

Culturele Intelligentie op Internationaliserende Universiteiten

*De Voorspellende Kracht van Beroepsmatige Zelf-Effectiviteit op Culturele Intelligentie, en
van de Basis Psychologische Behoeften op Beroepsmatige Zelf-Effectiviteit
Onder Nederlandstalige Docenten*

Julia Pijls

4376617

MSc Strategisch HR Management

Masterscriptie

Universiteit Utrecht

Eerste lezer en begeleider: dr. Judith Langerak

Tweede lezer: prof. dr. Eva Knies

27 juni 2024

Woorden: 12454



Universiteit Utrecht



Abstract

In een tijd van toenemende internationalisering op Nederlandse universiteiten wordt het steeds belangrijker dat docenten over de juiste competenties beschikken voor multiculturele educatie. Dit onderzoek richt zich op de culturele intelligentie van docenten door de relatie te onderzoeken tussen beroepsmatige zelf-effectiviteit en culturele intelligentie, en in hoeverre deze beroepsmatige zelf-effectiviteit voorspeld wordt door de vervulling van de basis psychologische behoeften zoals beschreven door Deci & Ryan (1985). Gebaseerd op bevindingen dat beroepsmatige zelf-effectiviteit leidt tot hogere betrokkenheid en effectiviteit in uitdagende werksituaties, en dat culturele intelligentie ontwikkeld wordt door actieve interculturele deelname, werd verwacht dat dit een positieve relatie betreft. Middels Kanfers (1990) theorie over proximale en distale variabelen werd verwacht dat de vervulling van basis psychologische behoeften positief gerelateerd is aan beroepsmatige zelf-effectiviteit. Dit onderzoek kijkt op exploratieve wijze naar de dimensies van culturele intelligentie en afzonderlijke behoeften; autonomie, competentie en verbondenheid, en hun relatie met beroepsmatige zelf-effectiviteit. Uit een online vragenlijstonderzoek onder 97 Nederlandstalige docenten op internationaliserende universiteiten blijkt een significante positieve relatie tussen zowel culturele intelligentie en beroepsmatige zelf-effectiviteit, als tussen beroepsmatige zelf-effectiviteit en de basis psychologische behoeften. Uit exploratieve analyses bleken de afzonderlijke behoeften de beroepsmatige zelf-effectiviteit, en beroepsmatige zelf-effectiviteit de metacognitieve en motivationele dimensies significant te voorspellen. Deze bevindingen impliceren dat er verder onderzoek nodig is naar de complexe, voorspellende relaties met culturele intelligentie en beroepsmatige zelf-effectiviteit, en bieden praktische richtlijnen voor HR-beleidsmakers. Dit onderzoek biedt waardevolle inzichten voor universiteiten om de interculturele competenties van hun docenten te versterken, en de multiculturele educatie te bevorderen.

Kernwoorden: multiculturele educatie, culturele intelligentie, beroepsmatige zelf-effectiviteit, basis psychologische behoeften, universitaire docenten, internationalisering, universiteiten.



Inhoudsopgave

Abstract	2
Culturele Intelligentie op Internationaliserende Universiteiten	5
1.1 Vraagstelling en Doelstelling	7
1.2 Maatschappelijke Relevantie.....	8
1.3 Praktische Relevantie	8
1.4 Wetenschappelijke Relevantie	9
1.5 Leeswijzer	9
Theoretisch Kader	10
2.1 Multiculturele Educatie.....	10
2.2 Culturele intelligentie	11
2.3 Beroepsmatige Zelf-Effectiviteit	13
2.3.1 <i>Beroepsmatige zelf-effectiviteit en culturele intelligentie</i>	13
2.4 Dimensies van culturele intelligentie	14
2.5 Basis Psychologische Behoeften	17
2.5.1 <i>Basis psychologische behoeften en beroepsmatige zelf-effectiviteit</i>	17
2.6 Conceptueel Model.....	19
Methode	20
3.1 Onderzoekspopulatie.....	20
3.1.1 <i>Kenmerken van de onderzoekspopulatie</i>	20
3.2 Dataverzameling	21
3.3 Onderzoeksprocedure	22
3.4 Meetinstrumenten	22
3.5 Controlevariabelen	23
3.6 Kwaliteitscriteria	24
3.6.1 <i>Betrouwbaarheid en validiteit</i>	24
3.6.2 <i>Operationalisatie</i>	25
3.7 Analyse	25
Resultaten	26
4.1 Correlatieanalyse	26
4.2 Hypothesetoetsing	28



4.2.1 <i>Hypothese 1: Beroepsmatige zelf-effectiviteit en culturele intelligentie</i>	28
4.2.2 <i>Hypothese 2: Basis psychologische behoeften en beroepsmatige zelf-effectiviteit</i>	29
4.3 Mediatie Analyse	30
4.4 Exploratieve Analyses	31
4.4.1 <i>Factor analyses</i>	31
4.4.2 <i>Dimensies van culturele intelligentie</i>	32
4.4.2 <i>Afzonderlijke basis psychologische behoeften</i>	32
Discussie	34
5.1 Theoretische Implicaties	35
5.2 Praktische Implicaties	38
5.3 Methodologische Beperkingen en Aanbevelingen voor Toekomstig Onderzoek	41
5.5 Conclusie	43
Bibliografie	44
Bijlagen	54
Bijlage I: <i>Flyer</i>	54
Bijlage II: <i>Meetinstrumenten</i>	54
II A. CQS	54
II B. OCCSEFF	55
II C. W-BNS	55
Bijlage III: <i>Exploratieve factoranalyses</i>	56
III A: Factoranalyse Culturele intelligentie	56
III B: Factoranalyse Basis Psychologische Behoeften	56
Bijlage IV: <i>Exploratieve regressieanalyses hypothese 1</i>	57
Bijlage V: <i>Exploratieve regressieanalyses hypothese 2</i>	58
Bijlage VI: <i>Assumptietesten</i>	60



Culturele Intelligentie op Internationaliserende Universiteiten

De wereld wordt steeds meer onderling afhankelijk en sociaal en economisch verbonden, dat is tegenwoordig algemeen aanvaard. Door globalisering ligt alles en iedereen met elkaar in verbinding; fruit in de supermarkt komt uit Afrika, telefoons worden in China geproduceerd en koffiebonen in Brazilië. Internationalisering is overal om ons heen te vinden, zo ook in het onderwijs.

De laatste jaren komen steeds meer buitenlandse studenten naar Nederland voor hun bachelor- of masteropleiding, onder andere omdat Nederland bekend staat als aantrekkelijk land om naartoe te verhuizen vanwege de tolerante houding, beheersing van de Engelse taal en de bestaande multiculturele samenleving (ScanMovers, 2017). Deze immigratietrend is momenteel vooral zichtbaar onder jongeren: het afgelopen jaar kwam 15% van alle studenten in Nederland uit het buitenland (CBS, 2023), een percentage dat naar verwachting de komende jaren zal blijven stijgen (NOS, 2023; Science Guide, 2024). Deze stijging kan leiden tot een hoge druk op het Nederlandse onderwijssysteem, onder andere door de overvolle collegezalen en hoge werkdruk voor docenten, wat een gevaar kan vormen voor de onderwijskwaliteit (Thravalou, 2022; Rijksoverheid, 2024). Met een groeiend aantal buitenlandse studenten dat Nederland kiest als bestemming voor hun hoger onderwijs, is het essentieel om te onderzoeken hoe docenten kunnen worden ondersteund bij het omgaan met deze veranderende dynamiek. Daarom streeft dit onderzoek ernaar om meer kennis te verkrijgen in de culturele intelligentie van Nederlandstalige docenten op internationaliserende universiteiten.

De stijgende internationalisering cijfers zijn niet onopgemerkt gebleven in de politiek. Een jaar geleden kwam de minister van onderwijs, cultuur en wetenschap namelijk met een wetsvoorstel voor de Wet Internationalisering in Balans (WIB). Deze wet heeft als doel om balans te brengen tussen de voor- en nadelen van internationalisering in het hoger onderwijs (Overheid, 2023). In het wetsvoorstel worden verschillende maatregelen opgenomen rondom de onderwijs- en wetenschapstaal en de instroom van internationale studenten (Rijksoverheid, 2023). Er worden maatregelen voorgesteld die het minder gemakkelijk zouden maken voor hogescholen en universiteiten om hun voertaal te veranderen naar het Engels en om onderwijsinstellingen een eigen numerus fixus te laten instellen omtrent internationale studenten met een selectieprocedure op basis van hun capaciteiten (Onderwijsraad, 2024).



Het wetsvoorstel heeft de internationalisering van het onderwijs als groot onderwerp op de kaart gezet. Universiteiten worden aangewakkerd om na te denken over hun eigen internationaliseringsbeleid en zowel docenten als studenten vormen en bespreken hun mening. Echter zullen de uitkomsten van het wetsvoorstel niets veranderen aan de huidige, grote groep internationale studenten dat hier in Nederland al aan hun studie is begonnen. Mocht het wetsvoorstel geaccepteerd worden en vele studies weer terug bewegen naar de Nederlandse voertaal, duurt het nog een paar jaar voordat deze veranderingen volledig zijn doorgevoerd. Tot die tijd is het dus van belang dat Nederlandse universiteiten hun lessen laten aansluiten op multiculturele klassen zonder kwaliteit te verliezen.

Multiculturele educatie van hoge kwaliteit is een belangrijk onderdeel van het huidige onderwijs aangezien internationalisering ook een belangrijker onderwerp wordt binnen het bedrijfsleven (Cremers & Houwerzijl, 2018). Werkgevers zijn op zoek naar talent dat kan werken binnen een multiculturele werkomgeving en daarmee is deze ontwikkeling de realiteit voor iedereen die werk zoekt (Allen, 2013). Deze mondiale realiteit dwingt onderwijssystemen over de hele wereld kritisch te evalueren hoe goed hun studenten voorbereid zijn om aan de eisen van de geglobaliseerde markt te voldoen. Om alle studenten voor te bereiden op het werkende leven, is het van belang dat docenten beschikken over de kennis en kunde om effectief te kunnen omgaan met een multiculturele groep. Het is daarom essentieel dat onderwijsinstellingen de kennis opdoen om de ontwikkeling van dergelijke vaardigheden bij hun docenten te bevorderen.

Uit onderzoek blijkt dat het bezitten en inzetten van de juiste competenties voor multiculturele educatie makkelijker gezegd is dan gedaan. Docenten geven aan dat ze conceptuele verwarring ervaren bij het begrijpen van culturele diversiteit (Hajisoteriou, 2013), moeite hebben met verbinding leggen met verschillende sociaal-culturele achtergronden in hun klaslokalen (Carter & Darling-Hammond, 2016) en het lastig vinden om te navigeren tussen de verschillende gedragingen die voortkomen uit culturele normen en waarden (Hramiak, 2014). Deze ‘drempels’ wijzen erop dat er nog veel kennis te winnen is over hoe multiculturele docentcompetenties in de praktijk ontstaan en gestimuleerd kunnen worden.

Aangezien de nodige competenties voor multiculturele educatie erg uiteenlopen (Spitzberg & Changnon, 2009), zal dit onderzoek zich specifiek richten op culturele intelligentie: iemands vermogen om culturele signalen in diverse situaties adequaat op te merken, begrijpen, overwegen en erop te reageren (Earley & Ang, 2003). Dit omdat culturele intelligentie wordt beschouwd als



een essentiële competentie voor effectieve multiculturele educatie (Alidou et al., 2011; Goh, 2012). Om het begrip van culturele intelligentie te verdiepen, wordt allereerst onderzocht hoe gevoelens van beroepsmatige zelf-effectiviteit bij universitaire docenten een rol spelen in het voorspellen van culturele intelligentie (Schyns & Von Collani, 2002). Vervolgens wordt gekeken naar in hoeverre beroepsmatige zelf-effectiviteit wordt voorspeld door de vervulling van de drie basis psychologische behoeften zoals uiteengezet in de zelfbeschikkingstheorie door Deci & Ryan (1985). Dit zal bijdragen aan meer inzicht in de beroepsmatige zelf-effectiviteit van docenten en de relatie tussen beroepsmatige zelf-effectiviteit en culturele intelligentie.

1.1 Vraagstelling en Doelstelling

Internationalisering wordt een belangrijker aspect binnen het onderwijs, met name in Nederland, waar een toenemend aantal buitenlandse studenten naartoe komt voor hoger onderwijs (CBS, 2023). Bovendien zorgt globalisering voor een groeiende behoefte van werkgevers aan personeel dat effectief kan werken in multiculturele omgevingen (Allen, 2013). Dit alles onderstreept het belang van multiculturele educatie van hoge kwaliteit. Onderzoek wijst echter uit dat docenten moeite hebben om effectief om te gaan met diverse sociaal-culturele achtergronden in hun klaslokalen (bijv. Carter & Darling-Hammond, 2016), wat aantoont dat er meer kennis nodig is over hoe multiculturele docentcompetenties kunnen worden gestimuleerd en ingezet. Het huidige onderzoek richt zich specifiek op de relatie tussen beroepsmatige zelf-effectiviteit (Bandura, 1977; Schyns & Von Collani, 2002) en culturele intelligentie (Earley & Ang, 2003) van docenten aan internationaliserende universiteiten. Verder wordt gekeken naar hoe de vervulling van de basis psychologische behoeften (Deci & Ryan, 2005) de beroepsmatige zelf-effectiviteit kan voorspellen. Hierbij heeft dit onderzoek als doel om bij te dragen aan de bevordering van effectieve multiculturele educatie.

Daarom zal deze studie de volgende onderzoeksvraag door middel van een kwantitatief online surveyonderzoek proberen te beantwoorden:

“Wat is de relatie tussen de beroepsmatige zelf-effectiviteit en culturele intelligentie van Nederlandstalige docenten op internationaliserende universiteiten, en hoeverre kan deze beroepsmatige zelf-effectiviteit worden voorspeld door de vervulling van de drie basis psychologische behoeften autonomie, competentie en verbondenheid?”



1.2 Maatschappelijke Relevantie

Dit onderzoek heeft als doel om bij te dragen aan effectieve multiculturele educatie op universiteiten, door middel van onderzoek naar culturele intelligentie en hoe dit voorspeld kan worden binnen internationaliserende werkomgevingen. Door meer kennis op te doen over de specifieke relatie van culturele intelligentie met beroepsmatige zelf-effectiviteit, en van beroepsmatige zelf-effectiviteit met de basis psychologische behoeften, zal er meer duidelijkheid ontstaan over de voorspellende factoren rondom deze constructen. Deze kennis kan vervolgens gebruikt worden om (docenten op) internationaliserende universiteiten te helpen in het stimuleren van hun culturele intelligentie, waardoor zowel de docenten als hun studenten beter voorbereid zijn op de uitdagingen en kansen van een geglobaliseerde maatschappij. Zo zullen zij profiteren van een werk- of onderwijsomgeving die hen in staat stelt om interculturele competenties te ontwikkelen, wat voor studenten hun kansen op succes in een diverse en mondiale arbeidsmarkt vergroot en docenten zal helpen in het effectief lesgeven aan diverse studentenpopulaties.

