

De ontwikkeling van interculturele competenties tijdens een studieverblijf in het buitenland: het belang van culturele afstand

Joris Boonen, Ankie Hoefnagels & Mark Pluymaekers

Samenvatting: Hoger onderwijsinstellingen investeren vaak fors in studentenmobiliteit en andere internationaliseringsactiviteiten die de ontwikkeling van interculturele competenties bij studenten moeten bevorderen. De verwachte meerwaarde van zulke projecten wordt vooral uitgedrukt in termen van carrièreperspectief, waarin interculturele competenties een centrale component vormen. Wat in veel internationaliseringsprojecten echter niet gebeurt, is nagaan in welke mate deze projecten ook echt het gewenste effect opleveren op de houding en het gedrag van de studenten. Vooral internationaliseringservaringen in verre bestemmingen vergen een substantiële investering van student en instelling, terwijl niet helemaal duidelijk is of studenten hierdoor ook daadwerkelijk intercultureel competent worden. Mede om het leerrendement van internationalisering beter in kaart te brengen, is binnen Zuyd Hogeschool de Global Mind Monitor ontwikkeld, een kwantitatief meetinstrument dat zowel de effecten van internationalisering in eigen land als over de grenzen kan meten. In dit artikel gebruiken we recente data (2015-2016) van een eerste longitudinale pilot study bij 320 studenten met dit meetinstrument. Op basis van t-toetsen en meervoudige regressieanalyses onderzoeken we met name het belang van culturele afstand tot het gastland voor de ontwikkeling van interculturele competenties bij studenten. De analytische modellen bevestigen onze verwachting: hoe groter de culturele afstand tussen het thuisland en het gastland, hoe sterker het leereffect. Deze resultaten kunnen nuttige inzichten opleveren voor de verdere ontwikkeling van internationalisering, zowel over de grens als 'at home'.

Trefwoorden: Internationalisering, interculturele competenties, culturele afstand, studentenmobiliteit, Global Mind Monitor

Auteurs: Dr. J.W.W. Boonen (joris.boonen@zuyd.nl) is werkzaam bij het lectoraat International Relationship Management en de faculteit International Business and Communication van Zuyd Hogeschool, Maastricht.

Dr. A.H.J.M. Hoefnagels (ankie.hoefnagels@zuyd.nl) is werkzaam bij het lectoraat International Relationship Management en de Hotel Management School van Zuyd Hogeschool, Maastricht.

Dr. M. Pluymaekers (mark.pluymaekers@zuyd.nl) is werkzaam bij het lectoraat International Relationship Management en de faculteit International Business and Communication van Zuyd Hogeschool, Maastricht.

Probleem en context

Met de dertigste verjaardag van het Erasmusprogramma werd in 2017 extra aandacht besteed aan internationalisering in het hoger onderwijs. Naast Erasmus en andere mobiliteitsinitiatieven heeft het hoger onderwijs in Nederland en België een sterke focus ontwikkeld op het faciliteren van interculturele ontmoetingen voor studenten (Onderwijsraad, 2016). Leren omgaan met cultuurverschillen in internationale professionele situaties is een van de belangrijkste kerncompetenties voor toekomstige professionals (Eisenchlas & Trevaskes, 2007; Marcotte, Desroches & Poupart, 2007). Dit is dan ook een centrale doelstelling in de veelgeciteerde reeks van *21st century skills* (Thijs, Fisser & van der Hoeven, 2014; Trilling & Fadel, 2009).

Het belang van interculturele competenties kan in de huidige maatschappelijke context moeilijk overschat worden (Deardorff, 2006). Een van de sterkste voorvechters van de belangrijke rol van (hoger) onderwijsinstellingen in de ontwikkeling van die vaardigheid is de Amerikaanse filosofe Martha Nussbaum:

"We live in a world in which people face one another across gulfs of geography, language, and nationality. (...) The world's schools, colleges, and universities therefore have an important and urgent task: to cultivate in students the ability to see themselves as members of a heterogeneous nation (...) and a still more heterogeneous world, and to understand something of the history and character of the diverse groups that inhabit it" (Nussbaum, 2010; pp. 79-81)

Hoger onderwijsinstellingen hebben gereageerd op deze oproep voor *global citizens* door een gevarieerd aanbod aan internationaliseringsactiviteiten te ontwikkelen die studenten in staat stellen om in contact te komen met *peers* en professionals uit andere culturen (De Wit, 2002; De Wit & Merkx, 2012). Voorbeelden zijn de vele mobiliteitsprojecten en buitenlandse stages. Daarnaast ontwikkelen instellingen ook steeds meer activiteiten in het kader van *internationalisation at home* (van Gaalen, Hobbes, Roodenburg & Gielesen, 2014). Zulke projecten (bv. *virtual exchange*) worden steeds belangrijker omdat ze de ervaring democratiseren, structureel de drempel verlagen voor interculturele ervaringen en kansen bieden om internationale en interculturele leeruitkomsten te bereiken zonder studenten naar een dure bestemming te zenden (van Gaalen *et al.*, 2014).

De verdere ontwikkelingen in het internationaliseren van curricula tonen aan waarom het zo belangrijk is om de interculturele leeruitkomsten van internationaliseringservaringen structureel te meten. Het Nederlandse Hoger Onderwijs investeert immers permanent en op een grote schaal in deze internationalisering. Inzicht in de *randvoorwaarden* die nodig zijn om een internationale ervaring succesvol om te vormen tot een interculturele leerervaring, kan dus leiden tot meer gerichte investeringen in de internationale ervaringen die hun succes bewezen hebben.

