddeld scoort op *Cognitive CQ*. In de groep die bovengemiddeld scoort op *Cognitive CQ* blijft IE min of meer gelijk, hoewel er een iets gunstigere ontwikkeling te zien is voor

de studenten die het practicum gevolgd hebben. Bij nadere bestudering van de invloed van het practicum *Intercultural Sensitivity & Competences* op de ontwikkeling van tolerantie ten aanzien van normen, waarden en gedrag van personen met een andere culturele achtergrond dan de student zelf (RD), zijn de resultaten wat lastiger te interpreteren.

Met name in de groep die bovengemiddeld scoort op *Cognitive CQ* lijkt de groep die het practicum heeft gevolgd zich gunstiger te ontwikkelen dan de groep die het practicum niet heeft gevolgd. Dit effect lijkt het gevolg te zijn van een hoge beginscore op RD van de groep die hoog scoort op *Cognitive CQ* en het practicum niet heeft gevolgd. Met andere woorden, het effect van het practicum *Intercultural Sensitivity & Competences* op de houding ten aanzien van interculturele communicatie (IE), lijkt met name aanwezig onder studenten die bij aanvang

van het practicum minder kennis hadden van cultureel-specifieke verschillen en overeenkomsten in gedrag en gewoontes (gemeten met de *Cognitive CQ*-schaal) dan studenten die bij aanvang op dit vlak meer kennis hadden. Het effect van het practicum *Intercultural Sensitivity & Competences* op de tolerantie ten aanzien van normen, waarden en gedrag van personen met een andere culturele achtergrond dan zichzelf (RD), lijkt met name aanwezig onder studenten die bij aanvang van het practicum een minder open houding hadden ten aanzien van culturele verschillen (*open-mindedness*) dan studenten die bij aanvang meer onbevooroordeeld waren ten aanzien van culturele verschillen.

5 Discussie

Hoewel het hoger onderwijs meer en meer cultureel divers wordt (CBS, 2019), wordt weinig interactie waargenomen tussen verschillende culturele groepen studenten (o.a. Glass et al., 2013). En dat terwijl deze interculturele interactie studenten zou kunnen helpen bij het ontwikkelen van interculturele competenties die nodig zijn om goed toegerust de arbeidsmarkt te betreden. Ook omdat uit eerder onderzoek onder studenten in het hoger onderwijs is gebleken dat cultureel heterogene groepen hogere-orde meta-cognitieve en sociale vaardigheden ontwikkelen dan cultureel homogene groepen (o.a. De Hei et al., 2016), is het hoger onderwijs opgeroepen om intercultureel studentcontact te bevorderen en om de ontwikkeling van interculturele competenties van studenten systematisch te ondersteunen (Lee et al., 2012).

In de huidige studie is aan de hand van een nieuw-ontwikkelde practicummodule *Intercultural Sensitivity & Competences* – opgebouwd uit activiteiten die een beroep doen op zelfbewustzijn en interculturele kennis en vaardigheden en in kleine cultureel-gemixte groepjes studenten onder intensieve begeleiding van een docent – onderzocht of interculturele sensitiviteit en competentie van studenten in het hoger onderwijs versterkt kunnen worden. Daarnaast is op exploratieve wijze gekeken of er multiculturele kenmerken van

studenten zijn te onderscheiden die mogelijk van invloed zijn op de ontwikkeling van interculturele sensitiviteit en competenties. We hanteerden hierbij een quasi-experimenteel onderzoek met een pretest-posttest-controlegroep-design.