1.3 Praktische Relevantie

Het huidige onderzoek naar de culturele intelligentie van docenten op internationaliserende universiteiten draagt bij aan praktische toepassingen door het HR-beleid van universiteiten te voorzien van concrete aanbevelingen. Inzicht in de relatie van culturele intelligentie met beroepsmatige zelf-effectiviteit, en van zelf-effectiviteit met de basis psychologische behoeften kunnen universiteiten helpen bij het ontwerpen van doeltreffende trainings- en ontwikkelingsprogramma's voor hun medewerkers. Door de mechanismen te begrijpen waarmee culturele intelligentie wordt voorspeld door beroepsmatige zelf-effectiviteit, en hoe de vervulling van de basis psychologische behoeften hier weer aan kan bijdragen, kunnen universiteiten gerichte interventies ontwikkelen en implementeren om de culturele competenties van hun personeel te versterken. Het gebruik van de drie basis psychologische behoeften in dit onderzoek biedt concrete factoren waarmee het HR-beleid van universiteiten kan worden vormgegeven. Dit is gunstig voor zowel de universiteit als de docenten, aangezien het onderwijsniveau dan op peil blijft ondanks internationalisering en docenten met de juiste ondersteuning meer zelfvertrouwen kunnen ervaren (Prince et al., 2010).



1.4 Wetenschappelijke Relevantie

Er is voldoende literatuur te vinden over de rol van docenten binnen multiculturele educatie, de culturele intelligentie van docenten en internationalisering op universiteiten, maar er zijn weinig raakvlakken te vinden tussen zowel culturele intelligentie, universitaire docenten, als internationalisering. Zo laat onderzoek omtrent de culturele intelligentie van docenten op het primaire en secundaire onderwijs een relatie zien met baan compatibiliteit (Yarmohammadzadeh & Dadashzadeh, 2015), creatiever lesgeven (Wei et al., 2022), baan tevredenheid en vertrouwen (Licki & Van Der Walt, 2021). Daarnaast richt veel onderzoek zich op de internationalisering van universiteiten vanuit de blik van studenten en hun culturele intelligentie (bijv. Akanwa, 2015), waarbij hoge niveaus van culturele intelligentie gekoppeld worden aan verminderde cultuurshock en snellere aanpassing (Presbitero, 2016). Echter is er nauwelijks onderzoek te vinden dat alle drie deze concepten samen bekijkt. Dit onderzoek over de culturele intelligentie van Nederlandstalige docenten op internationaliserende universiteiten zal proberen dit gat in de literatuur te dichten.

1.5 Leeswijzer

Na de introductie volgt een theoretische behandeling van de concepten die in dit onderzoek worden gebruikt. We beginnen met het model van culturele intelligentie volgens Earley & Ang (2003), gevolgd door beroepsmatige zelf-effectiviteit (Schyns & Von Collani, 2002) en de drie basis psychologische behoeften van Deci & Ryan (1985). Deze concepten zullen vervolgens met elkaar verbonden worden, resulterend in een conceptueel model waarin beroepsmatige zelf-effectiviteit gerelateerd is aan culturele intelligentie en de basis psychologische behoeften relateren aan beroepsmatige zelf-effectiviteit. Dit conceptueel model is te vinden in Figuur 1, onderaan het theoretisch kader. Daarna worden de kwantitatieve onderzoeksmethoden en resultaten besproken, die verder zullen worden geïnterpreteerd in de discussie. Tot slot wordt er een algemene conclusie gepresenteerd met suggesties voor volgend onderzoek.



Theoretisch Kader

Om de onderzoeksvraag omtrent de relatie tussen beroepsmatige zelf-effectiviteit en culturele intelligentie en de relatie tussen de basis psychologische behoeften en beroepsmatige zelf-effectiviteit te beantwoorden, zal de volgende sectie zich verdiepen in de huidige literatuur. Dit hoofdstuk zal eerst ingaan op multiculturele educatie (Banks, 1993) en culturele intelligentie (Earley & Ang, 2003), hierbij zal er ingegaan worden op de verschillende dimensies, beperkingen, ontwikkeling en conceptualisatie. Vervolgens zal er gekeken worden naar beroepsmatige zelf-effectiviteit (Schyns & Von Collani, 2002) en de drie basis psychologische behoeften (Deci & Ryan, 1985). Op basis van dit raamwerk zijn twee hypotheses geformuleerd. Deze hypotheses zijn samen met het conceptueel model te vinden in Figuur 1, onderaan het theoretisch kader.

2.1 Multiculturele Educatie

Om de onderzoeksvraag zoals gevisualiseerd in Figuur 1 te beantwoorden zal dit onderzoek zich verdiepen in culturele intelligentie als nodige competentie om voor een multiculturele klas te staan. In 1993 introduceerde Banks het concept van multiculturele educatie, waarbij culturele diversiteit en gelijke kansen voor iedere student centraal staan. Multiculturele educatie zorgt ervoor dat studenten positieve gevoelens creëren en kennis opdoen over zowel hun eigen cultuur als die van hun medestudenten, wat hen zal helpen hun weg te vinden in een multiculturele samenleving.

Om multiculturele educatie te realiseren in klaslokalen hebben docenten bepaalde attitudes en competenties nodig die samengevat kunnen worden onder het begrip van ‘interculturele competenties’. Hoewel de meeste definities het eens zijn over de betrekking op attitude, cognitieve en gedragsmatige dimensies, bestaat er nog geen universele definitie van interculturele competenties. De meest aanvaarde, huidige definitie is die van Deardorff (2009): “Het effectief en gepast gedragen en communiceren in interculturele situaties”. Een meta-analyse van Spitzberg & Changnon (2009) laat zien dat er meer dan 250 variabelen geassocieerd worden met de verschillende definities. Hoewel veel van deze variabelen met elkaar overlappen, ontbreekt het concept van interculturele competenties aan conceptuele afbakening vanwege conceptuele verwarring en een gebrek aan empirisch bewijs. In de literatuur worden termen zoals interculturele vaardigheden, internationale competenties, (wereld-)burgerschap en globale competenties gezien als synoniemen, hoewel ze soms ook als theoretisch verschillende concepten worden beschouwd



(Fantini, 2009; Galen et al., 2016). Aangezien interculturele competenties erg breed gedefinieerd zijn, zal dit onderzoek gebruikmaken van een afgebakend, maar representatief concept: culturele intelligentie.

2.2 Culturele intelligentie

Als docent van een multiculturele groep is het niet genoeg om je alleen te richten op het bevorderen van tolerantie ten opzichte van culturele verschillen. Om de complexiteit van cultuur in de 21e eeuw te begrijpen moeten docenten zich ook richten op het ontwikkelen van kritische vaardigheden en kennis. Ook zullen docenten betrokken moeten raken bij verschillende culturen, bijvoorbeeld door actief in dialoog te gaan, om te groeien in een dynamische en veranderende wereld (Watkins & Noble, 2016). Deze elementen van multiculturele educatie duiden op culturele intelligentie (Earley & Ang, 2003), waarbij het niet alleen gaat om begrip, aanpassingsvermogen of sensitiviteit, maar ook om praktische kennis en betrokkenheid bij de complexiteit van culturele verschillen.

Culturele intelligentie verwijst naar iemands vermogen om culturele signalen in diverse situaties adequaat op te merken, begrijpen, overwegen en erop te reageren. Dit vermogen is specifiek gericht op de effectiviteit van individuen om te functioneren in multiculturele omgevingen en mondiale contexten (Earley & Ang, 2003). Culturele intelligentie is complementair aan andere vormen van intelligentie, zoals IQ, emotionele intelligentie, sociale intelligentie en praktische intelligentie, dit omdat intelligentie meer omvat dan alleen concepten begrijpen en problemen oplossen in academische omgevingen (Ackerman, 1996). Sociale interactienormen variëren van cultuur tot cultuur en zowel cognitieve als emotionele intelligentie richten zich niet specifiek op vaardigheden die cruciaal zijn voor effectieve interactie in interculturele omgevingen, hier komt dus culturele intelligentie van pas. (Rockstuhl et al., 2011).

In de laatste decennia is er veel onderzoek gedaan naar culturele intelligentie. Zo heeft onderzoek laten zien dat hoge levels van culturele intelligentie positieve psychologische gevolgen kunnen hebben zoals het verminderen van stress in multiculturele omgevingen (Leung et al., 2014) en het bevorderen van psychologisch welzijn (Peng et al., 2015). Op het gebied van gedrag en prestatie zijn er positieve gevolgen van culturele intelligentie gevonden zoals het hebben van effectievere en creatievere samenwerkingsrelaties (Mor et al., 2013; Chua et al., 2012) en betere



onderhandeling prestaties (Groves et al., 2015). Echter, ondanks deze vele positieve relaties die zijn gevonden met culturele intelligentie, is gebleken dat het niet zo simpel is om culturele intelligentie te meten.

Culturele intelligentie, hoewel het een meer afgebakend concept is, loopt tegen soortgelijke problemen aan als multiculturele educatie: het is een sociaal construct en daarmee niet zo eenvoudig te meten als objecten in de natuurwetenschappen, die bijvoorbeeld met kilometers of grammen te meten zijn. Het meten van culturele intelligentie is complex, onder andere omdat de manier waarop iedereen taal gebruikt, verschilt. De termen die mensen gebruiken om culturele intelligentie te beschrijven en de ervaringen en ideeën die ze daarbij hebben, variëren, wat het moeilijk maakt voor onderzoekers uit verschillende velden om tot een eenduidig meetinstrument te komen (Taras, 2020). Deze inconsistenties in terminologie zijn grotendeels het resultaat van beperkte communicatie tussen onderzoekers uit verschillende disciplines, zoals management, sociologie, psychologie, onderwijskunde en communicatiewetenschappen, die het fenomeen van CQ onafhankelijk van elkaar hebben bestudeerd en hun eigen labels hebben bedacht (Taras, 2020).

Ondanks deze uitdagingen is het belangrijk om culturele intelligentie verder te onderzoeken. Door culturele intelligentie te blijven onderzoeken en meten, zal het beter begrepen worden en kan het ingezet worden om individuen en organisaties beter voor te bereiden op interculturele interacties, wat bijdraagt aan meer harmonieuze en productieve samenlevingen. Daarnaast kan het bevorderen van culturele intelligentie leiden tot betere prestaties in diverse werk- en leersituaties (Barakat et al., 2015; Khan et al., 2020), wat uiteindelijk een positieve invloed heeft op zowel individuen als gemeenschappen. Ang en Van Dyne (2008) en Ng en collega's (2009) hebben aangetoond dat culturele intelligentie flexibel is en ontwikkeld kan worden door actief betrokken te zijn bij educatie, reizen, internationale opdrachten en andere interculturele ervaringen. Maar ook motivatie en zelf-effectiviteit spelen een rol bij de ontwikkeling van culturele intelligentie, zo heeft eerder onderzoek laten zien dat algemene gevoelens van zelf-effectiviteit positief gerelateerd zijn aan de ontwikkeling van culturele intelligentie door middel van verhoogde mate van doorzettingsvermogen bij uitdagingen (MacNab et al., 2012; MacNab & Worthley, 2012).



2.3 Beroepsmatige Zelf-Effectiviteit

Om te onderzoeken hoe de culturele intelligentie van docenten op internationaliserende universiteiten voorspeld wordt, zal dit onderzoek gebruikmaken van het concept beroepsmatige zelf-effectiviteit, gebaseerd op de theorie van zelf-effectiviteit (*in het Engels: self-efficacy*) ontwikkeld door Bandura (1997). Zelf-effectiviteit wordt gedefinieerd als het vertrouwen dat een individu heeft in zijn of haar vermogen om met uitdagende taken en problemen om te gaan in de toekomst.

In de context van organisaties wordt zelf-effectiviteit specifiek toegepast als beroepsmatige zelf-effectiviteit. Deze benadering wordt gerechtvaardigd door Bandura (1982), die beweert dat de context van de zelf-effectiviteit gespecificeerd moet worden op hetgeen dat onderzocht wordt. Dit onderzoek beoogt inzicht te verschaffen in de kenmerken en gedragingen van docenten, zodat universiteiten deze kunnen bevorderen. Daarom zal zelf-effectiviteit worden toegespitst op de werkomgeving door middel van beroepsmatige zelf-effectiviteit.

Beroepsmatige zelf-effectiviteit verwijst naar het vertrouwen van individuen in hun vermogen om werkgerelateerde uitdagingen aan te gaan en succesvol te handelen in verschillende werksituaties (Schyns & Von Collani, 2002). Het is geassocieerd met carrièresucces aangezien individuen met hoge beroepsmatige zelf-effectiviteit vaak hard werken en volharden, omdat ze geloven dat ze werkgerelateerde taken succesvol kunnen voltooien (Lunenburg, 2011). Het najagen van uitdagende werkdoelen, doorzettingsvermogen en hard werken kunnen leiden tot verbeterde werkprestaties, en daarmee tot meer werktevredenheid (Abele & Spurk, 2009). Er is nog weinig bekend over de beroepsmatige zelf-effectiviteit van docenten specifiek, aangezien veel onderzoek zich vooral gericht heeft op medewerkers met kantoorbanen (bijv. Çetin & Aşkun, 2018). Dit kan verschillen van werk in onderwijsomgevingen, onder meer vanwege andere werkomgevingen en -dynamieken en interacties met anderen. Wel is bekend dat beroepsmatige zelf-effectiviteit positief is geassocieerd met een vermindering van ervaren stress (Smidt et al., 2018) en meer kennisdeling (Runhaar & Sanders, 2016) bij leerkrachten in het primair onderwijs.

2.3.1 Beroepsmatige zelf-effectiviteit en culturele intelligentie

Individen met een hoog niveau van beroepsmatige zelf-effectiviteit vertonen doorgaans een verhoogd doorzettingsvermogen (Fabelico & Afalla, 2020), zelfvertrouwen (Feltz & Chase, 1998)



en veerkracht (Schwarzer & Warner, 2012) binnen professionele contexten, eigenschappen die van belang zijn in nieuwe en onbekende omgevingen. Zoals eerder benoemd, is er een positieve relatie gevonden tussen algemene zelf-effectiviteit en culturele intelligentie (MacNab et al., 2012; MacNab & Worthley, 2012), echter is deze relatie nog onderbelicht met betrekking tot beroepsmatige zelf-effectiviteit. Wel toont onderzoek door Canrinus en collega's (2011) aan dat gevoelens van zelf-effectiviteit als onderdeel van de professionele identiteit van docenten positief gecorreleerd zijn met motivatie, beroepsbinding en tevredenheid met het werk.

Deze bevindingen impliceren een relatie tussen beroepsmatige zelf-effectiviteit en culturele intelligentie. Docenten met een hoog niveau van beroepsmatige zelf-effectiviteit blijken doorgaans effectiever betrokken te zijn bij hun werkomgeving en zijn beter in staat om uitdagende situaties aan te gaan dan hun collega's met een lager niveau van beroepsmatige zelf-effectiviteit. Dit wordt ondersteund door onderzoek van Wijaya (2019) en Mohsan en collega's (2011), waaruit blijkt dat medewerkers met hoge motivatie en beroepsbinding gemiddeld meer betrokken zijn bij hun professionele omgevingen.

Binnen de context van internationaliserende universiteiten omvat deze betrokkenheid vaak de deelname aan interculturele situaties, gezien de diverse culturele achtergronden die daar samenkomen. Zoals eerder benoemd, kan culturele intelligentie ontwikkeld worden onder meer door actieve deelname aan interculturele interacties (Ang & Van Dyne, 2008; Ng et al., 2009). Dit suggereert dat docenten met een hoger niveau van beroepsmatige zelf-effectiviteit meer betrokken zijn bij interculturele interacties binnen hun werkomgeving, wat op zijn beurt kan bijdragen aan een hoger niveau van culturele intelligentie.