In dit artikel analyseren één specifieke randvoorwaarde (culturele afstand) in één specifieke context (internationale mobiliteit). We onderzoeken concreet in welke mate de culturele afstand tussen het thuisland en de buitenlandse bestemming een rol speelt bij de ontwikkeling van interculturele competenties. Eerder onderzoek heeft al aangetoond dat een internationale uitwisseling meestal een positief effect heeft op deze ontwikkeling (Anderson *et al.*, 2006; Marcotte *et al.*, 2007; Sison & Brennan, 2012). De bijkomende vraag die wij willen beantwoorden is of dit verwachte positieve effect van een buitenlandervaring gemodereerd wordt door de (culturele) afstand tot het gastland waarin studenten zich bevinden (Salisbury, An & Pascarella, 2013). De centrale onderzoeksvraag in dit artikel is daarom *“In welke mate modereert de culturele afstand tussen het thuisland en de buitenlandse bestemming de ontwikkeling van interculturele competenties bij studenten?”*

Om interculturele leeruitkomsten te monitoren heeft Zuyd Hogeschool in 2015 de Global Mind Monitor ontwikkeld, een onderzoeksinstrument dat studenten een individuele rapportage biedt over hun ontwikkeling op vlak van interculturele competenties, op basis van een longitudinale surveymeting. Op een geaggregeerd niveau kunnen we met die metingen ook groepen studenten en hun ervaringen onderling met elkaar vergelijken, en onderzoeken welke internationale ervaringen het sterkste effect hebben op deze ontwikkeling. Voor dit artikel gebruiken we een eerste reeks metingen bij 320 studenten van de faculteiten Hotel Management en International Business and Communication van Zuyd Hogeschool die hebben deelgenomen aan internationale mobiliteit.. De bestemmingen van de deelnemende studenten zijn zeer divers en bieden de mogelijkheid om de culturele afstand mee te nemen als mogelijke moderator op de leerervaring.

Interculturele competentie wordt hier gedefinieerd als een brede, internationale leeruitkomst. Het is het vermogen om effectief en gepast te handelen in interculturele situaties, op basis van houding, kennis en vaardigheden (Deardorff, 2006). Dit wordt in deze studie geconceptualiseerd door enerzijds rekening te houden met de dimensie *culturele intelligentie* (CQ) - de vaardigheid om te functioneren in een andere culturele setting (Ang & Van Dyne, 2007) - en anderzijds met persoonlijkheidskenmerken,

samengevat in de meting van een *Multicultural Personality* (MPQ). Dit is een aantal brede persoonlijkheidskenmerken zoals empathie, ruimdenkendheid, emotionele stabiliteit, flexibiliteit en sociaal initiatief, waarvan bewezen is dat ze effectief zijn in een multiculturele omgeving (e.g. Mol, Van Oudenhoven et al., 2001; Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000; Van Oudenhoven & Van der Zee, 2002).

Theoretisch kader: effectiviteit van een buitenlandervaring in *the impressionable years*

Ontwikkeling van sociale attitudes

Een groot deel van ons wereldbeeld wordt ontwikkeld tijdens de adolescentie. Nog voor jongeren de middelbare school verlaten worden kernwaarden over de maatschappij en over andere culturen gevormd. De schoolomgeving, *peers*, het verenigingsleven en het gezin zijn de belangrijkste actoren in dit socialisatieproces (Flanagan, 2013). Deze klassieke socialisatiebenadering is de afgelopen decennia empirisch onderbouwd met verschillende longitudinale studies, maar onderschat tot op zekere hoogte het belang van de verdere ontwikkelingsperiode in de fase van 18-25 jaar. Die periode gaat vaak samen met enkele '*life-changing events*', zoals verhuizen naar een andere stad om te studeren, een eerste baan, een kind krijgen enz. (Dinas, 2010).

Onderzoek toont dat vroeg ontwikkelde sociale attitudes de neiging hebben om stabiel te blijven, op voorwaarde dat ze ondersteund worden door ontwikkelingen in de periode van 18-25 jaar. In dat geval spreken we van een '*crystallization*' of '*consolidation*' van die jonggeleerde attitudes (Visser & Krosnick, 1998). Als er wel grotere sociale veranderingen optreden, kunnen die een grote impact hebben op de verdere ontwikkeling van zo'n attitude. Wanneer we deze theorie toepassen op een internationale leerervaring, zou je bijvoorbeeld de volgende twee scenario's kunnen onderscheiden. In scenario 1 neemt een jongere deel aan een uitwisselingsprogramma (bv. Erasmus) omdat hij sterk geïnteresseerd is in andere culturen. Hij heeft hoogopgeleide ouders en ontwikkelde al een sterke Europese identiteit door reizen tijdens de adolescentie en contacten in de internationale kennissenkring van zijn ouders. Een Erasmusuitwisseling is een logische stap in zijn ontwikkeling, maar geen *life-changing event* dat zijn Europese identiteit fundamenteel zal beïnvloeden. Dit is een uitvergroot voorbeeld van het zelfselectiemechanisme dat Kuhn (2012) beschrijft (zie ook Sigalas, 2010;

Wilson, 2011). In scenario 2 neemt een jongere uit een gezin met een lager inkomen deel aan hetzelfde uitwisselingsprogramma omdat internationalisering vanuit zijn hoger onderwijsinstelling sterk wordt aangeraden. Hij is wel eens in het buitenland geweest, maar heeft geen sterke banden opgebouwd met buitenlanders. Zijn kenniskring is Nederlands en Nederlandstalig en hij identificeert zich in de eerste plaats met Nederland. Onderzoek naar de effectiviteit van studie-uitwisselingsprogramma's toont aan dat in beide scenario's de internationale ervaring een positief effect heeft op attitudes en de ontwikkeling van de Europese identiteit (Kuhn, 2012). Het grootste verschil is dat deze uitwisseling een significant sterker effect heeft voor de jongere uit scenario 2 en voor hem dus eerder een *life-changing event* is dan voor de jongere uit scenario 1. In scenario 1 zien we een voorbeeld van '*crystallization*', in scenario 2 zien we een voorbeeld van '*attitude development*'.

We kunnen dezelfde redenering toepassen op de relatie tussen een internationale leerervaring en de ontwikkeling van interculturele competenties. Het volstaat niet om na een internationale ervaring met een evaluatie vast te stellen dat de jongeren die eraan deelnemen een bepaalde mate van interculturele kennis en vaardigheden bezitten. Het is vooral belangrijk om na te gaan onder welke voorwaarden dit tot leereffecten leidt. Daarom zijn voor- en nametingen zo belangrijk. Met welke mindset beginnen jongeren aan een internationale ervaring en welke impact heeft deze vervolgens op hun verdere ontwikkeling?

Een centrale variabele in deze studie is de mate waarin de cultuur van het gastland verschilt van of overeen komt met die van het thuisland (Shenkar, 2001). Deze culturele afstand kan een rol spelen omdat het makkelijker kan zijn voor studenten om te integreren in landen die cultureel dichterbij staan (Korzilius, Bucker et al., 2017). We verwachten daarom dat leren meer substantieel wordt wanneer studenten geconfronteerd worden met de '*culture shocks*' en duidelijke en meer zichtbare culturele verschillen in het gastland.