Uit de resultaten bleek dat de studenten die het practicum *Intercultural Sensitivity & Competences* hadden gevolgd positiever waren gaan staan ten aanzien van interculturele communicatie (*interaction engagement*; IE) en toleranter werden ten aanzien van normen, waarden en gedrag van personen met een andere culturele achtergrond dan de student zelf (*respect for cultural differences*; RD) dan de studenten die het practicum niet hadden gevolgd. Het volgen van het practicum bleek een kleiner (marginaal significant) effect te hebben gehad op het zelfvertrouwen van studenten in interculturele situaties (*interaction confidence*; IC). Deze resultaten sluiten aan bij het idee van het *Intercultural Development Continuum* (Bennett, 1993; Hammer, 2012), dat de ontwikkeling van interculturele competenties verloopt volgens een aantal stadia van meer ethnocentrisch naar meer etnorelatief. Mensen met een ethnocentrische oriëntatie zien de eigen cultuur als standaard, waarmee andere culturen worden vergeleken (Bennett, 1993). Mensen met een etnorelatieve oriëntatie voelen zich comfortabel bij veel verschillende standaarden en gebruiken (Bennett, 1993). De ontwikkeling in de richting van een meer etnorelatieve oriëntatie gaat van 1) bewustwording van de eigen attitudes en, vervolgens, waardering van culturele verschillen, naar 2) vaardigheden in het kunnen veranderen van het eigen culturele perspectief en het kunnen aanpassen van het eigen gedrag aan de culturele context. Op het moment dat men zich bewust is van de eigen interculturele standpunten en attitudes en er een wil is tot veranderen, kunnen ontwikkelingen optreden op het vlak van interculturele vaardigheden en zal men zich, daarna, op dit vlak zelfverzekerder gaan voelen.

Dat de ontwikkeling van interculturele competenties in fasen lijkt te verlopen, zou ook kunnen komen door het moment waarop de verschillende werkvormen van het practicum in de tijd zijn aangeboden. In de practi-

cummodule *Intercultural Sensitivity & Competences* kwamen activiteiten rond bewustwording van de eigen attitudes als eerst aan bod, gevolgd door activiteiten rond toepassen van kennis en vaardigheden in interculturele situaties. Het zou kunnen zijn, omdat studenten langer hebben kunnen reflecteren op de eigen interculturele attitudes dan op de vertoonde vaardigheden, dat in de eerste plaats op het vlak van bewustwording en acceptatie resultaten gevonden werden. Dat de activiteiten rond toepassen van kennis en vaardigheden ook waardevol zijn, bleek uit de evaluatie die studenten na afloop van de practicummodule gaven, namelijk dat zij veel waarde hechtten aan de latere activiteiten van de practicummodule waarbij zij vaardigheden konden oefenen in interculturele situaties. Toekomstig onderzoek zou zich kunnen richten op het ondersteunen van de ontwikkeling van interculturele competenties en, daarbij, het in kaart brengen van die ontwikkeling over een langere periode, om meer zicht te krijgen hoe verschillende aspecten van interculturele competenties zich over de tijd ontwikkelen.

Daarnaast leek er enige evidentie te bestaan dat in elk geval sommige multiculturele kenmerken van studenten invloed hadden op de ontwikkeling die studenten doormaakten onder invloed van het practicum. In de eerste plaats leek het effect van het practicum *Intercultural Sensitivity & Competences* op de houding ten aanzien van interculturele communicatie (IE) met name aanwezig onder studenten die bij aanvang van het practicum minder kennis hadden van cultureel-specifieke verschillen en overeenkomsten in gedrag en gewoontes (*Cognitive CQ*) dan studenten die bij aanvang op dit vlak meer kennis hadden. Een mogelijke verklaring voor deze bevinding is dat studenten onder invloed van het practicum ook kennis opbouwden over gedrag en gewoontes in verschillende culturen of deze kennis steeds meer konden toepassen, en dat dit met name gebeurde in de groep die bij aanvang over minder kennis op dit vlak beschikte. Het zou vervolgens kunnen zijn dat de studenten zich – door deze toegenomen kennis – comfortabeler gingen voelen bij interculturele communicatie. Om

meer te weten te kunnen komen over het samenspel van kennis enerzijds en attitudes en vaardigheden anderzijds, zou in toekomstig onderzoek interculturele competenties en culturele intelligentie meer op de lange termijn in kaart gebracht kunnen worden.

In de tweede plaats leek het effect van het practicum op de tolerantie ten aanzien van normen, waarden en gedrag van personen met een andere culturele achtergrond dan zichzelf (RD) met name aanwezig onder studenten die bij aanvang van het practicum een minder open houding hadden ten aanzien van culturele verschillen (*open-mindedness*) dan studenten die bij aanvang meer onbevooroordeeld waren ten aanzien van culturele verschillen. Andere multiculturele persoonlijkheidskenmerken leken geen effect te hebben op de invloed van het practicum. Dit laatste zou verklaard kunnen worden vanuit het idee dat *open-mindedness* meer op het domein zit van attitudes en de andere persoonlijkheidskenmerken (d.w.z. *cultural empathy*, *social initiative*, *emotional stability* en *flexibility*) meer op het domein van gedrag (Hammer et al., 1978). De gevonden resultaten wijzen opnieuw in de richting dat bij de ontwikkeling van interculturele sensitiviteit en competenties allereerst een ontwikkeling te zien is in de bewustwording van eigen attitudes alvorens een verandering in vaardigheden kan plaatsvinden, met name bij die personen die (aanvankelijk) een minder open houding hebben ten aanzien van verschillen tussen culturen. Dat de groep studenten die aanvankelijk minder ruimdenkend is, een ontwikkeling doormaakt in tolerantie ten aanzien van andere culturen, is een positieve uitkomst van het practicum.