Op basis van de bovenstaande informatie stelt het huidige onderzoek de volgende hypothese:

H1: *“Beroepsmatige zelf-effectiviteit is positief gerelateerd aan het niveau van culturele intelligentie van Nederlandstalige docenten op internationaliserende universiteiten.”*

2.4 Dimensies van culturele intelligentie

Als aanvulling op hypothese 1 zullen er exploratieve analyses plaatsvinden die de relaties tussen beroepsmatige zelf-effectiviteit en de vier afzonderlijke dimensies van culturele intelligentie duiden. Ang en Van Dyne (2008) hebben een theoretisch model van culturele intelligentie



voorgesteld dat vier dimensies bevat: (a) metacognitieve culturele intelligentie, (b) cognitieve culturele intelligentie, (c) motivationele culturele intelligentie en (d) gedragsmatige culturele intelligentie. De eerste drie dimensies; metacognitieve, cognitieve en motivationele intelligentie, hebben betrekking op iemands mentale capaciteiten, terwijl gedragsmatige intelligentie zich richt op iemands gedragsvermogen om motorische vaardigheden en een reeks aan verbale en non-verbale acties te vertonen (Earley & Ang, 2003).

Hoewel deze specifieke dimensies theoretisch gezien mooi gescheiden zijn en verschillende relaties hebben met cognitieve, affectieve en gedragsmatige resultaten in culturele interacties (Ang et al., 2007), is het belangrijk om te onthouden dat dit onderscheid in de praktijk niet zo duidelijk zal zijn. De dimensies van culturele intelligentie opereren niet geïsoleerd, maar werken vaak samen in combinatie om tot een bepaald gedrag te leiden (Ang et al., 2007). Dit betekent dat, hoewel het onderscheid tussen de dimensies nuttig is voor theoretische analyses, men in praktische situaties moet erkennen dat deze dimensies samen bijdragen aan culturele intelligentie. Toch is het belangrijk om in onderzoek onderscheid te maken tussen de dimensies van culturele intelligentie (Ott & Michailova, 2018) en wordt het vaak aangeduid als een geaccepteerd model voor interculturele capaciteiten (Leung et al., 2014). Dit onderscheid draagt bij aan de wetenschappelijke precisie van het onderzoek, omdat het een gedetailleerder begrip biedt van de relatie tussen beroepsmatige zelf-effectiviteit en culturele intelligentie. Tegelijkertijd maakt het mogelijk om nuances in de relaties tussen deze variabelen te identificeren en begrijpen. Bovendien biedt deze differentiatie inzicht aan universiteiten over welke maatregelen effectief kunnen zijn voor HR-beleid, gebaseerd op de specifieke culturele intelligentiebehoeften van docenten in internationaliserende werkomgevingen. Daarom is het van belang om onderscheid te maken tussen deze dimensies wanneer culturele intelligentie onderzocht wordt, terwijl tegelijkertijd de onderlinge samenhang en overlap in praktische toepassingen niet uit het oog verloren mag worden.

De metacognitieve dimensie van culturele intelligentie omvat het mentale vermogen om culturele kennis te verkrijgen, te begrijpen en bewust van te zijn tijdens interculturele interacties (Ang & Van Dyne, 2008). Individuen met een hoog metacognitieve culturele intelligentie laten een verhoogd bewustzijn van hun eigen culturele invloed zien en zijn actief bezig om hun interpretaties tijdens interacties te evalueren en aan te passen, wat ook wel ‘isomorfe attributies’ wordt genoemd (Triandis, 2006). Deze constante evaluatie stimuleert het verwerven en begrijpen



van culturele kennis (Sheldon, 1996). Het belang van metacognitieve culturele intelligentie wordt duidelijk wanneer bijvoorbeeld een Duitse bedrijfsleider zich voorbereidt op internationale onderhandelingen met een Saudische partner. In deze situatie zal de Duitse bedrijfsleider zich bewust voorbereiden op culturele verschillen, alert blijven op non-verbale signalen en continu hun interpretaties evalueren, wat zal leiden tot wederzijds begrip en een succesvolle samenwerking.

De cognitieve dimensie van culturele intelligentie betreft het begrijpen van culturele normen, praktijken en conventies in diverse culturele omgevingen, waardoor individuen begrijpen hoe culturele interacties worden gevormd en beïnvloed, en ze culturele verschillen kunnen verklaren. (Ang & Van Dyne, 2008). Dit is essentieel voor het beoordelen van gedrag binnen verschillende culturele contexten (Ang et al., 2007). Denk hierbij bijvoorbeeld aan het managen van een internationaal team binnen een multinational bedrijf, waarbij een Nederlandse manager leidinggeeft aan een team met medewerkers uit China en Brazilië. In deze situatie is het van belang dat de Nederlandse manager de culturele verschillen kent en herkent, om zo effectieve communicatie- en managementstijlen te ontwikkelen die passen bij de culturele context van ieder teamlid.

De motivationele dimensie van culturele intelligentie verwijst naar het vermogen van individuen om aandacht en energie te richten op leren en functioneren in interculturele omgevingen (Ang & Van Dyne, 2008), met controle over emoties, cognities en gedragingen (Wu, 2016), waardoor ze effectief kunnen omgaan met uitdagingen in interculturele interacties (Molinsky, 2007; Brooks & Schweitzer, 2011). Dit belang wordt benadrukt wanneer bijvoorbeeld een Amerikaanse expat in Japan doorzettingsvermogen en nieuwsgierigheid toont om de Japanse taal en cultuur te leren. Vanwege de motivatie om zich aan te passen en effectief te functioneren, zal er een succesvolle samenwerking met lokale collega's ontstaan en zullen interculturele uitdagingen overwonnen worden.

Tenslotte verwijst gedragsmatige culturele intelligentie naar het vermogen van individuen om een breed scala aan verbale en non-verbale handelingen uit te voeren tijdens culturele interacties (Ang & Van Dyne, 2008), waardoor ze sociale gedragingen kunnen beheersen en reguleren om misinterpretaties te minimaliseren (Ghahremani et al., 2010). Dit is een onmisbaar aspect van culturele intelligentie gezien de frequentie van interculturele misverstanden die voorkomen uit communicatieve misinterpretaties (Hall, 1973), die kunnen worden opgevat als vormen van micro-agressie (Sue et al., 2007). Een voorbeeld hiervan is een Nederlandse manager



die tijden een zakenreis naar Zuid-Koreaanse partners hun communicatiestijl, lichaamstaal en etiquette aanpast om zo misinterpretaties te minimaliseren en de culturele hiërarchie te respecteren, bijvoorbeeld door te buigen.

2.5 Basis Psychologische Behoeften

Het huidige onderzoek zal gebruikmaken van de drie basis psychologische behoeften zoals beschreven in de zelfbeschikkingstheorie (*in het Engels: self-determination theory*; Deci & Ryan, 1985) om inzicht te verkrijgen in mogelijke voorspellers van beroepsmatige zelf-effectiviteit. De theorie stelt dat de basis psychologische behoeften onder meer dienen als voedingsstoffen voor autonome motivatie: motivatie waarbij individuen een gevoel van eigen keuze ervaren (Gagné & Deci, 2005). Deze drie behoeften zijn autonomie: een gevoel van vrije wil ervaren om te kiezen wat men wenst of nuttig acht, competentie: een gevoel van effectiviteit in activiteiten en uitdagingen die aansluiten bij iemands capaciteiten, en verbondenheid: een gevoel van connectie met anderen zowel binnen relaties als in bredere gemeenschappen (Deci & Ryan, 2000).

Ook binnen organisaties speelt de vervulling van de basis psychologische behoeften al decennialang een belangrijke rol in het organisatiegedrag van medewerkers. Hierbij wordt niet gekeken naar de sterkte van de individuele behoeften, maar naar de mate waarin mensen in staat zijn om de behoeften te bevredigen (Reis et al., 2000; Gagné et al., 2003). Binnen het veld van organisatiepsychologie wordt betoogd dat werkklimaten die de vervulling van de basis psychologische behoeften van werknemers bevorderen, leiden tot verhoogde werkresultaten en welzijn van werknemers zoals doorzettingsvermogen, werktevredenheid, creativiteit en positieve werkgerelateerde attitudes (Gagné & Deci, 2005). Onderzoek ondersteunt deze visie, waarbij vervulling van de basis psychologische behoeften wordt gerelateerd aan werkengagement, welzijn op het werk en prestatie-evaluaties van werknemers (Baard et al., 2004; Deci et al., 2001).

2.5.1 Basis psychologische behoeften en beroepsmatige zelf-effectiviteit

Hoewel de basis psychologische behoeften volgens de theorie van Deci & Ryan (1985) worden geassocieerd met motivatie, kunnen ze ook zelf-effectiviteit beïnvloeden. De theorie van Kanfer (1990) maakt in termen van gedragsintenties onderscheid tussen proximale en distale variabelen.



Een proximale variabele staat nauw in verband met gedrag, zoals gevoelens en cognities. Zelf-effectiviteit kan als zodanig worden beschouwd vanwege de directe invloed op gedrag (Ng et al., 2008). Aan de andere kant zijn distale variabelen niet direct gerelateerd aan gedrag, maar vormen ze een stabiele, dispositionele factor die de basis vormt voor taakbetrokkenheid, zoals schoolkenmerken of individuele karakteristieken van docenten (Kreijns et al., 2013). In deze context kan de vervulling van de basis psychologische behoeften worden beschouwd als een distale variabele; ze maken deel uit van de werkomgeving en hebben geen directe relatie met gedrag.

Volgens de zelfbeschikkingstheorie van Deci & Ryan (1985) kunnen dergelijke variabelen worden beïnvloed door distale variabelen (Kanfer, 1990). In het huidige onderzoek betekent dit dat de basis psychologische behoeften, als distale variabele, zelf-effectiviteit als proximale variabele kunnen beïnvloeden. In lijn hiermee hebben verschillende empirische studies aangetoond dat de vervulling van de basis psychologische behoeften geassocieerd is met een gevoel van zelf-effectiviteit in managers en leidinggevendenden, evenals met academische zelf-effectiviteit bij studenten (Moen & Skaalvik, 2009; Diseth et al., 2012).

Er is echter nog beperkt onderzoek gedaan naar de relatie tussen beroepsmatige zelf-effectiviteit en de basis psychologische behoeften. Een specifieke relatie tussen beide concepten is onderzocht in een studie door Kleijns en collega's (2018). Uit dit onderzoek bleek een positieve relatie te bestaan tussen de vervulling van de basis psychologische behoeften en beroepsmatige zelf-effectiviteit bij leerkrachten in het primair en secundair onderwijs in Nederland, echter is er nog geen onderzoek naar deze relatie onder universitaire docenten.

Op basis van de bovenstaande informatie stelt het huidige onderzoek de volgende hypothese:

H2: *“De waargenomen mate van vervulling van de basis psychologische behoeften zijn positief gerelateerd aan de beroepsmatige zelf-effectiviteit van Nederlandstalige docenten op internationaliserende universiteiten.”*

Verder zullen er exploratieve analyses plaatsvinden die de relaties tussen de drie afzonderlijke basis psychologische behoeften en beroepsmatige zelf-effectiviteit duiden. Dit onderscheid draagt bij aan de wetenschappelijke precisie van het onderzoek en biedt zowel een dieper inzicht in de relatie tussen de vervulling van de basis psychologische behoeften en beroepsmatige zelf-effectiviteit als een handvat voor toekomstig onderzoek. Bovendien stelt deze gedifferentieerde benadering universiteiten in staat om gerichte interventies te ontwikkelen die

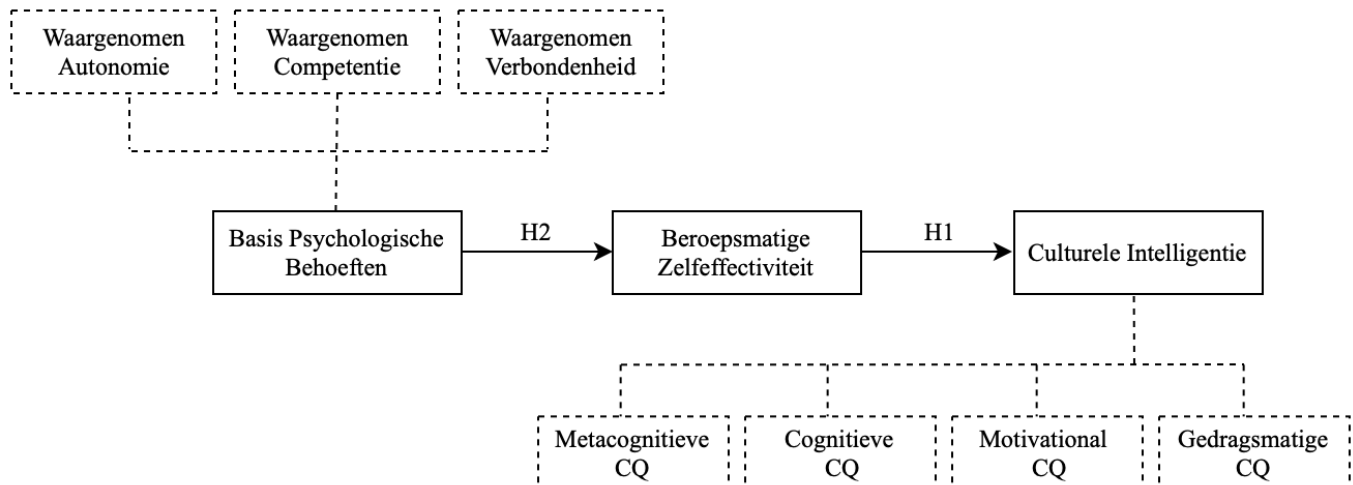


inspelen op de specifieke behoeften van werknemers op het gebied van autonomie, competentie en verbondenheid. Door te begrijpen welke behoeften het sterkst gerelateerd zijn aan beroepsmatige zelf-effectiviteit, kunnen maatregelen worden genomen om een omgeving te creëren die de ontwikkeling van beroepsmatige zelf-effectiviteit bevordert.

2.6 Conceptueel Model

Op basis van het theoretische kader zijn er twee hypothesen geformuleerd, deze zijn gevisualiseerd in een conceptueel model zoals getoond in Figuur 1.

Figuur 1. *Conceptueel model*



Notitie. Onderbroken kaders wijzen op variabelen die exploratief worden onderzocht.



Methode

Om het model uit Figuur 1 te toetsen is er aan de hand van de Cultural Intelligence Scale (CQS), Occupational Self-Efficacy (OCCSEFF) schaal en een aangepaste versie van de Work-related Basic Needs Satisfaction scale (W-BNS) data verzameld over de culturele intelligentie, beroepsmatige zelf-effectiviteit en basis psychologische behoeften van docenten op internationaliserende Nederlandse universiteiten. In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksmethode verder omschreven.

3.1 Onderzoekspopulatie

De onderzoekspopulatie van deze studie betreft Nederlandstalige docenten op internationaliserende universiteiten. Het onderzoek heeft plaatsgevonden bij verschillende universiteiten in Nederland die Engelstalige studies aanbieden (zie 3.1.1. voor een overzicht). De onderzoekspopulatie moest voldoen aan de volgende eisen: ze waren Nederlandstalig; ze gaven les op een Nederlandse universiteit; ze geven les, of hebben lesgegeven, aan een internationale groep. Er is gekozen voor alleen Nederlandstalige docenten om de uiteindelijke resultaten te kunnen toespitsen op Nederland.

Voor het onderzoek werd gestreefd naar 90 respondenten. Uiteindelijk zijn 121 respondenten de vragenlijst begonnen, hiervan zijn 15 respondenten verwijderd aangezien zij enkel demografische gegevens hebben ingevuld, maar geen van de kernconcepten. Respondenten die niet de volledige vragenlijst hebben afgerond, maar wel minimaal één van de drie kernconcepten zijn behouden in de steekproef voor de betrouwbaarheidsanalyses, dit waren er 106. Voor de statistische toetsingen van de hypothesen zijn alleen de respondenten meegenomen die de volledige vragenlijst hebben ingevuld, dit waren er 97.