Hypotheses

Een basisverwachting uit internationaliseringsliteratuur is dat een buitenlandervaring in principe een positief effect heeft op de ontwikkeling van interculturele competenties. De buitenlandervaring biedt deze jongeren een nieuw perspectief op hun omgeving en de wereld. Daarom is onze eerste hypothese dan ook dat elke buitenlandervaring een structureel, positief effect zal hebben op de ontwikkeling van interculturele competenties bij studenten:

H1: *Een studie- of stage-ervaring in het buitenland heeft een positief effect op de ontwikkeling van (de verschillende subdimensies van) interculturele competentie bij studenten.*

Enkele centrale componenten in het concept ‘interculturele competentie’ hebben te maken met kennis en begrip van en inzicht in individuen van een andere cultuur. Op basis van voorgaande studies verwachten we verder dat het leereffect, met name op vlak van deze componenten, groter zal zijn wanneer de culturele afstand tot het gastland groter is:

H2: *De ontwikkeling van (de verschillende subdimensies van) interculturele competenties tijdens een buitenlandervaring is sterker wanneer de afstand tussen het thuisland en het gastland van de student groter is.*

Methode

Voor deze studie werd de Global Mind Monitor afgenomen bij 320 studenten van de internationaal georiënteerde faculteiten Hotel Management (255) en International Business and Communication (65) van Zuyd Hogeschool. Ze vulden een vragenlijst in voor aanvang van een buitenlandverblijf met een gemiddelde duur van vijf maanden. 31 studenten (9,9%) gingen naar het buitenland voor een studie-uitwisseling met een partneruniversiteit, 282 studenten (90,1%) liepen stage als onderdeel van hun studieprogramma. 26 studenten (8,2%) hadden een niet-Nederlandse nationaliteit. De pre-test werd een week voor vertrek afgenomen, de post-test tijdens de laatste twee weken van het verblijf in het buitenland. Door de lange periode tussen beide metingen lopen we een zeer beperkt risico op test-retest bias.

Dankzij de panelstructuur van deze dataset (met twee metingen bij dezelfde groep respondenten in) kunnen we nagaan in welke mate een studieverblijf in het buitenland *samenhangt* met interculturele competenties, maar ook in welke mate er *verandering door de tijd heen* optreedt.

Afhankelijke variabelen: Interculturele competenties

We gebruiken een reeks gevalideerde subschalen om de verschillende dimensies op het vlak van multiculturele persoonlijkheid en culturele intelligentie te meten. Dat betekent 1) dat stellingen soms in de 1^e en soms in de 3^e persoon zijn geformuleerd en 2) dat ze niet zijn aangepast aan een cultuurspecifieke context, maar betrekking hebben

op culturele diversiteit in algemene zin. Dit past ook in het idee dat studenten bij een uitwisseling of stage niet alleen in aanraking komen met de cultuur van het gastland, maar ook met andere culturen. We gebruiken de volgende concrete indicatoren voor culturele intelligentie (CQ) en voor de meting van een *multicultural personality* (MPQ):

- ~ CQ *Gedrag*, met stellingen als “*Ik pas mijn non-verbaal gedrag aan indien dat nodig is in cross-culturele interacties.*”
- ~ CQ *Cognitief*, met stellingen als “*Ik ken de regels rondom non-verbaal gedrag in andere culturen.*”
- ~ CQ *Metacognitief*, met stellingen als “*Ik ben me bewust van de culturele kennis die ik toepas.*”
- ~ CQ *Motivatief*, met stellingen als “*Ik vind het leuk om met mensen uit andere culturen om te gaan.*”
- ~ *Culturele empathie*, met stellingen als “*Probeert het gedrag van anderen te begrijpen*”
- ~ *Ruimdenkendheid*, met stellingen als “*Zoekt contact met mensen met een verschillende achtergrond*”
- ~ *Emotionele stabiliteit*, met stellingen als “*Voelt zich snel eenzaam*”
- ~ *Flexibiliteit*, met stellingen als “*Heeft vaste gewoontes*”
- ~ *Sociaal initiatief*, met stellingen als “*Beweegt zich gemakkelijk in groepen*”

We gebruiken deze subschalen als aparte afhankelijke variabelen in een reeks regressiemodellen om de voorspellende waarde van een buitenlandverblijf op elke subschaal te analyseren. De volledige schalen met alle individuele items werden toegevoegd in de appendix.

Onafhankelijke variabelen

De belangrijkste onafhankelijke variabele is de buitenlandervaring zelf. De betrokken studenten bezochten 37 verschillende landen¹. Die diversiteit zorgt ervoor dat we voldoende meetpunten hebben om deze verschillende groepen studenten met elkaar te vergelijken.

1 De 37 landen waren: Aruba, Australië, Oostenrijk, België, Canada, Chili, China, Curaçao, Denemarken, Engeland, Finland, Frankrijk, Duitsland, Gibraltar, Hong Kong, Hongarije, India, Indonesië, Ierland, Japan, Malta, Mexico, Polen, Qatar, Sint-Lucia, Zuid-Afrika, Zuid-Korea, Spanje, Zweden, Thailand, Turkije, Verenigd Koninkrijk, Verenigde Staten, Verenigde Arabische Emiraten en Vietnam. Voor Sint-Lucia, Gibraltar en Curacao waren geen gegevens beschikbaar over culturele afstand. Hierdoor vallen 8 studenten buiten de definitieve regressieanalyse.

Om Hypothese 2 te kunnen onderzoeken hebben we een maat nodig voor culturele afstand tussen het thuisland en het land waarin de studenten verblijven. We hebben deze maat berekend op basis van de formule voorgesteld door Kogut en Singh (1988):

$$\text{Culturele Afstand}_j = \sum_{i=1}^9 \frac{(I_{ij} - I_{it})^2}{V_i}$$

Waarin:

- ~ I_{ij} de culturele dimensie i in gastland j uitdrukt
- ~ I_{it} de culturele dimensie i in thuisland t uitdrukt
- ~ V_i de variantie van de dimensie i uitdrukt
- ~ **Culturele afstand** _{j} het culturele verschil tussen het thuisland en het gastland uitdrukt op 9 dimensies uitdrukt.