Er zijn enkele kanttekeningen te noemen bij het huidige onderzoek. Ondanks het sterke punt dat studenten die het practicum hadden gevolgd in hun ontwikkeling vergeleken konden worden met studenten die het practicum niet hadden gevolgd, was de steekproef relatief klein. Als gevolg van de kleine steekproefgrootte was er in de eerste plaats onvoldoende power aanwezig in de data om kleine effecten van multiculturele kenmerken van studenten op het volgen van de practicummodule te kunnen detecteren. Hierdoor hebben

we slechts exploratief kunnen kijken naar de mogelijk bevorderende of belemmerende invloed van multiculturele kenmerken op het effect van het practicum. De gevonden resultaten geven desondanks een eerste beeld van de rol van multiculturele kenmerken bij de ontwikkeling van interculturele sensitiviteit en competenties.

In de tweede plaats verhinderde deze kleine steekproef dat onderscheid gemaakt kon worden tussen culturele groepen of tussen nationale en internationale studenten. Recent onderzoek op het gebied van interculturele competenties in het hoger onderwijs heeft zich veelal gericht op de groep internationale studenten (o.a. Jackson, 2015; Ramirez, 2016; Rings & Allehyani, 2020). In toekomstig onderzoek is het interessant om nader te bekijken of er groepen studenten zijn die meer profiteren van een practicum zoals *Intercultural Sensitivity & Competences* dan andere studenten en welke onderliggende factoren hierbij van belang zijn. Een meer praktisch belang van dergelijk onderzoek is dat practica wellicht meer op maat aangeboden kunnen worden aan verschillende groepen studenten afhankelijk van de behoeften.

Een derde kanttekening is dat in het huidige onderzoek het effect van een relatief kortdurende practicummodule is onderzocht. Hoewel het veelbelovend is dat ook met dit korte en intensieve programma effecten gevonden zijn, weten we uit eerder onderzoek (o.a. Brewer, 2003; Liang & Schartner, 2020) – en ook de resultaten uit het huidige onderzoek wijzen enigszins in die richting – dat om resultaten te vinden op het domein van vaardigheden van studenten, een langduriger traject wenselijk is.

Tot slot hebben we in het huidige onderzoek niet kunnen onderzoeken wat de effecten van het practicum op de meer lange termijn waren. De mogelijkheid bestaat daardoor dat de gevonden effecten toegewezen kunnen worden aan het feit dat er bij de ene groep studenten aandacht was voor interculturele competenties en bij de vergelijkingsgroep niet (cf. Hawthorne-effect; Franke & Kaul, 1978). We hebben verschillende redenen om aan te nemen dat dit mogelijke Hawthorne-effect klein is geweest. Zo hebben we studen-

ten in de eerste plaats geen literatuur laten bestuderen over interculturele competenties, de ontwikkeling ervan of over de gebruikte vragenlijst voor interculturele sensitiviteit en competenties. We hebben daarmee de invloed van kennis over interculturele sensitiviteit en competenties op het invullen van de vragenlijst klein willen houden. In de tweede plaats vermoeden we dat de duur van de practicummodule te lang is geweest voor een constant bewustzijn van aandacht voor een bepaald onderwerp, dat aanwezig moet zijn om te kunnen spreken van een Hawthorne-effect. En in de derde plaats was het zo dat zowel de groep die het practicum volgde als de vergelijkingsgroep ‘aandacht’ kreeg. De studenten in beide groepen volgden namelijk een practicum in dezelfde periode en van gelijke omvang. Echter, om te kunnen onderzoeken of langdurige veranderingen op het vlak van interculturele sensitiviteit en competenties kunnen worden bewerkstelligd in het hoger onderwijs, zal blijvend geïnvesteerd moeten worden in onderzoek en in longitudinale data.