3.1.1 Kenmerken van de onderzoekspopulatie

In totaal hebben 106 respondenten deelgenomen aan het onderzoek. De meeste respondenten waren tussen de 25 en 34 jaar oud (33,6%). De steekproef bestond uit vrouwen (48,1%) en mannen (51,9%). De respondenten waren voornamelijk docenten aan de UvA (62,3%) en de UU (21,7%). Een verdere verdeling van leeftijdscategorieën en werkgevers is te vinden in Tabel 1 op de volgende pagina. Alle respondenten waren op de hoogte van het doel van het onderzoek en hebben



een toestemmingsformulier ingevuld voordat ze begonnen.

Tabel 1. *Demografische Gegevens van de Steekproef.*

Variabele	<i>n</i>	Procent
Geslacht	106	
Vrouw	51	48.1
Man	55	51.9
Leeftijd	106	
18 – 24 jaar	2	1.9
25 – 34 jaar	35	33.0
35 – 44 jaar	29	27.4
45 – 54 jaar	20	18.9
55 – 64 jaar	19	17.9
65+ jaar	1	0.9
Werkgever	106	
UvA	66	62.3
UU	23	21.7
Radboud	4	3.8
WUR	3	2.8
TiU	3	2.8
VU	3	2.8
TU Delft	2	1.9
LEI	1	0.9
EUR	1	0.9

3.2 Dataverzameling

Respondenten zijn geworven door middel van e-mails, flyers en LinkedIn. De e-mails zijn verstuurd naar docenten van de Universiteit van Amsterdam (UvA) en Universiteit Utrecht (UU), aangezien de onderzoeker aan deze universiteiten gestudeerd heeft en hier connecties mee heeft. Ook zijn er op deze universiteiten flyers verspreid, deze is te vinden onder Bijlage I. In zowel de e-mails als op flyers werd het onderzoek kort geïntroduceerd en was een link of QR-code naar de vragenlijst vermeld. Verder zijn er respondenten geworven door middel van een bericht op LinkedIn dat dezelfde informatie bevatte als de bovengenoemde e-mail en flyers. Dit bericht is gedeeld door docenten van de master SHRM op de UU en twee familieleden van de onderzoeker



werkend bij de UvA en WUR om zo de doelgroep verder te bereiken. De onderzoeker heeft ook mensen uit het netwerk van deze docenten en familieleden direct berichten gestuurd via LinkedIn met de vraag of zij de vragenlijst willen invullen. Alle ontvangers van de vragenlijst werden na voltooiing gevraagd om deze door te sturen naar collega's die aan de inclusiecriteria voldoen (zie 3.1.). Zo is er gebruikgemaakt van de gemaks- en sneeuwbalsteekproef methoden (Clark et al., 2021).

3.3 Onderzoeksprocedure

Voordat het onderzoek is begonnen, werd aan alle respondenten gevraagd om een toestemmingsformulier in te vullen waarin het doel van het onderzoek werd aangegeven. In dit formulier werd hen tevens meegedeeld dat hun deelname volledig anoniem zou zijn en dat zij op elk moment vrij waren om hun deelname aan het onderzoek terug te trekken. Voordat de respondenten aan de vragenlijsten begonnen, werd hen gevraagd om een paar demografische gegevens, namelijk hun leeftijd, geslacht en werkgever, in te vullen. Verder zijn er controlevariabelen uitgevraagd (zie 3.5). Alle respondenten hebben dezelfde vragenlijst op maar één moment ingevuld, waardoor het onderzoek cross-sectioneel van aard is (Verhoeven, 2011).

3.4 Meetinstrumenten

Voor de vragenlijst is gebruikgemaakt van drie gevalideerde meetinstrumenten. De meetinstrumenten zijn vertaald van het Engels naar het Nederlands door middel van de vertalen-terugvertalen methode van Brislin (1970) in samenwerking met een medestudent.

Culturele intelligentie. De Cultural Intelligence Scale (CQS) van Van Dyne et al. (2015) is gebruikt om culturele intelligentie te meten bij universitaire docenten. Deze vragenlijst bestaat uit 20 items waarbij respondenten het antwoord moesten kiezen dat het beste past bij wie zij echt zijn. De items beoordelen culturele intelligentie op basis van de dimensies metacognitieve culturele intelligentie (4 items; 'Ik ben me bewust van de culturele kennis die ik gebruik bij de interactie met mensen met verschillende culturele achtergronden'), cognitieve culturele intelligentie (6 items, 'Ik ken de huwelijks systemen van andere culturen'), motivationele culturele intelligentie



(5 items; ‘Ik geniet van de interactie met mensen uit verschillende culturen’) en gedragsmatige culturele intelligentie (5 items, ‘Ik verander mijn verbale gedrag wanneer een interculturele interactie dit vereist’). De gebruikte vragenlijst is te vinden onder Bijlage II A. Elke deelnemer kon het antwoord selecteren dat het beste hun capaciteiten beschreef op een 7-punts Likertschaal, variërend van ‘(1) Sterk mee oneens’ tot ‘(7) Sterk mee eens’.

Beroepsmatige zelf-effectiviteit. De korte versie van de Occupational Self-Efficacy (OCCSEFF) schaal van Schyns & Von Collani (2002) is gebruikt om de beroepsmatige zelf-effectiviteit te meten bij universitaire docenten. Deze vragenlijst bestaat uit acht items zoals: ‘Wat er ook op mijn pad komt in mijn werk, ik kan het meestal wel aan’. De gebruikte vragenlijst is te vinden onder Bijlage II B. Elke deelnemer moest de stellingen lezen en het antwoord kiezen dat het meest overeenkwam met hun eigen gevoel op een 6-punts Likertschaal, variërend van ‘(1) Helemaal niet waar’ tot ‘(6) Helemaal waar’.

Basis psychologische behoeften. Een versie van de Work-related Basic Needs Satisfaction scale (W-BNS) is gebruikt om het niveau van vervulling van de drie basis psychologische behoefte te meten bij universitaire docenten. Deze schaal is ontwikkeld door Van den Broeck et al., (2010) en is vervolgens aangepast aan universitaire docenten door Stupnisky et al., (2018). Deze vragenlijst bestaat uit 12 items waarbij er antwoord gegeven werd op de vraag ‘Hoe vaak tijdens het lesgeven ervaart u het volgende?’. De 12 items waren gelijk verdeeld over de dimensies autonomie (‘Ik heb een gevoel van vrijheid om mijn eigen keuzes te maken’), competenties (‘Ik heb vertrouwen in mijn capaciteiten om dingen goed te doen’) en verbondenheid (‘De mensen waar ik om geef, geven ook om mij’). De gebruikte vragenlijst is te vinden onder Bijlage II C. Elke deelnemer moest aangeven in hoeverre zij het eens waren met de stelling met betrekking tot internationaal lesgeven op een 4-punts Likertschaal, variërend van ‘(1) Nooit’ tot ‘(4) Altijd’.

3.5 Controlevariabelen

In de vragenlijst zijn verschillende controlevariabelen opgenomen vanwege hun bekende en verwachte relaties met de hoofdvariabelen. Het meenemen van controlevariabelen zal de uiteindelijke resultaten meer bewijskracht geven, doordat het mogelijk wordt om de invloed van externe factoren te isoleren en minimaliseren (Clark et al., 2021). De eerste twee controlevariabelen duiden op het aantal jaar dat de respondenten werkzaam zijn, aangezien dit



invloed kan hebben op de hoeveelheid interculturele situaties waaraan zij zijn blootgesteld, wat vervolgens weer invloed kan hebben op hun culturele intelligentie (Crowne, 2008). Allereerst werd gevraagd hoe lang zij als docent werken en vervolgens hoe lang zij lesgeven, of gegeven hebben, aan een internationale groep. De derde controlevariabele betreft de werkervaring in het buitenland van respondenten, zowel een ja/nee antwoord als de duur, vanwege de bekende invloed op culturele intelligentie (Crowne, 2008; 2013). Tot slot de vierde controlevariabele, het niveau waarop respondenten lesgeven; bachelor, master of allebei, aangezien dit vaak samenhangt met de werkervaring van respondenten, wat vervolgens invloed kan hebben op hun zelf-effectiviteit (Reddan, 2016).

3.6 Kwaliteitscriteria

3.6.1 Betrouwbaarheid en validiteit

De betrouwbaarheid van het onderzoek is vastgesteld met behulp van de Cronbach's alpha (α), een itemanalyse die controleert of afzonderlijke items hetzelfde construct meten (Field, 2018). Om te voldoen aan de betrouwbaarheidseis moet deze Cronbach's alpha minimaal 0.70 zijn (Field, 2018). Alle drie de hoofdvariabelen voldeden aan deze eis: de schaal voor culturele intelligentie (20 items, $\alpha = .824$), de schaal voor beroepsmatige zelf-effectiviteit (8 items, $\alpha = .883$) en de schaal voor de basis psychologische behoeften (12 items, $\alpha = .832$) bleken betrouwbaar. Bovendien wordt er een transparante en gedetailleerde beschrijving gedaan van de onderzoeksmethode, de werving en informatieverstrekking aan respondenten en het analyseproces. Dit draagt positief bij aan de betrouwbaarheid van het onderzoek, aangezien andere onderzoekers hierdoor rekening kunnen houden met deze factoren bij een replicatie (Bryman, 2006).

De validiteit van dit onderzoek is onder meer gewaarborgd door de items in de vragenlijsten op een heldere en beknopte manier te formuleren. Bovendien is de vragenlijst online verspreid en anoniem ingevuld, waardoor respondenten in een vertrouwde omgeving de vragenlijst konden voltooien. Dit vermindert de kans op sociaal wenselijke antwoorden, wat gunstig is voor de interne validiteit (Field, 2018).



3.6.2 Operationalisatie

Dit onderzoek richt zich op een vraagstelling die in eerdere studies grotendeels over het hoofd is gezien. Door middel van deductie zijn er in dit onderzoek twee hypothesen afgeleid van algemene theorieën, die vervolgens getest zullen worden. De relaties tussen de drie hoofdvariabelen wordt geëvalueerd met behulp van statistische analyses van de data die is verzameld via de vragenlijst. Hierbij wordt onderzocht in hoeverre specifieke bevindingen kunnen leiden tot algemene conclusies. Dit toetsende onderzoek maakt gebruik van een kwantitatieve benadering, wat geschikt is vanwege de nauwkeurigheid waarmee relaties kunnen worden gemeten met behulp van vragenlijsten (Field, 2018).

3.7 Analyse

De ruwe data is geëxporteerd vanuit Qualtrics naar IBM SPSS Statistics 29 voor analyse. Hierbij werden onvolledig ingevulde vragenlijsten verwijderd, schalen gemaakt van de vragenlijst items en betrouwbaarheidsanalyses uitgevoerd. Vervolgens werden beschrijvende statistieken gebruikt om de gemiddelden te interpreteren, gevolgd door een correlatieanalyse van alle variabelen om een breed inzicht te verkrijgen in de onderlinge verbanden.

Om de hypothesen te beantwoorden zijn er twee meervoudige lineaire regressieanalyses uitgevoerd; allereerst voor de relatie tussen het niveau van beroepsmatige zelf-effectiviteit en culturele intelligentie, en vervolgens tussen de vervulling van de basis psychologische behoeften en beroepsmatige zelf-effectiviteit. Bij beide regressieanalyses zijn controlevariabelen meegenomen. Voor de volledigheid van het onderzoek is er een mediatie analyse uitgevoerd om een directe relatie tussen de basis psychologische behoeften en culturele intelligentie uit te sluiten.

Voor de exploratieve analyses hebben er nog meer meervoudige regressieanalyses plaatsgevonden om inzicht te creëren in de relatie tussen beroepsmatige zelf-effectiviteit, de verschillende dimensies van culturele intelligentie, de afzonderlijke basis psychologische behoeften en controlevariabelen.



Resultaten

Eerst zullen de beschrijvende statistieken en onderlinge correlatiecoëfficiënten besproken worden, op deze manier zal blijken hoe alle variabelen zich tot elkaar verhouden. Vervolgens zullen de hypothesen getoetst worden door middel van meervoudige regressieanalyses en zullen de exploratieve analyses worden behandeld. Een overzicht van de resultaten is te vinden in Figuur 3.

4.1 Correlatieanalyse

Tabel 2 toont een overzicht van de correlatiecoëfficiënten (Pearson's R) tussen de onderzoeksvariabelen. Uit Tabel 2 blijkt dat zowel culturele intelligentie ($r = 0.287, p = 0.004$) als basis psychologische behoeften ($r = 0.523, p < 0.001$) een significante relatie hebben met beroepsmatige zelf-effectiviteit. Tussen culturele intelligentie en de basis psychologische behoeften is geen significant verband gevonden ($r = 0.181, p = 0.094$).

Verder zijn er significante relaties gevonden tussen culturele intelligentie en twee controle variabelen, namelijk het aantal jaar internationaal lesgeven ($r = 0.207, p = 0.042$) en werkervaring in het buitenland ($r = 0.283, p = 0.005$). Dit betekent dat respondenten gemiddeld hogere culturele intelligentie scores hebben naarmate ze meer ervaring hebben met lesgeven aan een internationale groep en ervaring hebben met werken in het buitenland. Vanwege de significante relatie met culturele intelligentie zullen deze twee controlevariabelen opgenomen worden in verdere statistische toetsen.

Ook beroepsmatige zelf-effectiviteit heeft significante verbanden met controlevariabelen, namelijk met zowel het aantal jaar lesgeven ($r = 0.245, p = 0.016$), internationaal lesgeven ($r = 0.250, p = 0.014$) als het niveau waarop docenten lesgeven ($r = 0.200, p = 0.049$). Dit houdt in dat respondenten gemiddeld hoger scoren op hun niveau van beroepsmatige zelf-effectiviteit naarmate ze meer ervaring hebben met lesgeven, lesgeven aan een internationale groep en ze lesgeven op zowel bachelor- als masterniveau. Deze controlevariabelen zullen vanwege hun significante relatie met beroepsmatige zelf-effectiviteit opgenomen worden in verdere statistische toetsen.



Tabel 2. *Gemiddelden, Standaarddeviaties en Correlaties.*

Variabele	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Culturele intelligentie	5.16	.60	-								
2. Beroepsmatige Zelf-Effectiviteit	4.84	.50	.287**	-							
3. Basis Psychologische Behoeften	3.01	.32	.181	.523**	-						
4. Aantal jaar lesgeven	14.15	10.60	.115	.245*	-.058	-					
5. Aantal jaar internationaal lesgeven	9.70	8.46	.207*	.250*	-.034	.809**	-				
6. Werkervaring in het buitenland	1.43	.50	.283**	.073	.010	.305**	.422**	-			
7. Werkervaring in het buitenland (jaren)	4.44	4.46	.266	.033	-.172	.277	.385*	-	-		
8. Niveau	2.43	.90	.134	.200*	.047	.506**	.462**	.228*	.262	-	
9. Geslacht	1.52	.50	-.032	.186	.035	.482*	.452**	.145	.028	.311**	-
10. Leeftijd	3.21	1.17	.092	.147	-.106	.899*	.765**	.381*	.255	.477**	.464**

Notitie. M = gemiddelde, SD = standaarddeviatie. * wijst op $p < .05$; ** wijst op $p < .01$. Werkervaring in het buitenland: 1 = nee; 2 = ja. Niveau: 1 = bachelor; 2 = master; 3 = allebei. Geslacht: 1 = vrouw; 2 = man. Leeftijd: 1 = 18 – 24; 2 = 25 – 34; 3 = 35 – 44; 4 = 45 – 54; 5 = 55 – 64; 6 = 65+.