Voor elk thuisland (Nederland of het thuisland van internationale studenten) en alle gastlanden hebben we in deze formule de culturele scores ingevoerd uit de *GLOBE Culture and Leadership study* (2004). Het project gebruikt een aanpak gebaseerd op het 6-D-model van Hofstede (1980) waarin ze onderzoeken hoe culturele waarden en normen een invloed hebben op organisaties en omgang tussen mensen. Elk land krijgt voor negen verschillende waardendimensies een culturele score toegekend van 1 tot 7. We kunnen niet voldoende benadrukken dat deze kwantificering onvermijdelijk een sterke vereenvoudiging is van de realiteit, die hopelijk wel inzicht kan geven in de mate waarin leerervaringen van studenten van elkaar verschillen.

In een tweede stap worden dezelfde regressiemodellen opnieuw geschat, maar dan met een dummyvariabele om West-Europese (= 1) met niet-West-Europese landen (= 0) te vergelijken. Hiermee kunnen we een bijkomende vergelijking maken tussen bestemmingen die gesubsidieerd worden door het Europese Erasmusprogramma en niet-Europese bestemmingen.

Controlevariabelen

Ten slotte hebben we een aantal controlevariabelen toegevoegd. We controleren voor de faculteit van de studenten (International Business and Communication of Hotel Management School). We hebben hierover geen specifieke verwachtingen omdat beide faculteiten erg internationaal georiënteerd zijn. Verder controleren we voor de nationaliteit van de studenten (Nederlands vs. niet-Nederlands), geslacht en de reden waarom ze in het buitenland verblijven (stage of studie).

Resultaten

Verandering door de tijd

Eerst gaan we na in welke mate de gemeten attitudes voor en na het studieverblijf verschillen. Hiervoor moeten we eerst de betrouwbaarheid van de verschillende schalen testen met een reeks *principale componentenanalyses* (zie Tabel 1).

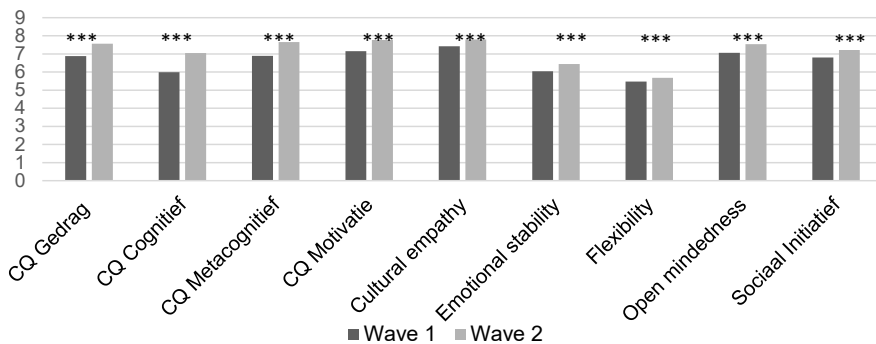
Tabel 1. Principale Componentenanalyses subschalen

	Aantal indicatoren	Eigen-value	Verklaarde variantie	Cronbach's alpha
CQ Gedrag				
Wave 1	4	2,82	70,48 %	,86
Wave 2	4	2,91	72,78 %	,87
CQ Cognitief				
Wave 1	7	3,80	54,32 %	,85
Wave 2	7	3,93	56,19 %	,86
CQ Metacognitief				
Wave 1	7	4,23	60,44 %	,89
Wave 2	7	4,36	62,24 %	,90
CQ Motivatie				
Wave 1	6	3,35	55,77 %	,84
Wave 2	6	3,43	57,24 %	,85
Culturele empathie				
Wave 1	12	5,87	48,91 %	,90
Wave 2	12	5,68	47,32 %	,89
Emotionele stabiliteit				
Wave 1	12	4,83	40,25 %	,86
Wave 2	12	4,43	36,94 %	,84
Flexibiliteit				
Wave 1	12	5,30	44,13 %	,88
Wave 2	12	5,19	43,24 %	,87
Open mindedness				
Wave 1	14	6,04	43,11 %	,89
Wave 2	14	6,39	45,65 %	,90
Sociaal initiatief				
Wave 1	12	6,53	36,30 %	,88
Wave 2	12	5,54	46,17 %	,89

Bron: Global Mind Monitor pilot, 2016

We hebben de subschalen getransformeerd naar somschalen die de gemeten attitude uitdrukken op eenzelfde schaal van 1 tot 10. Hierdoor kunnen we alle schalen naast elkaar beoordelen, en zijn ook de verschillen tussen de twee metingen per schaal vergelijkbaar.

In Figuur 1 worden de gemiddelde scores in beide waves van de bevraging getoond. Wat opvalt is dat de score voor elk van de gemeten attitudes stijgt door de tijd. Uit een reeks paired-samples t-testen blijkt dat alle verschillen tussen beide metingen statistisch significant zijn ($*** = p < .001$ voor alle metingen). We zien de grootste verschillen tussen de twee metingen bij de vier CQ-subschalen, met als grootste uitschieter de subschaal 'CQ Cognitief', met een gemiddeld verschil van 1,05 tussen de meting in Wave 1 en Wave 2. De CQ-metingen bestaan uit variabelen die specifiek betrekking hebben op de interculturele ontwikkeling van onze respondenten. Dat is een mogelijke en voor de hand liggende verklaring voor het verschil met de andere schalen, die veel breder en algemener peilen naar attitudes als emotionele stabiliteit en flexibiliteit. Dit zijn houdingen waarvan we inderdaad verwachten dat ze sterker ontwikkeld worden tijdens een lange periode waarin jongeren in een vreemde omgeving alleen wonen en studeren, maar minder rechtstreeks betrekking hebben op de culturele component. Toch zien we ook in al deze houdingen structureel verschillen in de verwachte richting.



Figuur 1. Gemiddelde scores somschalen W1 en W2

Bron: Global Mind Monitor pilot dataset

Noot: ***: $p < .001$ in een paired-samples t-test

Verklarende factoren

Vervolgens gaan we na welke individuele factoren kunnen bijdragen aan de verandering door de tijd. We analyseren onder welke voorwaarden de buitenlandervaring een sterker effect heeft op deze verandering in interculturele competenties. De be-

langrijkste factor is de culturele afstand tussen thuisland en gastland. Verder voegen we de controlevariabelen toe zoals hiervoor opgesomd.