Concluderend kan worden gezegd dat voor de ontwikkeling van interculturele sensitiviteit en competenties in het hoger onderwijs een samenspel nodig is van een open houding ten aanzien van anderen, kennis over gedrag en gewoontes in verschillende culturen en mogelijkheden bieden om te oefenen met wat gepast gedrag is in interculturele situaties. Het huidige onderzoek biedt meer zicht op hoe de verschillende domeinen van interculturele competenties (d.w.z. attitudes, kennis en vaardigheden) zich ontwikkelen in de tijd. Bovendien bieden de resultaten handvaten voor het actief stimuleren van interculturele sensitiviteit en competenties in het hoger onderwijs.

Financiering

Dit onderzoek is gesubsidieerd door het Comeniusprogramma van het Nederlands Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO; Comenius Teaching-fellowship met nummer 40518865250).

Literatuur

- Admiraal, W., & Lockhorst, D. (2012). Sense of Community in School Scale (SCSS). *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 245-255. Doi: 10.1108/13665621211223360
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. New York: Addison-Wesley.
- Ang, S., & Van Dyne, L. (2008). Conceptualization of cultural intelligence: Definition, distinctiveness, and nomological network. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications* (pp. 3-15). New York: Routledge.
- Bakker, W., Van der Zee, K., & Van Oudenhoven, J. P. (2006). Personality and Dutch emigrants' reactions to acculturations strategies. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(12), 2864-2891. Doi: 10.1111/j.0021-9029.2006.00132.x
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Brewer, M. (2003). *Intergroup relations* (3rd ed.). London: Open University Press.
- Burke, M. J., Watkins, M. B., & Guzman, E. (2009). Performing in a multi-cultural context: The role of personality. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(6), 475-485. Doi: 10.1016/j.ijintrel.2009.05.005 CBS, Statistics Netherlands (2019; 2022). Verkregegen op 3 juni 2019, via <http://www.statline.cbs.nl/en> op 21 februari 2022, via <https://www.cbs.nl/nl-nl/onze-diensten/methoden/begrippen/migratieachtergrond>
- Chen, G.-M., & Starosta, W. J. (1998). A review of the concept of intercultural awareness. *Human Communication*, 2, 27-54.
- Chen, G.-M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 3-14.
- Dearodff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. Doi: 10.1177/1028315306287002
- De Hei, M., Tabacaru, C., Sjoer, E., Rippe, R., & Walenkamp, J. (2020). Developing intercultural competence through collaborative learning in international higher education. *Journal of Studies in International Education*, 24(2), 190-211. Doi: 10.1177/1028315319826226
- De Hei, M. S. A., Strijbos, J. W., Sjoer, E., & Admiraal, W. F. (2016). Thematic review of approaches to design group learning activities in higher education: The development of a comprehensive framework. *Educational Research Review*, 18, 33-45. Doi: 10.1016/j.edurev.2016.01.001
- Earley, P. C., & Mosakowski, E. (2004). Cultural intelligence. *Harvard Business Review*, 82, 139-146. Doi: 10.1177/1470595808091787
- Franke, R. H., & Kaul, J., D. (1978). The Hawthorne experiments: First statistical interpretations. *American Sociological Review*, 43(5), 623-643. Doi: 2094540
- Glass, C. R., Buus, S., & Braskamp, L. A. (2013). *Uneven experiences: What's missing and what matters for today's international students*. Chicago: Global Perspective Institute.
- Hämäläinen, R., & Vähäsantanen, K. (2011). Theoretical and pedagogical perspectives on orchestrating creativity and collaborative learning. *Educational Research Review*, 6(3), 169-184. Doi: 10.1016/j.edurev.2011.08.001
- Hammer, M. R. (2012). The Intercultural Development Inventory: A new frontier in assessment and development of intercultural competence. In M. Vande Berg, R. M. Paige, & K. H. Lou (Eds.), *Student learning abroad* (pp. 115-136). Sterling, VA: Stylus.
- Hammer, M. R., Gudykunst, W. B., & Wiseman, R. L. (1978). Dimensions of intercultural effectiveness: An exploratory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 2(4), 382-393.
- Jackson, J. (2015). Becoming intercultural competent: Theory to practice in international education. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 91-107. Doi: 10.1016.j.ijintrel.2015.03.012