4.2 Hypothesetoetsing

Hypothese 1 en hypothese 2 zijn getoetst aan de hand van meervoudige regressieanalyses waarin de hoofd- en controlevariabelen zijn meegenomen. De resultaten van de regressieanalyses voor Hypothese 1, Hypothese 2 en de eerste en tweede exploratieve analyses staan respectievelijk gepresenteerd in Tabellen 3, 4, Bijlage IV en Bijlage V. Deze tabellen bevatten de gestandaardiseerde (β) en niet-gestandaardiseerde (B) beta's, de standaardfout (SE), de verklaarde variantie (R^2) en de F -waarde van de verschillende modellen. Ook wordt er met de toevoeging van ieder model onder ΔR^2 aangegeven hoeveel meer variantie er is verklaard.

Voorafgaand aan de analyses wordt gekeken naar de assumpties bijbehorend aan een lineaire regressie en of hieraan voldaan wordt. Aan de hand van de P-P plot, scatterplot van residuen en de VIF-waarden kan worden geconcludeerd dat er wordt voldaan aan de assumpties van lineariteit, onafhankelijkheid en homoscedasticiteit. Na het uitvoeren van de Shapiro-Wilk test voor normaliteit bleek dat er aan de assumptie van normaliteit voor culturele intelligentie en beroepsmatige zelf-effectiviteit voldaan werd, echter geldt dit niet voor de basis psychologische behoeften. Om deze reden is er een log-transformatie uitgevoerd voor deze variabele. Deze transformatie wordt regelmatig gebruikt om scheve data te corrigeren naar een normaalverdeling en houdt in dat er van ieder datapunt een logaritme genomen wordt waardoor grotere waarden worden samengeperst en kleinere waarden worden uitgerekt (Wang et al., 2012). De resultaten van alle assumptietests zijn te vinden onder Bijlage VI. Een overzicht van de resultaten is gevisualiseerd in Figuur 3.

4.2.1 Hypothese 1: Beroepsmatige zelf-effectiviteit en culturele intelligentie

Hypothese 1 veronderstelt een directe samenhang tussen beroepsmatige zelf-effectiviteit en culturele intelligentie. Uit de regressieanalyse blijkt een significant verband tussen de twee variabelen ($\beta = 0.286$, $t(95) = 2.906$, $p = 0.005$), de resultaten van de regressieanalyse zijn te vinden in Tabel 3. Dit significante verband hield stand na de toevoeging van de twee controlevariabelen ($\beta = 0.258$, $t(94) = 2.616$, $p = 0.010$). De toevoeging van de controlevariabele 'aantal jaren internationaal lesgeven' resulteerde niet in een significant model, maar de controlevariabele 'werkervaring in het buitenland' wel ($F(1, 93) = 11.904$, $p = 0.021$). Hiermee



wordt hypothese 1 geaccepteerd. Nederlandstalige docenten op internationaliserende universiteiten met een hoger niveau van beroepsmatige zelf-effectiviteit scoren gemiddeld hoger op culturele intelligentie dan collega's met een lager niveau van beroepsmatige zelf-effectiviteit.

Tabel 3. *Meervoudige Regressieanalyse. Afhankelijke Variabele: Culturele intelligentie.*

Variabele	Model 1		Model 2		Model 3	
	β (B)	SE	β (B)	SE	β (B)	SE
Beroepsmatige	0.286**	0.119	0.250*	0.122	0.258*	0.119
Zelf-Effectiviteit	(0.345)		(0.301)		(0.312)	
Aantal jaar internationaal lesgeven			0.145 (0.010)	0.007	0.038 (0.003)	0.08
Werkervaring in het buitenland					0.248* (0.299)	0.127
R^2	0.082		0.101		0.152	
ΔR^2			0.020		0.50	
F	8.447**		6.386		11.904*	

Notitie. * wijst op $p < .05$; ** wijst op $p < .01$. $n = 97$.

4.2.2 Hypothese 2: Basis psychologische behoeften en beroepsmatige zelf-effectiviteit

Hypothese 2 veronderstelt een directe samenhang tussen de vervulling van de basis psychologische behoeften en beroepsmatige zelf-effectiviteit. Uit de regressieanalyse blijkt een significante relatie tussen de twee variabelen ($\beta = 0.523$, $t(95) = 5.981$, $p < 0.001$), de resultaten van deze regressieanalyse zijn te vinden in Tabel 4. Dit significante verband hield stand na de toevoeging van drie controlevariabelen ($\beta = 0.534$, $t(95) = 6.352$, $p < 0.001$). Hiermee wordt hypothese 2 geaccepteerd. Nederlandstalige docenten op internationaliserende universiteiten bij wie de basis psychologische behoeften meer vervuld worden, scoren gemiddeld hoger op beroepsmatige zelf-effectiviteit dan collega's bij wie de basis psychologische behoeften in mindere mate vervuld zijn.

**Tabel 4.** Meervoudige Regressieanalyse. Afhankelijke Variabele: Beroepsmatige Zelf-Effectiviteit.

Variabele	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	β (B)	SE	β (B)	SE	β (B)	SE	β (B)	SE
Basis	0.523**	0.949	0.539**	0.904	0.537**	0.200	0.534**	0.913
Psychologische Behoeften	(5.674)		(5.847)		(5.829)		(5.798)	
Aantal jaar lesgeven			0.276**	0.004	0.171	0.007	0.156	0.007
			(0.013)		(0.008)		(0.007)	
Aantal jaar internationaal lesgeven					0.130	0.008	0.124	0.008
					(0.008)		(0.007)	
Niveau							0.039	0.054
							(0.021)	
R^2	0.274		0.349		0.355		0.356	
ΔR^2			0.076		0.006		0.001	
F	6.490**		4.146**		2.810		2.114	

Notitie. * wijst op $p < .05$; ** wijst op $p < .01$. $n = 97$. Niveau: 1 = bachelor; 2 = master; 3 = allebei.

4.3 Mediatie Analyse

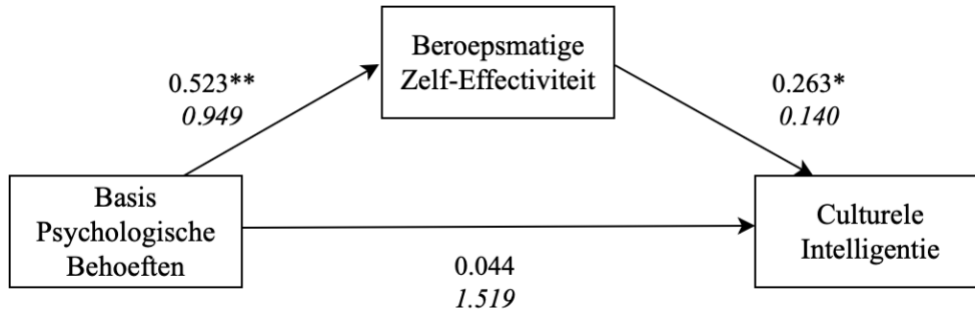
Als laatste is er een mediatie analyse uitgevoerd om zowel de directe relatie tussen de basis psychologische behoeften en culturele intelligentie en de indirecte relatie via beroepsmatige zelf-effectiviteit te onderzoeken. Deze analyse is uitgevoerd door middel van PROCESS Model 4 in SPSS. De uitkomsten van de mediatie analyse zijn te vinden in Figuur 2.

Uit de mediatie analyse blijkt dat er geen direct effect is van de vervulling van de basis psychologische behoeften op culturele intelligentie ($\beta = 0.044$, $SE = 1.519$, $p = 0.705$). Wel blijkt uit de analyse een significant effect van de basis psychologische behoeften op beroepsmatige zelf-effectiviteit ($\beta = 0.523$, $SE = 0.949$, $p < 0.001$) en van beroepsmatige zelf-effectiviteit op culturele intelligentie ($\beta = 0.263$, $SE = 0.140$, $p = 0.026$). Er is dus sprake van een volledige mediatie van de basis psychologische behoeften op culturele intelligentie via beroepsmatige zelf-effectiviteit



(Rucker et al., 2011).

Figuur 2. *Resultaten Mediatie Analyse.*



Notitie. * wijst op $p < .005$. ** wijst op $p < .001$. Regulier = gestandaardiseerde bèta. *Italic* = standaarderror (SE).

4.4 Exploratieve Analyses

4.4.1 Factor analyses

Om exploratieve analyses naar de dimensies van culturele intelligentie en de afzonderlijke basis psychologische behoeften te kunnen uitvoeren, zijn er eerst twee exploratieve factoranalyses (EFA) uitgevoerd (Agresti & Finlay, 2009). Deze factoranalyses bieden inzicht in de onderliggende structuren van de items van zowel de CQS als de W-BNS.

De factoranalyse van de CQS toont aan dat er vier componenten bestaan. Ondanks het duidelijke theoretische onderscheid tussen deze componenten, blijkt deze niet zo duidelijk uit de factoranalyse. De vier theoretische dimensies van culturele intelligentie hebben ieder een component waar hun factorladingen relatief gezien het hoogst zijn, maar deze verschillen erg weinig van alle item factorladingen op component 1. Bovendien hebben niet alle items een factorlading van 0.500 of hoger, zoals aanbevolen door Field (2018), en zijn de factorladingen nooit hoger dan 0.655. Een overzicht van de factorladingen per component is te vinden onder Bijlage III A. Uit de factoranalyse blijkt dus een verdeling zoals verwacht van de vier dimensies, echter is deze verdeling niet op de aanbevolen sterke (Field, 2018).

De factoranalyse van de W-BNS toont ongeveer dezelfde patronen als de bovengenoemde factoranalyse. Er zijn drie componenten gevonden onder alle items die verdeeld zijn over de behoeften zoals verwacht, echter verschillen de factorladingen van deze componenten niet veel van factorladingen die alle items hebben op component 1. Een overzicht van deze factoranalyse is



te vinden onder Bijlage III B. Uit de factoranalyse blijkt dus weer een verdeling zoals verwacht over de drie behoeften, echter weer met componenten die niet veel van elkaar verschillen.

4.4.2 *Dimensies van culturele intelligentie*

Er is exploratief gekeken naar de relatie tussen beroepsmatige zelf-effectiviteit en de afzonderlijke dimensies van culturele intelligentie: metacognitief, cognitief, motivationeel en gedragsmatig. Om deze relaties te testen zijn er respectievelijk vier meervoudige regressieanalyses uitgevoerd (zie Bijlage IV voor een overzicht van deze resultaten). Uit deze regressieanalyses zijn er voor twee dimensies significante verbanden gevonden, namelijk met de metacognitieve en de motivationele dimensies. Voor de cognitieve en de gedragsmatige dimensies zijn er geen significante verbanden gevonden. Een overzicht van de resultaten is te vinden in Figuur 3.

Uit de regressieanalyse met de metacognitieve dimensie van culturele intelligentie blijkt een significant verband met beroepsmatige zelf-effectiviteit ($\beta = 0.273$, $t(95) = 2.765$, $p = 0.007$). Dit significante verband hield stand na de toevoeging van allebei de controlevariabelen ($\beta = 0.232$, $t(95) = 2.303$, $p = 0.024$). Deze resultaten laten zien dat Nederlandstalige docenten op internationaliserende universiteiten met een hoger niveau van beroepsmatige zelf-effectiviteit hoger gemiddeld zullen scoren op de metacognitieve dimensie van culturele intelligentie dan docenten met een lager niveau van beroepsmatige zelf-effectiviteit.

Uit de regressieanalyse met de motivationele dimensie van culturele intelligentie blijkt een significant verband met beroepsmatige zelf-effectiviteit ($\beta = 0.251$, $t(95) = 2.522$, $p = 0.013$). Dit significante verband hield stand na de toevoeging van allebei de controlevariabelen ($\beta = 0.285$, $t(95) = 2.904$, $p = 0.005$). De toevoeging van de controlevariabele ‘werkervaring in het buitenland’ resulteerde in een significant model ($F(1, 93) = 5.852$, $p = 0.002$). Deze resultaten laten zien dat Nederlandstalige docenten op internationaliserende universiteiten met een hoger niveau van beroepsmatige zelf-effectiviteit hoger zullen scoren op de motivationele dimensie van culturele intelligentie, zeker wanneer zij werkervaring hebben in het buitenland.

4.4.2 *Afzonderlijke basis psychologische behoeften*

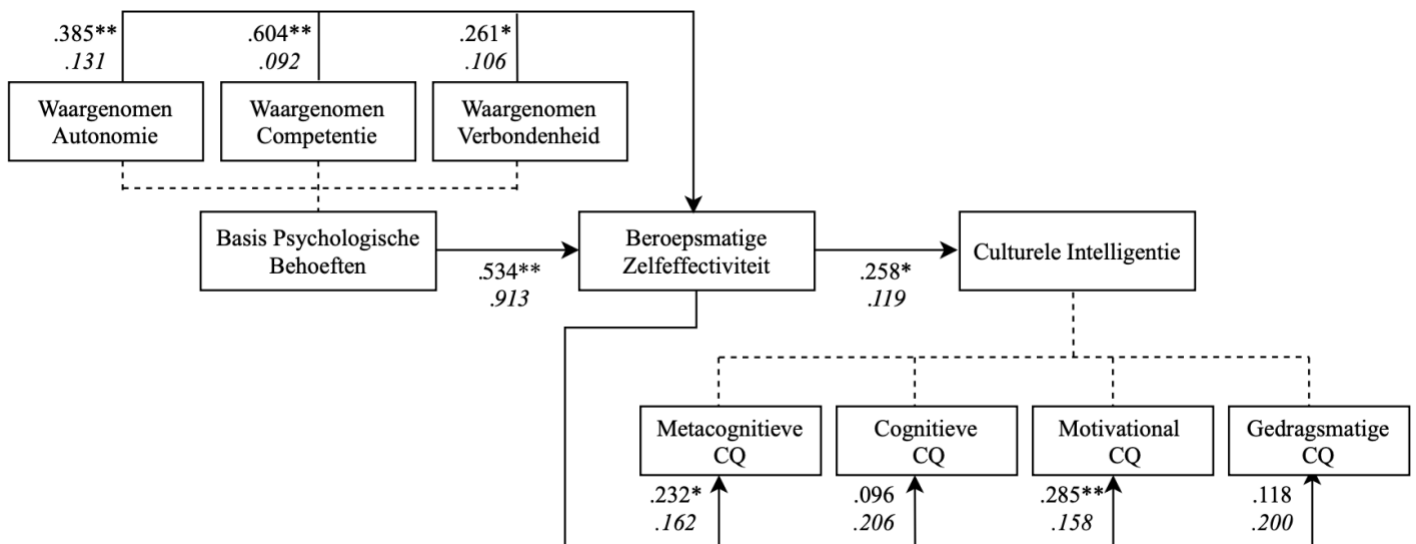
Er is exploratief gekeken naar de relatie tussen de afzonderlijke basis psychologische behoeften;



autonomie, competentie en verbondenheid, en beroepsmatige zelf-effectiviteit. Om deze relaties te testen zijn er drie meervoudige regressieanalyses uitgevoerd, deze resultaten zijn te vinden onder Bijlage V. Een overzicht van deze resultaten is gevisualiseerd in Figuur 3.