Om verandering te meten gebruiken we een lineair regressiemodel waarin we de meting in Wave 2 gebruiken als afhankelijke variabele (0-10) en de meting van de respectievelijke houding in Wave 1 meenemen als controlevariabele. Door de controle toe te voegen van de meting uit Wave 1, kunnen we de andere effecten van de onafhankelijke variabelen in het regressiemodel interpreteren als effecten op verandering doorheen de tijd. Dit type model is erg conservatief omdat de controle van de meting in Wave 1 al veel variantie ‘wegverklaart’² (Keele & Kelly, 2005). Dat betekent dat significante resultaten van de andere variabelen in zo een model over het algemeen een indicatie zijn van erg robuuste bevindingen.

De veranderingsmodellen worden naast elkaar getoond in Tabel 2. Voor elke attitude hebben we twee modellen geschat: een model (A) waarin we de volledige maat voor culturele afstand tot een land mee opnemen, en een tweede model (B) waarin we een dummyvariabele voor West-Europa vs. andere regio’s toevoegen.

De resultaten tonen een sterk voorspellend effect van de meting in Wave 1 op de meting in Wave 2, al kunnen we hier ook al een paar interessante verschillen vaststellen. Zo valt opnieuw op dat voor de CQ-schalen de voorspellende waarde van de variabele in Wave 1 minder sterk is (bijvoorbeeld .46*** voor CQ gedrag) dan voor de meer algemene attitudes die minder direct gekoppeld zijn aan interculturele competenties, zoals sociaal initiatief (voorspellende waarde Wave 1 ,81***) en flexibiliteit (voorspellende waarde Wave 1 ,78***). Dit was al zichtbaar in de verschillscores.

Als we culturele afstand bekijken zien we een duidelijk en vrij stabiel significant effect in de verwachte richting: hoe groter de culturele afstand tot het gastland, hoe sterker de ontwikkeling van interculturele competenties. . In Figuur 2 worden de significante effecten van culturele afstand op de verschillende attitudes nog een keer samengebracht. Culturele afstand speelt een rol voor alle subschalen, behalve voor culturele empathie, emotionele stabiliteit en CQ-gedrag. Deze laatste variabele blijkt een opvallende uitzondering, zeker omdat we voor de andere metingen die rechtstreeks te maken hebben met cross-culturele interactie wel een significante verklaring optekenen voor culturele afstand. Voor de variabele CQ-gedrag vinden we dan wel weer verklaringen van andere onafhankelijke variabelen die enkel voor deze subschaal een rol lijken te spelen, zoals geslacht (.20***).

Voor de andere afhankelijke variabelen in het model vinden we wel telkens een significant effect in de verwachte richting. . Opvallend is dat we met de dummy ‘West-Eu-

2 Een alternatieve mogelijkheid om dit model op te bouwen is om de verschillscores zelf te gebruiken als afhankelijke variabele en na te gaan hoe we de variantie in deze scores kunnen verklaren. Deze aanpak hebben we niet gevolgd, omdat we met zulke modellen een groot risico zouden lopen op regression to the mean en de kans erg groot wordt dat we de effecten zouden onderschatten.

Tabel 2. Lineaire regressiemodellen met *lagged dependent variables* uit Wave 1

	CQ Gedrag Wave 2		CQ Cognitief Wave 2		CQ Metacognitief Wave 2		CQ Motivatie Wave 2		Culturele empathie Wave 2		Emotionele stabiliteit Wave 2		Flexibiliteit Wave 2		Ruimdenkendheid Wave 2		Sociaal initiatief Wave 2	
	Model Ia	Model Ib	Model IIa	Model IIb	Model IIIa	Model IIIb	Model IVa	Model IVb	Model Va	Model Vb	Model VIa	Model VIb	Model VIIa	Model VIIb	Model VIIIa	Model VIIIb	Model IXa	Model IXb
Lagged DV Wave 1	,39***	,46***	,54***	,56***	,60***	,63***	,63***	,63***	,71***	,75***	,65***	,66***	,76***	,78***	,67***	,59***	,81***	,81***
Geslacht (Vrouw = 1)	,19**	,20***	,07ns	,08ns	,09ns	,08ns	,08ns	,08ns	,04ns	,04ns	-,04ns	,01ns	-,04ns	-,03ns	,01ns	,03ns	-,03ns	-,03ns
Nationaliteit (Niet NL=1)	,10*	,14*	,02ns	,05ns	,03ns	,04ns	,03ns	,02ns	,03ns	-,01ns	,05ns	,02ns	-,06ns	-,03ns	,02ns	,03ns	,02ns	,02ns
Faculteit (FIBC=1)	-,12ns	-,10ns	-,05ns	-,10ns	,04ns	-,03ns	,01ns	-,04ns	-,05ns	-,09ns	-,09ns	-,07ns	,03ns	,01ns	-,05ns	-,10ns	-,02ns	-,04ns
Reden verblijf (exchange = 1)	,16*	,14*	,13*	,13*	-,03ns	,01ns	,01ns	,02ns	,00ns	,02ns	,01ns	-,01ns	-,02ns	-,02ns	,04ns	,055ns	-,01ns	,01ns
Regio (West-Europa = 1)		-,05ns		-,10*		-,10*		-,10*		,01ns		-,05ns		-,08*		-,10*		-,08*
Culturele afstand	,03ns		,12*		,11**		,13**		,05ns		,06ns		,14***		,11*		,11**	
N	281	312	281	312	281	312	281	312	312	312	312	312	312	312	312	312	312	312
R ²	,25	,32	,33	,35	,40	,44	,44	,44	,59	,59	,47	,47	,66	,66	,53	,53	,67	,67

Gestandaardiseerde lineaire regressiecoëfficiënten (Bètas)