- Janssen, J. (2014). *Opening the black box of collaborative learning: A meta-analysis investigating the antecedents and consequences of collaborative interaction* (Report No. 411-11-632 Commissioned by NWO-PROO and NRO). Utrecht, The Netherlands: University of Utrecht.
- Landis, D., & Bhagat, R.S. (1996). *Handbook of intercultural training* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Lee, A., Poch, R., Shaw, M., & Williams, R.D. (2012). *Engaging diversity in undergraduate classrooms: A pedagogy for developing intercultural competence*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Liang, Y., & Schartner, A. (2020). Culturally mixed group work and the development of students' intercultural competence. *Journal of Studies in International Education*, 1-17. Doi: 10.1177/1028315320963507
- Meeuwisse, M., De Meijer, L.A.L., Dias-Broens, A.S., & Wolff, R. (2019). *Intercultural sensitivity and competence. Practical module Master programme Educational Sciences* [trainer manual]. Rotterdam: ESSB-EUR. Open Access via https://issuu.com/essb_rotterdam/docs/31789_trainer_manual_isuu
- Ng, K. Y., & Earley, P. C. (2006). Culture + intelligence: Old constructs, new frontiers. *Group & Organization Management*, 31, 4-19. Doi: 10.1177/1059601105275251
- OECD (2017). *Trends shaping education. Spotlight 11*. Retrieved on April 29th 2021 from <https://www.oecd.org/education/cei/spotlights-trends-shaping-education.htm>
- Ones, D. S., & Viswesvaran, C. (1997). Personality determinants in the prediction of aspects of expatriate job success. In Z. Aycan (Ed.), *Expatriate Management: Theory and Practice* (pp. 63-92). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783. Doi: 10.1037/0022-3514.90.5.751
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone*. New York: Simon and Schuster.
- Ramirez, R. (2016). Impact on intercultural competence when studying abroad and the moderating role of personality. *Journal of Teaching in International Business*, 27(2-3), 88-105. Doi: 10.1080/08975930.2016.1208784
- Rings, G., & Allehyani, F. (2020). Personality traits as indicators of the development of intercultural communication competence. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(1), 17-32.
- Severiens, S. E., & Walraven, G. (2018). Vergroten van onderwijskansen voor een Rotterdamse diverse jeugd. In D. ter Avest, S. E. Severiens, & F. Spierings (Eds.), *Samen talenten en kansen versterken. Manifest* (pp. 39-45). KWP Rotterdam Talent.
- Shaffer, M. A., Harrison, D. A., Gregersen, H., Black, J. S., Ferzandi, L. A. (2006). You can take it with you: Individual differences and expatriate effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 91(1), 109-125. Doi: 10.1037/0021-9010.91.1.109
- Shu, F., McAbee, S. T., & Ayman, R. (2017). The HEXACO personality traits, cultural intelligence, and international student adjustment. *Personality and Individual Differences*, 106, 21-25. Doi: 10.1016/j.paid.2016.10.024
- SPSS (1989, 2016). Versie 24. IBM Corp.
- Strauss, P., & U, A., & Young, S. (2011). 'I know the type of people I work well with': Student anxiety in multicultural group projects. *Studies in Higher Education*, 36(7), 815-829. doi: 10.1080/03075079.2010.488720
- Strijbos, J. W., Martens, R. L., & Jochems, W. M. G. (2004). Designing for interaction: Six steps to designing computer-supported group-based learning. *Computers and Education*, 42, 402-424.
- Tajfel, H. (1982). *Social identity and intergroup relations*. London: Cambridge University Press.
- Turner, J. C. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*, Oxford, Great Britain: Blackwell.
- Van der Zee, K. I., & Van Oudenhoven, J. P. (2000). The Multicultural Personality Questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European Journal of Personality*, 14(4), 291-309.
- Van der Zee, K. I., & Van Oudenhoven, J. P. (2001). The Multicultural Personality Questionnaire: Reliability and validity of self- and other ratings of multicultural effectiveness. *Journal of Research in Personality*, 35(3), 278-288. Doi: 10.1006/jrpe.2001.2320
- Van der Zee, K. I., & Van Oudenhoven, J. P. (2013). Culture shock or challenge? The role of personality as a determinant of intercultural competence. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(6), 928-940. Doi: 10.1177/0022022113493138
- Van Dyne, L., Ang, S., Ng, K.Y., Rockstuhl, T., Tan, M. L., & Koh, C. (2012). Sub-dimensions of the four factor model of cultural intelligence: Expanding the conceptualization and measurement of cultural intelligence. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(4), 295-