Uit de regressieanalyses voor autonomie, competentie en verbondenheid blijken significante verbanden met beroepsmatige zelf-effectiviteit ($\beta = 0.402$, $t(95) = 4.279$, $p < 0.001$; $\beta = 0.610$, $t(95) = 7.502$, $p < 0.001$; $\beta = 0.202$, $t(95) = 2.013$, $p = 0.047$). Dit significante verband blijft in alle drie de analyses standhouden na de toevoeging van de drie controlevariabelen ($\beta = 0.385$, $t(95) = 4.153$, $p < 0.001$; $\beta = 0.604$, $t(95) = 7.648$, $p < 0.001$; $\beta = 0.261$, $t(95) = 2.626$, $p = 0.010$). De toevoeging van de controlevariabele ‘aantal jaren lesgeven’ leidde tot een significant model voor alle drie de behoeften ($F(1, 92) = 12.722$, $p = 0.015$; $F(1, 92) = 34.620$, $p = 0.004$; $F(1, 92) = 6.802$, $p = 0.003$), maar het toevoegen van ‘aantal jaren internationaal lesgeven’ en ‘niveau’ niet. Deze resultaten laten zien dat wanneer de basis psychologische behoeften voor Nederlandstalige docenten op internationaliserende universiteiten vervuld worden, zij hoger zullen scoren op het niveau van beroepsmatige zelf-effectiviteit. Hoewel dit geldt voor alle drie de behoeften, is dit effect het grootst voor competentie, vervolgd door autonomie en dan verbondenheid.

Figuur 3. *Samenvatting van resultaten.*



Notitie. Onderbroken kaders wijzen op variabelen die exploratief zijn onderzocht. * wijst op $p < .05$. ** wijst op $p < .001$. Regulier = gestandaardiseerde bèta. *Italic* = standaarderror (SE).



Discussie

Geleid door het theoretische raamwerk geïntroduceerd in deze studie, is dit cross-sectionele onderzoek uitgevoerd om te ontdekken of en hoe de culturele intelligentie van Nederlandstalige docenten op internationaliserende universiteiten voorspeld wordt door het niveau van beroepsmatige zelf-effectiviteit, en hoe beroepsmatige zelf-effectiviteit vervolgens wordt voorspeld door de waargenomen vervulling van de basis psychologische behoeften. Hiermee is er antwoord gegeven op de onderzoeksvraag: *Wat is de relatie tussen de beroepsmatige zelf-effectiviteit en culturele intelligentie van Nederlandstalige docenten op internationaliserende universiteiten, en in hoeverre kan deze beroepsmatige zelf-effectiviteit worden voorspeld door de vervulling van de drie basis psychologische behoeften autonomie, competentie en verbondenheid?* (zie Figuur 1). Op basis van de bevindingen dat beroepsmatige zelf-effectiviteit leidt tot een hogere betrokkenheid en effectiviteit in uitdagende werksituaties (Canrinus et al., 2011; Wijaya, 2019; Mohsan et al., 2011) en dat culturele intelligentie ontwikkeld wordt door een actieve deelname in interculturele situaties (Ang & Van Dyne, 2008; Ng et al., 2009), werd verwacht dat beroepsmatige zelf-effectiviteit positief gerelateerd is aan culturele intelligentie. Verder werd er op basis van de theorie van Kanfer (1990) over de wisselwerking tussen proximale en distale variabelen verwacht dat de vervulling van de basis psychologische behoeften positief gerelateerd is aan beroepsmatige zelf-effectiviteit. De resultaten van het onderzoek waren in lijn met de verwachtingen en tonen aan dat er een positieve relatie bestaat tussen beroepsmatige zelf-effectiviteit en culturele intelligentie. Dit betekent dat docenten gemiddeld een hoger niveau van culturele intelligentie hebben naarmate zij meer het gevoel hebben dat zij werkgerelateerde uitdagingen aankunnen en succesvol kunnen afronden. Ook bleek er een positieve relatie tussen de vervulling van de basis psychologische behoeften en beroepsmatige zelf-effectiviteit. Dit houdt in dat docenten waarvan de basis psychologische behoeften op de werkvloer in toenemende mate vervuld worden, gemiddeld meer het gevoel ervaren dat zij werkgerelateerde uitdagingen aankunnen en deze succesvol kunnen afronden. Verder zal dit hoofdstuk de theoretische en praktische implicaties toelichten, kritisch kijken naar de beperkingen van het onderzoek, aanbevelingen doen voor volgend onderzoek en afsluiten met een samenvattende conclusie.



5.1 Theoretische Implicaties

De bevindingen van dit onderzoek suggereren verschillende theoretische implicaties. Allereerst probeert dit onderzoek meer duidelijkheid te creëren over hoe culturele intelligentie voorspeld kan worden. Dit is van belang aangezien eerder onderzoek omtrent culturele intelligentie zich voornamelijk gericht heeft op de conceptualisatie, de connectie met andere vormen van intelligentie en interculturele competentie, de ontwikkeling van meetschalen en wat de gevolgen ervan zijn in verschillende contexten (bijv. Van Dyne et al., 2016), en nog maar weinig op hoe het tot stand komt. Vanuit deze blik is er in de inleiding geredeneerd dat beroepsmatige zelf-effectiviteit een voorspeller zou zijn van culturele intelligentie. Hoewel eerdere studies over culturele intelligentie positieve relaties hebben gevonden met algemene zelf-effectiviteit (McNab et al., 2012; McNab & Worthley, 2012) en specifieke vormen van zelf-effectiviteit zoals creatieve zelf-effectiviteit (AlMazroei & Zacca, 2021) en communicatieve zelf-effectiviteit (Jurasek & Wawrosz, 2023), heeft nog geen onderzoek de directe relatie met beroepsmatige zelf-effectiviteit onderzocht. De redenering in het huidige onderzoek is daarom op stapsgewijze manier gebaseerd op verschillende bevindingen uit eerdere onderzoeken (Canrinus et al., 2011; Wijaya, 2019; Mohsan et al., 2011; Ang & Van Dyne, 2008; Ng et al., 2009) en de resultaten laten zien dat beroepsmatige zelf-effectiviteit inderdaad een significante voorspeller is van culturele intelligentie onder docenten in internationaliserende werkomgevingen. Echter, deze bevestiging sluit andere mogelijke verklaringen niet uit. Een alternatieve verklaring kan via ‘openheid voor ervaringen’ lopen; een persoonlijkheidskenmerk dat zich richt op de diepte, complexiteit en originaliteit van iemands mentale en ervaringsgerichte leven (John & Srivastara, 1999). In de literatuur is gevonden dat zelf-effectiviteit een positieve voorspeller is van openheid voor ervaringen (Ngeek, 2015; Hartman & Betz, 2007). Vervolgens is aangetoond dat een hoge mate van openheid voor ervaringen positief gerelateerd is aan culturele intelligentie (Ang et al., 2006), wat belangrijk is voor effectief functioneren in interculturele omgevingen. Hoewel nog niet duidelijk is welke stappen zich precies afspelen in de relatie tussen beroepsmatige zelf-effectiviteit en culturele intelligentie, benadrukt dit onderzoek de complexiteit van deze relatie en de noodzaak om minder onderzochte voorspellers te verkennen.

Vervolgens onderstrepen de huidige bevindingen het belang van het onderzoeken van complexe relaties tussen culturele intelligentie en andere variabelen, om zo het nomologisch netwerk te kunnen uitbreiden en culturele intelligentie beter te begrijpen. De mogelijke



verklaringen voor de relatie tussen beroepsmatige zelf-effectiviteit en culturele intelligentie zoals benoemd in de vorige alinea, illustreren de complexiteit van culturele intelligentie als psychologisch proces en de waarde van modellen die verder reiken dan directe relaties. Zoals eerdere onderzoeken hebben aangetoond, blijkt culturele intelligentie op veel verschillende manieren aan diverse constructen gerelateerd te zijn (bijv. Van Dyne et al., 2016). Dit wijst op een uitgebreid nomologisch netwerk rondom culturele intelligentie. Een nomologisch netwerk is een wetenschappelijk middel om de betekenis van een construct te verduidelijken door het uiteenzetten van regels en contexten waarin het concept voorkomt en tot uiting komt (Cronbach & Meehl, 1995). Door nieuwe constructen te betrekken in onderzoek over culturele intelligentie, wordt dit nomologische netwerk uitgebreid. De resultaten van de mediatieanalyse in dit onderzoek bevestigen de complexiteit van dit netwerk. Ze tonen aan dat er geen directe relatie is tussen de vervulling van de basis psychologische behoeften en het niveau van culturele intelligentie van docenten, maar dat beroepsmatige zelf-effectiviteit hierin een volledige mediërende rol speelt. Dit suggereert dat de vervulling van de basis psychologische behoeften niet een directe voorspeller is van culturele intelligentie, maar deze relatie via beroepsmatige zelf-effectiviteit tot stand komt. In dit onderzoek is het nomologisch netwerk van culturele intelligentie verbreed door de indirecte relatie met de basis psychologische behoeften te verkennen. Om dit netwerk verder uit te breiden en meer inzicht te krijgen in culturele intelligentie, is het belangrijk om niet alleen directe, maar ook indirecte relaties te onderzoeken.

Verder heeft dit onderzoek inzicht verkregen in welke specifieke aspecten van culturele intelligentie worden voorspeld door beroepsmatige zelf-effectiviteit door de relatie te onderzoeken met de dimensies van culturele intelligentie (metacognitief, cognitief, motivationeel en gedragsmatig). Uit deze analyses is gebleken dat twee van de vier dimensies van culturele intelligentie positief gerelateerd zijn aan beroepsmatige zelf-effectiviteit: de metacognitieve en de motivationele dimensies. Nederlandstalige docenten op internationaliserende universiteiten met meer beroepsmatige zelf-effectiviteit richten dus gemiddeld meer aandacht en energie op interculturele interacties en hebben een hoger vermogen hebben om culturele kennis te begrijpen en realiseren (Ang & Van Dyne, 2008). De relatie tussen deze twee dimensies kan in beide richtingen worden verklaard. Enerzijds is men gemotiveerder om hun kennis en vaardigheden te verbeteren (motivationeel) wanneer men zich bewust is van wat men wel en niet weet en kan (metacognitief; Van der Maas et al., 2006). Anderzijds kan men hun culturele begrip en bewustzijn



(metacognitief) verbeteren door ervaringsgericht te leren uit sociale interacties, wat motivatie vereist om zich in dergelijke situaties te mengen (motivationaleel; Zhao et al., 2013). Verder bleek uit de analyse dat het begrijpen van culturele normen en praktijken (cognitief) en het vermogen om verbale en non-verbale culturele handelingen toe te passen (gedragmatig) niet worden voorspeld door beroepsmatige zelf-effectiviteit, wat wijst op andere mechanismen die deze dimensies voorspellen. Ook hier is de relatie logisch: men heeft veel kennis over een cultuur nodig om hun gedrag adequaat te kunnen aanpassen, zoals kennis over de gewoontes, geschiedenis en sociale structuren van een cultuur (Goodall et al., 2006). Deze bevindingen impliceren de manieren waarop culturele intelligentie door beroepsmatige zelf-effectiviteit voorspeld wordt, namelijk door het stimuleren van de motivatie en metacognitieve vaardigheden van docenten.

Dit onderzoek heeft verder onderzocht of de vervulling van de basis psychologische behoeften de beroepsmatige zelf-effectiviteit van docenten voorspelt. Hierbij wordt beroepsmatige zelf-effectiviteit middels Kanfers theorie (1990) gezien als een proximaal variabele vanwege de directe relatie met gedrag, terwijl de vervulling van de basis psychologische behoeften als een distaal variabele fungeert die via beroepsmatige zelf-effectiviteit met gedrag samenhangt. De resultaten tonen aan dat de vervulling van de basis psychologische behoeften inderdaad een significante voorspeller is van beroepsmatige zelf-effectiviteit, wat de verwachtingen van dit onderzoek bevestigt. Deze bevindingen sluit echter geen mogelijke alternatieve verklaringen uit. De resultaten kunnen ook worden verklaard door de zelfbeschikkingstheorie van Deci & Ryan (1985), die stelt dat de vervulling van de basis psychologische behoeften leidt tot meer autonome motivatie, wat vervolgens positief gerelateerd is aan gevoelens van zelf-effectiviteit (Moreira-Fontán et al., 2019). Dit kan mogelijk ook een link hebben met de motivationele dimensie van culturele intelligentie. Er is echter nog weinig literatuur beschikbaar over de exacte relatie tussen de basis psychologische behoeften en beroepsmatige zelf-effectiviteit. Enkel onderzoek van Kleijisen en collega's (2018) heeft deze relatie eerder onderzocht, en de bevindingen van het huidige onderzoek ondersteunen deze resultaten. Dit onderzoek draagt bij aan het dichten van dit gat in de literatuur en benadrukt de waarde van het onderzoeken van de relatie tussen de basis psychologische behoeften en beroepsmatige zelf-effectiviteit. Aangezien de resultaten tot dusver positief zijn, is het combineren van deze concepten waardevolle richting voor onderzoek. De basis psychologische behoeften kunnen namelijk relatief eenvoudig worden geïntegreerd in HR-beleid (Slemp et al., 2021), wat praktische voordelen biedt. Verdere studies zijn daarom van grote waarde



om deze relatie beter te begrijpen en docenten optimaal te ondersteunen.

Tot slot is er in dit onderzoek onderscheid gemaakt tussen de afzonderlijke basis psychologische behoeften en hun voorspellende relatie met beroepsmatige zelf-effectiviteit. Eerder onderzoek heeft dit onderscheid zelden gemaakt, deels vanwege problemen met de confirmatie, ofwel de bevestiging, van de drie afzonderlijke behoeften binnen het grotere, algemene concept van de basis psychologische behoeften. Dit probleem geldt voor zowel soortgelijk onderzoek onder leraren (Vermeulen et al., 2012), als voor andere onderzoeksrichtingen (Dysvik et al., 2013). Dit roept de vraag op naar de toegevoegde waarde van het afzonderlijk onderzoeken van deze behoeften. Enerzijds is het voor organisaties waardevol om afzonderlijke behoeften te onderzoeken, omdat dit hen meer gerichte mogelijkheden biedt bij het opstellen van HR-beleid. Door het onderscheid tussen de behoeften te maken, kunnen interventies en beleidsmaatregelen specifiek en effectiever worden afgestemd op de individuele behoeften van medewerkers, wat kan leiden tot verbeterde prestaties en welzijn op de werkvloer (Van den Broeck et al., 2008). Anderzijds blijkt uit de resultaten van dit onderzoek dat er weinig verschil is tussen de drie behoeften wat betreft hun relatie met beroepsmatige zelf-effectiviteit. Alle drie de behoeften – autonomie, competentie en verbondenheid – vertonen een positieve relatie met beroepsmatige zelf-effectiviteit. Hoewel de positieve relatie voor alle drie de behoeften geldt, zijn er verschillen in de sterkte van deze relaties. Competentie heeft de sterkste relatie met beroepsmatige zelf-effectiviteit, gevolgd door autonomie en daarna verbondenheid. Wetenschappelijk gezien kan het zwaarder wegen om geen onderscheid te maken tussen de behoeften, ofwel vanwege de problemen met de conformatie van de afzonderlijke behoeften, of wanneer de algemene positieve relatie met beroepsmatige zelf-effectiviteit centraal staat. Echter, ieder onderzoek moet zijn eigen doeleinden inschatten en balanceren tussen de praktische toepasbaarheid en de wetenschappelijke nauwkeurigheid van de bevindingen.