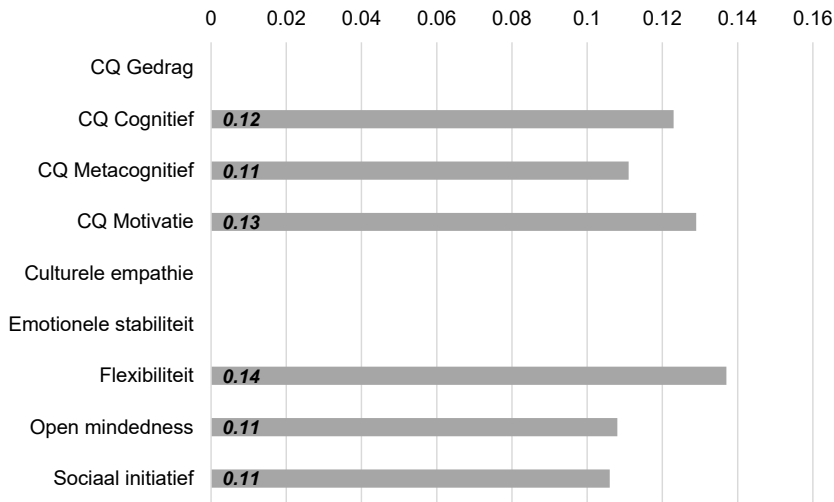
* = p<,05

** = p<,01

*** = p<,001

ropa' of 'andere' eenzelfde verklaringsspatroon terugvinden. Het lijkt erop dat een verblijf buiten West-Europa een sterker effect heeft op de ontwikkeling van je interculturele competenties dan een verblijf binnen West-Europa.

Er zijn geen effecten van de faculteit waarin studenten studeren op verandering in de afhankelijke variabele. Beide faculteiten hebben een gelijkaardige sterke focus op internationalisering en de inhoud van de buitenlandstudie is in algemene termen erg vergelijkbaar. Ook van de bijkomende controlevariabelen vinden we nauwelijks significante effecten.



Figuur 2. Positieve (significante) effecten van culturele afstand

Bron: Global Mind Monitor pilot dataset

Noot: Coëfficiënten zijn afkomstig van een reeks meervoudige lineaire regressiemodellen

Conclusie en discussie

Deze pilotstudie met de Global Mind Monitor levert enkele interessante resultaten en conclusies op. Allereerst heeft een buitenlandervaring in het algemeen een structureel positief effect op de ontwikkeling van de verschillende dimensies van interculturele competenties. De studenten verbleven in 37 verschillende landen, maar ook zonder rekening te houden met het land waarin ze verbleven of de cultuur waarin ze terecht kwamen stellen we vast dat de buitenlandervaring *an sich* een structureel positief effect heeft op de kennis- en de attitudecomponenten van de meting. De resultaten bevestigen onze eerste hypothese (H1).

Het leereffect wordt significant beïnvloed door de culturele afstand tussen het thuisland en het gastland. We zien dit modererende effect van culturele afstand voor de verschillende subschalen in het model, met uitzondering van emotionele stabiliteit, de gedragscomponent van de culturele intelligentieschaal (CQ gedrag) en culturele empathie. Vervolgonderzoek moet uitwijzen of deze uitzonderingen stabiel zijn voor verschillende studentgroepen in verschillende contexten. Toch kunnen we op basis van deze resultaten ook de tweede hypothese (H2) deels bevestigen.

In deze studie is de meting voor culturele afstand tussen beide regio's opgebouwd als een zeer algemene, arbitraire maat, gebaseerd op culturele dimensies uit de wetenschappelijke literatuur. Deze is onvermijdelijk een sterke vereenvoudiging van de complexe realiteit van intercultureel contact. Leren over andere culturen gebeurt immers niet op een geaggregeerd landenniveau, maar op interpersoonlijk niveau. We zijn ons dan ook bewust van de nuance die verloren gaat wanneer we het verschil tussen twee landen kwantificeren in één gemiddeld cijfer. Culturele afstand is bovendien per definitie niet symmetrisch (van China naar Nederland komen levert een andere beleving op dan het omgekeerde traject) en niet stabiel, aangezien culturen permanent ontwikkelen en per definitie dynamisch zijn (Korzilius, Bucker et al., 2017; Shenkar, 2001).

Deze studie is gebaseerd op een pilotstudie met een vroege versie van de Global Mind Monitor. Dit instrument wordt al in verschillende hoger onderwijsinstellingen ingezet als reflectie-instrument om studenten bewust te maken van hun eigen ontwikkeling op vlak van interculturele competenties, maar wordt in de toekomst een belangrijke databron om structureel de effecten te kunnen meten van verschillende buitenlandervaringen. De analyse die in dit artikel gepresenteerd werd moet dan ook gezien worden als een voorbeeld van de manier waarop we zulke data verder kunnen analyseren om meer kennis op te bouwen over interculturele competentieontwikkeling tijdens internationaliseringsactiviteiten. Dankzij de verschillende onderwijsinstellingen die bereid zijn om de, inmiddels sterk vernieuwde, Global Mind Monitor ³ actief in te zetten in het onderwijs kunnen we nu veel meer leeruitkomsten onderzoeken zoals de effecten van eerdere culturele ervaringen, een lange vs. korte uitwisseling en een eventuele tweede uitwisseling. Dat kunnen we nu ook doen bij opleidingen die traditioneel minder internationaal georiënteerd zijn zoals Pabo en Social Work.

3 Voor meer informatie zie: www.gmm.international

Een ander belangrijk – en nog weinig onderzocht – thema is ook het leereffect van een *internationalization at home* ervaring (b.v. Beelen & Jones, 2015). Onderwijsinstellingen in Nederland en Vlaanderen leggen de lat hoog en verwachten veel van *international classrooms*, *virtual exchange programs* en een algemene inzet voor internationalisering binnen eigen faculteiten. In de toekomst kunnen we ook antwoord geven op de vraag in welke mate ook deze ‘at home’ ervaringen een structureel positief effect hebben op de ontwikkeling van interculturele competenties. De huidige resultaten suggereren in ieder geval dat het bij het ontwerp van dergelijke activiteiten belangrijk is om voldoende ‘culture shock’ of vervreemding in te bouwen, zodat de impact van de ervaring op de ontwikkeling van studenten vergroot wordt. Op basis van verdere dataverzameling en –analyse hopen we in de toekomst meer relevante aanbevelingen te kunnen doen voor beleidsmakers en hoger onderwijsinstellingen die de interculturele component van ‘*21st century skills*’ hoog op de agenda hebben staan.