313. Doi: 10.1111/j.1751-9004.2012.00429.x
 Van Oudenhoven, J. P., & Van der Zee, K. (2002). Predicting multicultural effectiveness of international students: The Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(6), 679-694. Doi: 10.1016/s0147-1767(02)00041-x
- Volet, S.E., & Ang, G. (2012). Culturally mixed groups on international campuses: An opportunity for inter-cultural learning. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 21-37. Doi: 10.1080/07294360.2012.642838
- Wang, K. T., Heppner, P. P., Wang, L., & Zhu, F. (2015). Cultural intelligence trajectories in new international students: Implications for the development of cross-cultural competence. *International Perspectives in Psychology*, 4(1), 51-65. Doi: 10.1037/ipp0000027
- Wang, W., & Zhou, M. (2016). Validation of the short form of the intercultural sensitivity scale (ISS-15). *International Journal of Intercultural Relations*, 55, 1-7. Doi: 10.1016/j.ijintrel.2016.08.002
- Yakunina, E. S., Weigold, I. K., Weigold, A., Hergovac, S., & Elsayed, N. (2012). The multicultural personality: Does it predict international students' openness to diversity and adjustment? *International Journal of Intercultural Relations*, 36(4), 533-540. Doi: 10.1016/j.ijintrel.2011.12.008

Auteurs

Lonneke de Meijer is universitair docent bij het departement Educational and Developmental Psychology aan de Erasmus School of Social and Behavioural Sciences, Erasmus Universiteit Rotterdam. **Aike Dias-Broens** is promovendus bij het departement Educational and Developmental Psychology aan de Erasmus School of Social and Behavioural Sciences, Erasmus Universiteit Rotterdam. **Rick Wolff** is senior onderzoeker bij het Risbo aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. **Marieke Meeuwisse** is universitair hoofddocent bij het departement Educational and Developmental Psychology aan de Erasmus School of Social and Behavioural Sciences, Erasmus Universiteit Rotterdam. *Correspondentieadres:* L.A.L. de Meijer, Erasmus University Rotterdam, Department of Psychology,

Education & Child Studies, Woudestein Mandeville-gebouw (T)16-27A, Postbus 1738, 3000 DR Rotterdam, E-mail: demeijer@essb.eur.nl

Abstract

Stimulating Intercultural Competencies of Students in Higher Education by means of a Practical Module

Due to globalization, higher education has become more and more culturally diverse. A more diverse student population does not necessarily mean more intercultural student interaction (Glass et al., 2013). Such interaction could, however, help students in the development of their intercultural sensitivity and competences. In the present research, the development of intercultural competences was investigated, by means of following a practical module *Intercultural Sensitivity & Competences* during which intercultural interaction between students was stimulated. Additionally, we exploratory investigated whether multicultural characteristics influenced the development of these competences. The results showed that the practical module stimulated the development of intercultural competences. Additionally, those students that initially were less open-minded towards cultural differences or were less knowledgeable about common behavior and customs in different cultures, seemed to benefit most from following the practical module. This research sheds more light on the way intercultural competences can be stimulated.

Keywords: intercultural competences, higher education, multicultural personality, cognitive cultural intelligence

Appendix

Bijlage 1. *Samenstelling van Experimentele Groep en Controlegroep op de voor- (T1) en de nameting (T2)*

Experimentele groep		Controlegroep	
T1 (n = 42)	T2 (N = 39)	T1 (N = 28)	T2 (N = 18)
$M_{\text{age}} = 23.76$ ($SD = 1.44$)	$M_{\text{age}} = 23.84$ ($SD = 1.47$)	$M_{\text{age}} = 24.02$ ($SD = 4.14$)	$M_{\text{age}} = 23.66$ ($SD = 3.47$)
92.9% vrouw	92.3% vrouw	67.9% vrouw	61.1% vrouw
45.2% met migratieachtergrond	43.6% met migratieachtergrond	46.2% met migratieachtergrond	44.4% met migratieachter- grond

Noot. T1 betekent voor-meting, T2 betekent eerste na-meting; iemand met een migratieachtergrond is in navolging van de CBS-definitie [2022] iemand van wie ten minste één ouder in het buitenland is geboren.