Referenties

- Anderson, P. H., Lawton, L., Rexeisen, R. J., & Hubbard, A. C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 457–469.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K., Templer, K., Tay, C., Chandrasekar, N. (2007). Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance. *Management & Organisation Review*, 3(3), 335-371.
- Beelen, J. & Jones, E. (2015). Europe calling: A new definition for Internationalization at home. *International Higher Education*, 83, special issue, 12-13.
- Deardorff, D. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalisation. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- De Wit, H. (2002). *Internationalisation of Higher Education in the United States and Europe*. London: Greenwood Press.
- De Wit, H. & Merckx, G. (2012). “The history of internationalisation of higher education”. In D. Deardorff, H. de Wit, J. Heyl, & T. Adams (Eds.). *The SAGE handbook of international higher education* (pp. 43-59). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dinas, E. (2010). The impressionable years: the formative role of family, vote and political events during early adulthood. Doctoral dissertation, Florence: European University Institute.

- Eisenclas, S., & Trevaskes, S. (2007). Developing intercultural communication skills through intergroup interaction. *Intercultural Education*, 18(5), 413-425.
- Flanagan, C. A. (2013). *Teenage citizens. The political theories of the young*. Harvard: Harvard University Press.
- Hanges, P. J., & Dickson, M. W. (2004). The development and validation of the GLOBE Culture and Leadership Scales. In R. J. House, P. J. Hanges, M. Javidan, P. W. Dorfman, & V. Gupta (Eds.), *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies* (pp. 122-151). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values* (Abridged ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Keele, L., & Kelly, N. J. (2005). Dynamic models for dynamic theories: The ins and outs of lagged dependent variables. *Political analysis*, 14(2), 186-205.
- Kogut, B., & Singh, H. (1988). The effect of national culture on the choice of entry mode. *Journal of international business studies*, 19(3), 411-432.
- Korzilius, H., Bucker, J. L. E., & Beerlage, S. (2017). Multiculturalism and innovative work behaviour: the mediating role of cultural intelligence. *International Journal of Intercultural Relations*, 56, 13-24.
- Kuhn, T. (2012). Why Educational Exchange Programmes Miss Their Mark: Cross-Border Mobility, Education and European Identity. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 50(6), 994-1010.
- Marcotte, C., Desroches, J., & Poupart, I. (2007). Preparing internationally minded business graduates: The role of international mobility programs. *International Journal of Intercultural Relations*, 31(6), 655-668.
- Mol, S., Van Oudenhoven, J. P., & Van der Zee, K. (2001). Validation of the Multicultural Personality Questionnaire Among an Internationally Oriented Student Population in Taiwan. In F. Salili & R. Hoosain (Eds.), *Multicultural Education: Issues, Policies and Practices*. Connecticut: Information Age Publishing.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Salisbury, M. H., An, B. P., & Pascarella, E. T. (2013). The effect of study abroad on intercultural competence among undergraduate college students. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 50(1), 1-20.
- Shenkar, O. (2001). Cultural Distance Revisited: Towards a More Rigorous Conceptualization and Measurement of Cultural Differences. *Journal of International Business Studies*, 32(3), 519-535.
- Sigalas, E. (2010). Cross-border mobility and European identity: The effectiveness of intergroup contact during the ERASMUS year abroad. *European Union Politics*, 11(2), 241-265.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Wiley & Sons.

- Van der Zee, K., & Van Oudenhoven, J. P. (2000). The Multicultural Personality Questionnaire: A Multidimensional Instrument of Multicultural Effectiveness. *European Journal of Personality*, 14(4), 291-309.
- Van Gaalen, A., Hobbes, H.J, Rodenburg, S., & Gielesen, R. (2014). *Studenten internationaliseren in eigen land. Nederlands Instellingbeleid*. Nuffic, Nederlandse Organisatie voor Internationale Samenwerking in het Hoger Onderwijs.
- 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.
- Visser, P. S., & Krosnick, J. A. (1998). Development of attitude strength over the life cycle: surge and decline. *Journal of personality and social psychology*, 75(6), 1389.
- Wilson, I. (2011). What should we expect of 'Erasmus generations'?. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 49(5), 1113-1140.

Appendix

CQ Gedrag – Principal Component Analysis

	Wave 1: Factorlading	Wave 2: Factorlading
Ik pas mijn verbale gedrag (b.v. accent, toon) aan als dat nodig is voor een cross-culturele interactie.	.79	.80
In de omgang met andere culturen maak ik gebruik van pauzes en stiltes als dat nodig is.	.79	.83
Ik pas mijn non-verbaal gedrag aan indien dat nodig is in cross-culturele interacties.	.90	.90
Ik pas mijn gezichtsuitdrukking aan indien dat nodig is voor een cross-culturele interactie	.87	.88
Eigen-value	2.82	2.91
Verklaarde variantie	70.48	72.78
Cronbach's alpha	.86	.87

Culturele empathie – Principal Component Analysis

	Wave 1: Factorlading	Wave 2: Factorlading
Kan andermans gedachten goed verwoorden	.62	.59
Kan goed luisteren	.62	.58
Ziet wanneer iemand het moeilijk heeft	.80	.82
Heeft mensenkennis	.61	.65
Voelt aan wanneer anderen geïrriteerd raken	.62	.67
Stelt anderen op hun gemak	.70	.72
Gaat in op emoties van anderen	.72	.71
Begrijpt de gevoelens van anderen	.81	.76
Probeert het gedrag van anderen te begrijpen	.76	.73
Houdt rekening met de gewoontes van anderen	.68	.58
Kan zich moeilijk inleven in anderen (<i>gespiegeld</i>)	.66	.58
Leeft mee met anderen	.76	.79
Eigen-value	5.87	5.68
Verklaarde variantie	48.91 %	47.32 %
Cronbach's alpha	.90	.89

Emotionele instabiliteit – Principal Component Analysis

	Wave 1: Factorlading	Wave 2: Factorlading
Is gevoelig voor kritiek	.52	.53
Wisselt vaak van stemming	.55	.55
Is nerveus	.65	.58
Heeft zelfvertrouwen	.63	.60
Is snel uit het veld geslagen	.66	.65
Piekert	.67	.65
Is schuchter	.53	.53
Is gespannen	.72	.65
Voelt zich snel eenzaam	.62	.62
Is onzeker	.81	.73
Kan tegen een stootje (<i>gespiegeld</i>)	.47	.50
Is bang om te falen	.70	.69
Eigen-value	4.83	4.43
Verklaarde variantie	40.25 %	36.94 %
Cronbach's alpha	.86	.84

Flexibiliteit – Principal Component Analysis

	Wave 1: Factorlading	Wave 2: Factorlading
Houdt van routine	.80	.81
Gaat verrassingen uit de weg	.57	.51
Functioneert het best in een vertrouwde omgeving	.52	.61
Heeft vaste gewoontes	.71	.70
Werkt meestal volgens een vast stramien	.75	.73
Werkt volgens vaste regels	.82	.79
Heeft behoefte aan verandering	.44	.45
Werkt planmatig	.73	.71
Wil precies weten wat er gaat gebeuren	.68	.65
Geniet van ongewone ervaringen (<i>gespiegeld</i>)	.50	.50
Zoekt regelmaat in het leven	.80	.84
Schuwt het avontuur	.48	.41
Eigen-value	5.30	5.19
Verklaarde variantie	44.13 %	43.24 %
Cronbach's alpha	.88	.87

CQ Metacognitief – Principal Component Analysis

	Wave 1: Factorlading	Wave 2: Factorlading
Ik sla de kennis op die ik opdoe in de interactie met andere culturen	.77	.77
Ik ben me bewust van de culturele kennis die ik toepas.	.82	.81
Ik ben me bewust van de kennis die ik inzet in de omgang met mensen uit andere culturen	.75	.80
Als ik in een andere cultuur ben, gebruik ik al mijn zintuigen om te begrijpen wat daar gebeurt	.79	.84
Als ik discussieer met iemand uit een andere cultuur, bekijk ik het probleem vanuit ons beider	.74	.73
Als ik iemand uit een andere cultuur ontmoet, probeer ik meer te weten te komen over diens omgeving	.78	.78
Ik check de juistheid van mijn culturele kennis als ik omga met mensen uit verschillende culturen	.79	.77
Eigen-value	4.23	4.36
Verklaarde variantie	60.44	62.24
Cronbach's alpha	.89	.90

Ruimdenkendheid – Principal Component Analysis

	Wave 1: Factorlading	Wave 2: Factorlading
Verdiept zich in andere culturen	.76	.79
Zoekt contact met mensen met een verschillende achtergrond	.75	.75
Heeft een brede interesse	.74	.74
Probeert verschillende benaderingen uit	.49	.63
Relatieveert de eigen cultuur	.60	.58
Staat open voor nieuwe ideeën	.72	.77
Is nieuwsgierig	.54	.64
Vindt het leuk oplossingen voor problemen te bedenken	.52	.55
Voelt aan wat hoort in een andere cultuur	.67	.71
Vindt andere godsdiensten interessant	.62	.60
Vindt verschillen interessant	.68	.62
Kan gemakkelijk een nieuw leven beginnen	.58	.56
Is geboeid door andere opvattingen	.71	.68
Is geïnteresseerd in andere culturen	.73	.78
Eigen-value	6.04	6.39
Verklaarde variantie	43.11 %	45.65 %
Cronbach's alpha	.89	.90

CQ Cognitief – Principal Component Analysis

	Wave 1: Factorlading	Wave 2: Factorlading
Ik ken de juridische en economische systemen van andere culturen.	.74	.63
Ik ken de regels rondom non-verbaal gedrag in andere culturen.	.85	.85
Ik ken de culturele waarden en religieuze overtuigingen van andere culturen	.85	.84
Ik ben op de hoogte van de vriendschapsrituelen van andere culturen (b.v. socializen of daten)	.81	.84
Ik ken de regels van andere talen (b.v. vocabulaire, grammatica)	.53	.63
Ik ben op de hoogte van de kunstuitingen van andere culturen (b.v. architectuur, kunst, muziek)	.78	.77
Ontmoetingen met mensen uit andere culturen helpen me om mijn 'culturele database' te vergroten	.51	.66
Eigen-value	3.80	3.93
Verklaarde variantie	54.32	56.19
Cronbach's alpha	.85	.86

Sociaal initiatief – Principal Component Analysis

	Wave 1: Factorlading	Wave 2: Factorlading
Vindt het lastig contacten te leggen	.76	.74
Beweegt zich gemakkelijk in groepen	.64	.69
Neemt initiatieven	.66	.66
Houdt zich op de achtergrond	.67	.63
Is geneigd het woord te nemen	.67	.64
Stapt gemakkelijk op mensen af	.75	.78
Laat in contacten het initiatief van de ander	.61	.66
Neemt de leiding	.67	.69
Legt gemakkelijk contact	.78	.80
Weet zich te redden in sociale situaties	.63	.67
Spreekt graag in het openbaar	.56	.60
Wacht af	.60	.56
Eigen-value	5.37	5.54
Verklaarde variantie	44.75 %	46.17 %
Cronbach's alpha	.88	.89

CQ Motivatie – Principal Component Analysis

	Wave 1: Factorlading	Wave 2: Factorlading
Ik vind het leuk om met mensen uit andere culturen om te gaan.	.78	.82
Ik pas mijn spreektempo aan indien dat in een cross-culturele interactie nodig is	.67	.70
Ik vind het leuk om in onbekende culturen te leven	.80	.81
Ik vertrouw erop dat ik in staat ben om te socializen met locals in voor mij onbekende culturen	.74	.72
Ik weet zeker dat ik kan omgaan met de stress die het aanpassen aan een andere cultuur met zich	.69	.68
Ik vertrouw erop dat ik kan wennen aan de gebruiken rond winkelen en zaken doen in een andere cultuur	.80	.80
Eigen-value	3.35	3.43
Verklaarde variantie	55.77 %	57.24 %
Cronbach's alpha	.84	.85

Paired-samples t-tests

	Difference score W2-W1	SE	t	P-value
Behavioral CQ	0,68	0,07	-9,700	0,000
Cultural empathy	0,36	0,03	-10,418	0,000
Emotional stability	0,40	0,05	-7,445	0,000
Flexibility	0,21	0,04	-4,893	0,000
Cognitive CQ	1,05	0,06	-17,206	0,000
Metacognitive CQ	0,76	0,05	-13,984	0,000
Openmindedness	0,48	0,04	-11,303	0,000
Social Initiative	0,40	0,04	-10,947	0,000
Motivational CQ	0,62	0,05	-12,132	0,000