5.2 Praktische Implicaties

In deze sectie zal ingegaan worden op de praktische implicaties die zijn voortgevloeid uit de bevindingen van dit onderzoek. Deze implicaties zijn vooral gericht op HR-beleidsmakers die verantwoordelijk zijn voor de ondersteuning en ontwikkeling van universitaire docenten in internationaliserende werkomgevingen, zodat het universitaire onderwijs kan inspelen op globale



ontwikkelingen en tegelijkertijd de kwaliteit kan behouden.

Allereerst onderstreept de significante positieve relatie tussen beroepsmatige zelf-effectiviteit en culturele intelligentie het belang van het versterken van het zelfvertrouwen van docenten in hun professionele capaciteiten. Universiteiten kunnen deze bevinding gebruiken om gerichte trainingsprogramma's te ontwikkelen die zich richten op het verhogen van de beroepsmatige zelf-effectiviteit van hun docenten. Door docenten uit te rusten met de tools en vaardigheden die nodig zijn om hun werk effectief uit te voeren, kunnen zij een hoger niveau van culturele intelligentie ontwikkelen. Dit kan bijvoorbeeld bereikt worden door, naast de versterking van beroepsmatige zelf-effectiviteit, praktijkgerichte oefeningen op te zetten die docenten in staat stellen om interculturele communicatie en samenwerking in een veilige omgeving te oefenen. Deze veilige omgeving zorgt ervoor dat docenten positieve ervaringen kunnen opdoen, wat van belang is aangezien impliciete gevoelens in interacties bepalen hoe mensen reageren en zich eventueel aanpassen (Gelman, 2003), om zo weer hun culturele intelligentie te ontwikkelen (Chao et al., 2017). Voor het opdoen van inspiratie kunnen universiteiten kijken naar de workshops, webinars en leiderschapstrainingen van het Cultural Intelligence Centre, een op wetenschap gebaseerd trainings- en adviesbureau dat zich richt op het verbeteren van culturele intelligentie van onder andere onderwijsinstellingen (culturalq.com, n.d.).

Verder laten de resultaten zien dat de vervulling van de basis psychologische behoeften - autonomie, competentie en verbondenheid - een belangrijke rol speelt in het voorspellen van de beroepsmatige zelf-effectiviteit van docenten. Dit impliceert het advies dat universiteiten hun HR-beleid evalueren en eventueel aanpassen om ervoor te zorgen dat deze behoeften op de werkvloer worden vervuld. Praktische maatregelen kunnen onder meer bestaan uit het bieden van meer autonomie aan docenten bij het uitvoeren van hun taken, bijvoorbeeld door hen inspraak te geven in lesmethoden en curriculumontwikkeling. Verder kan het creëren van mogelijkheden voor professionele ontwikkeling het gevoel van competentie te verhogen, bijvoorbeeld door continu leer- en groeiopties te faciliteren waardoor docenten hun vaardigheden kunnen blijven ontwikkelen. Tot slot kan een cultuur van collegialiteit en steun onder collega's het gevoel van verbondenheid versterken, wat onder andere bereikt kan worden door middel van teamactiviteiten en informele bijeenkomsten die samenwerking en onderlinge steun bevorderen.

Vervolgens, de bevinding dat culturele intelligentie indirect wordt gestimuleerd via beroepsmatige zelf-effectiviteit en niet direct door de vervulling van basis psychologische



behoefden, biedt een duidelijke richting voor gerichte interventies. Universiteiten hebben de keuze uit twee hoofdrichtingen: het verhogen van beroepsmatige zelf-effectiviteit en het bevorderen van culturele intelligentie. Hierboven zijn twee manieren genoemd om deze constructen in docenten op een directe wijze te stimuleren. Maar de resultaten van dit onderzoek laten zien dat dit ook op een andere manier kan. Universiteiten kunnen ervoor kiezen om de beroepsmatige zelf-effectiviteit van hun docenten te verhogen, waardoor indirect de culturele intelligentie bevordert wordt. Naast de bovengenoemde focus op de basis psychologische behoeften kunnen ze zich specifiek richten op het implementeren van mentorprogramma's waarbij ervaren docenten nieuwe docenten begeleiden en ondersteunen. Zo vormen zij een rolmodel en kunnen anderen ideeën opdoen over hoe ze taken zouden kunnen uitvoeren (bijvoorbeeld problemen oplossen), wat vervolgens hun vertrouwen vergroot dat ze op een vergelijkbare succesvolle manier kunnen handelen (Heslin, 1999). Door dit soort gerichte interventies te implementeren kunnen universiteiten zowel de beroepsmatige zelf-effectiviteit als de culturele intelligentie van hun docenten bevorderen.

Ook suggereert de bevinding dat werkervaring in het buitenland een positieve voorspeller is voor culturele intelligentie, in het specifiek de motivationele dimensie, dat het aanbieden van internationale uitwisselingsprogramma's of sabbaticals een waardevolle investering kan zijn. Universiteiten kunnen dergelijke mogelijkheden actief promoten en ondersteunen, zodat docenten meer directe ervaring opdoen met diverse culturele contexten. Dit kan hen niet alleen helpen om hun interculturele competenties te verbeteren, maar ook hun motivatie om effectief in internationale omgevingen te werken, vergroten.

Tot slot wordt er gereflecteerd op het huidige politieke klimaat in Nederland. Eerder onderzoek heeft meermaals aangetoond dat culturele intelligentie van belang is voor het effectief functioneren in multiculturele omgevingen, zoals universiteiten met een diverse studentenpopulatie (Earley & Ang, 2003). Echter kan de politieke situatie, gekenmerkt door een rechtse regering die prioriteit geeft aan nationale belangen en een restrictief immigratiebeleid, aanzienlijke gevolgen hebben voor de ontwikkeling en het belang van culturele intelligentie in het hoger onderwijs. Met dit kabinet is er de mogelijkheid dat voorgestelde wetten zoals 'Internationalisering in Balans' makkelijker worden geaccepteerd en geïmplementeerd. Hoewel de wet bedoeld is om zowel voor- als nadelen van internationalisering in evenwicht te brengen (Rijksoverheid, 2023), kunnen de voorgestelde maatregelen van het wetsvoorstel de ontwikkeling van culturele intelligentie belemmeren. Het beperken van de instroom van internationale studenten



en het verminderen van het gebruik van het Engels als voertaal kunnen leiden tot een minder diverse leeromgeving. Dit kan het voor studenten en docenten moeilijker maken om culturele intelligentie te ontwikkelen, aangezien er minder gelegenheid is voor interculturele interacties. Hoewel de huidige politieke situatie uitdagingen met zich kan meebrengen voor de ontwikkeling van culturele intelligentie op universiteiten, is het essentieel dat universiteiten proactieve maatregelen nemen om deze uitdagingen aan te gaan. Hiervoor kunnen ze bijvoorbeeld eraan denken om hun beleid te ontwikkelen om culturele intelligentie te bevorderen, bijvoorbeeld door internationale connecties en samenwerkingsverbanden te behouden en versterken. Dit kan bijdragen aan het behouden van een internationale dimensie binnen de academische gemeenschap onder de studentenpopulatie, bijvoorbeeld via online platforms of uitwisselingsprogramma's.

5.3 Methodologische Beperkingen en Aanbevelingen voor Toekomstig Onderzoek

Ook zijn er in dit onderzoek een aantal beperkingen geconstateerd waarvan het goed is om deze te benoemen en rekening mee te houden, zo ook bij toekomstig onderzoek. Allereerst zal er ingegaan worden op een aantal methodologische beperkingen. De eerste methodologische beperking van dit onderzoek is gericht op de duidelijkheid en interpretatie van de vragenlijst voor culturele intelligentie, de Cultural Intelligence Scale (CQS). Uit de opmerkingen die respondenten na het invullen van de vragenlijst achterlieten, bleek dat sommige vragen van de CQS niet voor iedereen even duidelijk waren. Respondenten gaven aan dat termen zoals 'culturele kennis', 'winkelomstandigheden' en 'andere culturen' vaag waren en niet voldoende gedefinieerd, wat mogelijk heeft geleid tot variabiliteit in de interpretatie van deze items. Deze onduidelijkheid kan de betrouwbaarheid en validiteit van de verkregen data beïnvloeden, omdat respondenten mogelijk verschillende betekenissen aan dezelfde vragen hebben gegeven (In, 2017). Voor toekomstig onderzoek is het essentieel dat de CQS herzien wordt om de duidelijkheid en eenduidigheid van de vragen te verbeteren. Dit kan betekenen dat vage termen beter gedefinieerd moeten worden of dat de formulering van vragen moet worden aangepast om ambiguïteit te verminderen. Verder kan er gekeken worden naar het uitvoeren van pretests en pilotstudies met een kleinere testgroep voorafgaand aan dat de vragenlijst in grootschalig onderzoek wordt gebruikt. Deze kunnen helpen om problematische vragen te identificeren en aan te passen op basis van feedback, wat de interne validiteit van het uiteindelijke onderzoek zal vergroten (In, 2017).



Vervolgens betreft een andere beperking de zwakke factorladingen die uit de exploratieve factoranalyses naar voren kwamen. De factoranalyses, uitgevoerd om de onderliggende structuren van culturele intelligentie en de basis psychologische behoeften te onderzoeken, leverden onvoldoende sterke factorladingen op. Dit duidt erop dat de items niet duidelijk gegroepeerd werden volgens de verwachte dimensies. Ondanks de theoretische rechtvaardiging voor het uitvoeren van deze analyses - namelijk om een gedetailleerder inzicht te verkrijgen in de afzonderlijke dimensies om meer nuance te kunnen aanbrenge en mogelijkheden tot gericht beleid - bood de empirische ondersteuning hiervoor geen overtuigende resultaten. Hierdoor kunnen de conclusies over de specifieke dimensies van culturele intelligentie en basis psychologische behoeften minder betrouwbaar zijn. Voor toekomstig onderzoek is het aan te raden om kritisch de voor- en nadelen te overwegen van het opsplitsen van constructen in dimensies en afzonderlijke behoeften. Zo kan het leiden tot meer wetenschappelijke precisie en waardevolle inzichten voor, in dit geval, universiteiten met betrekking tot het opzetten van gerichte interventies, maar ook kan het zorgen voor meer complexiteit in het onderzoek wat leidt tot bemoeilijking van interpretatie, dataverzameling en -analyse. In het geval dat toekomstig onderzoek er wel voor kiest om onderscheid te maken tussen onderlinge dimensies en behoeften, dan is het aan te raden om de gebruikte meetinstrumenten kritisch te herzien, en indien nodig deze aan te passen. Ook zouden toekomstige studies gebruik kunnen maken van bevestigende factoranalyses (CFA) om de theoretisch verwachte structuren van culturele intelligentie en de basis psychologische behoeften te testen en te bevestigen (Brown & Moore, 2012).

Verder is er in dit onderzoek onduidelijkheid over de precieze relatie tussen beroepsmatige zelf-effectiviteit en culturele intelligentie. Hoewel er een algemeen significant effect werd gevonden, werd de theoretische argumentatie die verschillende tussenstappen voorstelt niet specifiek getest. Hierdoor blijft het onduidelijk welke mechanismen precies bijdragen aan de relatie tussen deze twee variabelen. Toekomstige studies zouden specifieke mediërende en modererende variabelen moeten identificeren en testen om beter te begrijpen hoe beroepsmatige zelf-effectiviteit invloed uitoefent op culturele intelligentie. Hierbij kan er gekeken worden naar de variabelen uit het proces zoals voorgesteld in de huidige studie, dit zijn motivatie en beroepsbinding (Canrinus et al., 2011), betrokkenheid bij de werkomgeving en deelname aan interculturele situaties (Ang & Van Dyne, 2008; Ng et al., 2009).

Tot slot betreft een methodologische beperking van dit onderzoek het gebruik van een



cross-sectioneel onderzoeksdesign. Dit type onderzoek maakt het mogelijk om verbanden tussen variabelen te identificeren, maar het kan geen uitspraken doen over de causale richting van deze relaties (Verhoeven, 2011). Hierdoor is het niet met zekerheid te stellen dat beroepsmatige zelfeffectiviteit de oorzaak is van een hogere culturele intelligentie, of dat de vervulling van de basis psychologische behoeften leidt tot meer beroepsmatige zelf-effectiviteit, of andersom. De richting van de invloed tussen deze variabelen blijft onduidelijk, en het is mogelijk dat andere, niet-gemeten factoren een rol spelen in deze relaties. Een mogelijke oplossing voor dit probleem in toekomstig onderzoek is het gebruik van een longitudinaal onderzoeksdesign, waarbij data op meerdere punten verzameld wordt. Dit maakt het mogelijk om veranderingen in de variabelen over de tijd te meten en geeft op die manier meer inzicht in causale verbanden (Field, 2018).

5.5 Conclusie

Dit onderzoek heeft de relatie tussen de culturele intelligentie en beroepsmatige zelf-effectiviteit van Nederlandstalige docenten op internationaliserende universiteiten onderzocht aan de hand van cross-sectioneel surveyonderzoek, evenals de relatie tussen de vervulling van de basis psychologische behoeften – autonomie, competentie en verbondenheid – en beroepsmatige zelf-effectiviteit. Er werd verwacht dat beroepsmatige zelf-effectiviteit een voorspellende factor was van culturele intelligentie, en de vervulling van de basis psychologische behoeften een voorspeller van beroepsmatige zelf-effectiviteit. De bevindingen bevestigen beide verwachtingen met een positieve relatie. Dit suggereert dat docenten wiens basis psychologische behoeften vervuld worden, een hoger gevoel van zelfvertrouwen in hun werk hebben, wat hen beter in staat stelt om effectief met verschillende culturen om te gaan.

Deze bevindingen hebben praktische en theoretische implicaties, beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek die in de discussie uitgebreid worden besproken. Samenvattend biedt dit onderzoek waardevolle inzichten voor universiteiten die streven naar effectieve internationalisering door de interculturele competenties van hun docenten te versterken. Het lijkt erop dat de culturele intelligentie van universitaire docenten door de werkgever gestimuleerd kan worden, hoewel de precieze mechanismen nog niet volledig begrepen zijn. Vervolgonderzoek is daarom noodzakelijk om te beter te begrijpen hoe culturele intelligentie ontstaat en verder ontwikkeld kan worden, met het doel om multiculturele educatie op internationaliserende universiteiten te bevorderen.



Bibliografie

- Abele, A. E., & Spurk, D. (2009). The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of vocational behavior*, 74(1), 53-62.
- Ackerman, P. L. (1996). A theory of adult intellectual development: Process, personality, interests, and knowledge. *Intelligence*, 22(2), 227-257.
- Agresti, A., & Finlay, B. (2009). *Statistical methods for the social sciences*.
- Akanwa, E. E. (2015). International students in western developed countries: History, challenges, and prospects. *Journal of International Students*, 5(3), 271-284.
- Alidou, H., Glanz, C., & Nikièma, N. (2011). Quality multilingual and multicultural education for lifelong learning. *International Review of Education*, 57, 529-539.
- Allen, J. P. (2013). *Ontwikkelingen op de arbeidsmarkt voor hoger opgeleiden: gevolgen voor het HBO* (No. 012). Maastricht University, Research Centre for Education and the Labour Market (ROA).
- AlMazrouei, H., & Zacca, R. (2021). Cultural intelligence as a predictor of expatriate managers turnover intention and creative self-efficacy. *International Journal of Organizational Analysis*, 29(1), 59-77.
- Ang, S., Van Dyne, L., & Koh, C. (2006). Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence. *Group & organization management*, 31(1), 100-123.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C. K. S., Ng, K. Y., Templer, K. J., Tay, C. *et al.* (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation, and task performance. *Management and Organization Review*, 3, 335–371.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K. J., Tay, C., & Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and organization review*, 3(3), 335-371.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and well-being in two work settings 1. *Journal of applied social psychology*, 34(10), 2045-2068.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.



- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of research in education*, 19, 3-49.
- Barakat, L. L., Lorenz, M. P., Ramsey, J. R., & Cretoiu, S. L. (2015). Global managers: An analysis of the impact of cultural intelligence on job satisfaction and performance. *International Journal of Emerging Markets*, 10(4), 781-800.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of cross-cultural psychology*, 1(3), 185-216.
- Brooks, A. W., & Schweitzer, M. E. (2011). Can Nervous Nelly negotiate? How anxiety causes negotiators to make low first offers, exit early, and earn less profit. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 115(1), 43-54.
- Brown, T. A., & Moore, M. T. (2012). Confirmatory factor analysis. *Handbook of structural equation modeling*, 361, 379.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?. *Qualitative research*, 6(1), 97-113.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European journal of psychology of education*, 27, 115-132.
- Carter, P., & Darling-Hammond, L. (2016). Teaching diverse learners. *Handbook of research on teaching*, 593-638.
- CBS (2023, 8 september). *Internationale student volgt vaker wetenschappelijk onderwijs*. Geraadpleegd op 5 maart 2024.
- Çetin, F., & Aşkun, D. (2018). The effect of occupational self-efficacy on work performance through intrinsic work motivation. *Management Research Review*, 41(2), 186-201.
- Chao, M. M., Takeuchi, R., & Farh, J. L. (2017). Enhancing cultural intelligence: The roles of implicit culture beliefs and adjustment. *Personnel Psychology*, 70(1), 257-292.
- Chua, R. Y., Morris, M. W., & Mor, S. (2012). Collaborating across cultures: Cultural metacognition and affect-based trust in creative collaboration. *Organizational behavior and human decision processes*, 118(2), 116-131.



- Clark, T., Foster, L., Bryman, A., & Sloan, L. (2021). *Bryman's social research methods*. Oxford university press.
- Cremers, J., & Houwerzijl, M. (2018). INT-AR eindrapportage: Onderzoeksprogramma internationalisering arbeidsmarkt/hrm-beleid.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological bulletin*, 52(4), 281.
- Crowne, K. A. (2008). What leads to cultural intelligence?. *Business horizons*, 51(5), 391-399.
- Crowne, K. A. (2013). Cultural exposure, emotional intelligence, and cultural intelligence: An exploratory study. *International Journal of Cross Cultural Management*, 13(1), 5-22.
- Cultural Intelligence Centre. (n.d.). *Welcome to the Cultural Intelligence Centre*. Culturalq.com. Geraadpleegd op 8 juni 2024.
- Deardorff, D.K. (2009-1). Synthesizing Conceptualizations of Intercultural Competence: A Summary and Emerging Themes. In: Deardorff, D. *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Sage Publications, Thousand Oakes.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and social psychology bulletin*, 27(8), 930-942.
- Diseth, Å., Danielsen, A. G., & Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology*, 32(3), 335-354.
- Dysvik, A., Kuvaas, B., & Gagné, M. (2013). An investigation of the unique, synergistic and balanced relationships between basic psychological needs and intrinsic motivation. *Journal of applied social psychology*, 43(5), 1050-1064.
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*.
- Fabelico, F., & Afalla, B. (2020). Perseverance and passion in the teaching profession: Teachers' grit, self-efficacy, burnout, and performance. *Journal of Critical Reviews*.



- Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence. *The SAGE handbook of intercultural competence*, 456-476.
- Feltz, D. L., & Chase, M. A. (1998). The measurement of self-efficacy and confidence in sport. *Advances in sport and exercise psychology measurement*, 65-80.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM Statistics* (5de ed.). Sage Publications.
- Gagné, M. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of applied sport psychology*, 15(4), 372-390.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362.
- Galen, A. V., Gregersen-Hermans, J., & Broersma, M. (2016). Internationale skills.
- Gelman, S. A. (2003). *The essential child: Origins of essentialism in everyday thought*. Oxford University Press, USA.
- Ghahremani, D. G., Monterosso, J., Jentsch, J. D., Bilder, R. M., & Poldrack, R. A. (2010). Neural components underlying behavioral flexibility in human reversal learning. *Cerebral cortex*, 20(8), 1843-1852.
- Goh, M. (2012). Teaching with cultural intelligence: Developing multiculturally educated and globally engaged citizens. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(4), 395-415.
- Goodall, K., Li, N., & Warner, M. (2006). Expatriate managers in China: The influence of Chinese culture on cross-cultural management. *Journal of General Management*, 32(2), 57-76.
- Groves, K. S., Feyerherm, A., & Gu, M. (2015). Examining cultural intelligence and cross-cultural negotiation effectiveness. *Journal of Management Education*, 39(2), 209-243.
- Hajisoteriou, C. (2013). Duty calls for interculturalism: how do teachers perceive the reform of intercultural education in Cyprus?. *Teacher development*, 17(1), 107-126.
- Hall, E. T. (1973). *The silent language*. Anchor.
- Hartman, R. O., & Betz, N. E. (2007). The five-factor model and career self-efficacy: General and domain-specific relationships. *Journal of Career Assessment*, 15(2), 145-161.
- Heslin, P. A. (1999). Boosting empowerment by developing self-efficacy. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 37(1), 52-64.
- Hramiak, A. (2014). Using a cultural lens to explore challenges and issues in culturally diverse



- schools for Teach First beginning teachers: Implications for future teacher training. *Professional development in education*, 40(1), 147-163.
- In, J. (2017). Introduction of a pilot study. *Korean journal of anesthesiology*, 70(6), 601.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives.
- Jurasek, M., & Wawrosz, P. (2023). How Does Self-Efficacy in Communication Affect the Relationship Between Intercultural Experience, Language Skills, and Cultural Intelligence. *SAGE Open*, 13(4), 21582440231211687.
- Kanfer, R. (1990). Motivation theory and industrial and organizational psychology. *Handbook of industrial and organizational psychology*, 1(2), 75-130.
- Khan, K. Z., Wang, X., Malik, S., & Ganiyu, S. A. (2020). Measuring the effects of emotional intelligence, cultural intelligence and cultural adjustment on the academic performance of international students. *Open Journal of Social Sciences*, 8(09), 16.
- Klaeijns, A., Vermeulen, M., & Martens, R. (2018). Teachers' innovative behaviour: The importance of basic psychological need satisfaction, intrinsic motivation, and occupational self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 769-782.
- Kreijns, K., Van Acker, F., Vermeulen, M., & Van Buuren, H. (2013). What stimulates teachers to integrate ICT in their pedagogical practices? The use of digital learning materials in education. *Computers in human behavior*, 29(1), 217-225.
- Leung, K., Ang, S., & Tan, M. L. (2014). Intercultural competence. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 1(1), 489-519.
- Licki, M. M. P., & Van Der Walt, F. (2021). The influence of perceived cultural intelligence of school principals on teachers' job satisfaction and trust. *Management Dynamics: Journal of the Southern African Institute for Management Scientists*, 30(2), 5-20.
- Lunenburg, F. C. (2011). Self-efficacy in the workplace: Implications for motivation and performance. *International journal of management, business, and administration*, 14(1), 1-6.
- MacNab, B., Brislin, R., & Worthley, R. (2012). Experiential cultural intelligence development: Context and individual attributes. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(7), 1320-1341.



- MacNab, B. R., & Worthley, R. (2012). Individual characteristics as predictors of cultural intelligence development: The relevance of self-efficacy. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(1), 62-71.
- Moen, F., & Skaalvik, E. (2009). The effect from executive coaching on performance psychology. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 7(2).
- Mohsan, F., Nawaz, M. M., Khan, M. S., Shaukat, Z., & Aslam, N. (2011). Are employee motivation, commitment and job involvement inter-related: Evidence from banking sector of Pakistan. *International Journal of Business and Social Science*, 2(17).
- Molinsky, A. (2007). Cross-cultural code-switching: The psychological challenges of adapting behavior in foreign cultural interactions. *Academy of management review*, 32(2), 622-640.
- Mor, S., Morris, M. W., & Joh, J. (2013). Identifying and training adaptive cross-cultural management skills: The crucial role of cultural metacognition. *Academy of Management learning & education*, 12(3), 453-475.
- Moreira-Fontán, E., García-Señorán, M., Conde-Rodríguez, Á., & González, A. (2019). Teachers' ICT-related self-efficacy, job resources, and positive emotions: Their structural relations with autonomous motivation and work engagement. *Computers & Education*, 134, 63-77.
- Ng, K. Y., Ang, S., & Chan, K. Y. (2008). Personality and leader effectiveness: a moderated mediation model of leadership self-efficacy, job demands, and job autonomy. *Journal of Applied psychology*, 93(4), 733.
- Ng, K. Y., Van Dyne, L., & Ang, S. (2009). From experience to experiential learning: Cultural intelligence as a learning capability for global leader development. *Academy of Management learning & education*, 8(4), 511-526.
- Ngek, N. B. (2015). Entrepreneurial self-efficacy (ESE) and small business performance: The mediating effect of entrepreneurial mindset and openness to experience. *Problems and Perspectives in Management*, (13, Iss. 4 (contin.)), 271-280.
- NOS (2023, 8 september). *Toename internationale studenten in Nederland: stijging van 8000*. Geraadpleegd op 5 maart 2024.
- Onderwijsraad (2024, 6 februari). *Advies wetsvoorstel Internationalisering in Balans*. Geraadpleegd op 5 maart 2024.



- Ott, D. L., & Michailova, S. (2018). Cultural intelligence: A review and new research avenues. *International Journal of Management Reviews*, 20(1), 99-119.
- Overheid (2023). Overheid.nl. *Wetsvoorstel internationalisering in balans*. Geraadpleegd op 27 februari 2024.
- Peng, A. C., Van Dyne, L., & Oh, K. (2015). The influence of motivational cultural intelligence on cultural effectiveness based on study abroad: The moderating role of participant's cultural identity. *Journal of Management Education*, 39(5), 572-596.
- Presbitero, A. (2016). Culture shock and reverse culture shock: The moderating role of cultural intelligence in international students' adaptation. *International journal of intercultural relations*, 53, 28-38.
- Prince, T., Snowden, E., & Matthews, B. (2010). Utilising peer coaching as a tool to improve student-teacher confidence and support the development of classroom practice. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 1(1), 49-51.
- Reddan, G. (2016). The Role of Work-Integrated Learning in Developing Students' Perceived Work Self-Efficacy. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(4), 423-436.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and social psychology bulletin*, 26(4), 419-435.
- Rijksoverheid (2023, 13 december). *Kabinet zet volgende stappen bij balans in internationalisering onderwijs*. Rijksoverheid.nl. Geraadpleegd op 27 februari 2024.
- Rijksoverheid (2024, 13 mei). *Sturen op gebalanceerde internationalisering hogescholen en universiteiten*. Rijksoverheid.nl. Geraadpleegd op 13 juni 2024.
- Rockstuhl, T., Seiler, S., Ang, S., Van Dyne, L., & Annen, H. (2011). Beyond general intelligence (IQ) and emotional intelligence (EQ): The role of cultural intelligence (CQ) on cross-border leadership effectiveness in a globalized world. *Journal of Social Issues*, 67(4), 825-840.
- Rucker, D. D., Preacher, K. J., Tormala, Z. L., & Petty, R. E. (2011). Mediation analysis in social psychology: Current practices and new recommendations. *Social and personality psychology compass*, 5(6), 359-371.
- Runhaar, P., & Sanders, K. (2016). Promoting teachers' knowledge sharing. The fostering roles of occupational self-efficacy and Human Resources Management. *Educational*



- Management Administration & Leadership*, 44(5), 794-813.
- ScanMovers (2017, 11 augustus). *Waarom expats naar Nederland trekken*. Geraadpleegd op 5 maart 2024.
- Schyns, B., & Von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European journal of work and organizational psychology*, 11(2), 219-241.
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2012). Perceived self-efficacy and its relationship to resilience. In *Resilience in children, adolescents, and adults: Translating research into practice* (pp. 139-150). New York, NY: Springer New York.
- Science Guide (2024, 1 februari). *Meer dan de helft groei van universiteiten komt door buitenlandse studenten*. Geraadpleegd op 13 juni 2024.
- Sheldon, K. M. (1996). The social awareness inventory: Development and applications. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(6), 620-634.
- Slemp, G. R., Lee, M. A., & Mossman, L. H. (2021). Interventions to support autonomy, competence, and relatedness needs in organizations: A systematic review with recommendations for research and practice. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 94(2), 427-457.
- Smidt, W., Kammermeyer, G., Roux, S., Theisen, C., & Weber, C. (2018). Career success of preschool teachers in Germany—the significance of the Big Five personality traits, locus of control, and occupational self-efficacy. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1340-1353.
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. *The SAGE handbook of intercultural competence*, 2-52.
- Stupnisky, R. H., BrckaLorenz, A., Yuhas, B., & Guay, F. (2018). Faculty members' motivation for teaching and best practices: Testing a model based on self-determination theory across institution types. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 15-26.
- Taras, V. (2020). Conceptualising and measuring cultural intelligence: important unanswered questions. *European Journal of International Management*, 14(2), 273-292.
- Thravalou, E. (2022, 17 augustus). *Beoogde en ongewenste effecten van internationalisering*. Onderwijskennis.nl. Geraadpleegd op 13 juni 2024.
- Triandis, H. C. (2006). Cultural intelligence in organizations. *Group & Organization*



- Management*, 31(1), 20-26.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., & Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & stress*, 22(3), 277-294.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of occupational and organizational psychology*, 83(4), 981-1002.
- Van Dyne, L., Ang, S., & Koh, C. (2015). Development and validation of the CQS: The cultural intelligence scale. In *Handbook of cultural intelligence* (pp. 34-56). Routledge.
- Van Dyne, L., Ang, S., & Tan, M. L. (2016). Cultural intelligence.
- Verhoeven, N. (2011). *Wat is onderzoek?* Den Haag, Nederland: Boom Lemma uitgevers.
- Vermeulen, M., Castelijns, J., Kools, Q., & Koster, B. (2012). Measuring student teachers' basic psychological needs. *Journal of Education for Teaching*, 38(4), 453-467.
- Wang, Q. J., Shrestha, D. L., Robertson, D. E., & Pokhrel, P. (2012). A log-sinh transformation for data normalization and variance stabilization. *Water Resources Research*, 48(5).
- Watkins, M., & Noble, G. (2016). Thinking beyond recognition: Multiculturalism, cultural intelligence, and the professional capacities of teachers. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 38(1), 42-57.
- Wei, J. H., Lacaste, A. V., Rodliyah, I. N., Nguyen, H. T., & Chuang, H. H. (2022). Teachers' multicultural experience, creative teaching, and cultural intelligence: A study of four Asia-Pacific countries. *Thinking Skills and Creativity*, 46, 101144.
- Wijaya, N. H. S. (2019). Linking job dissatisfaction, learning motivation, creative work involvement, and proactive personality. *Problems and Perspectives in Management*, (17, Iss. 1), 32-41.
- Wu, W. (2016). Experts and deviants: The story of agentic control. *Philosophy and Phenomenological Research*, 93(1), 101-126.
- Yarmohammadzadeh, P., & Dadashzadeh, M. (2015). Study the role of cultural intelligence and social capital in teachers Job compatibility: Testing mediating role of social capital. *New Educational Approaches*, 10(1), 41-66.
- Zhao, F., Deng, L., & Kemp, L. J. (2013). Interrelationships between cultural intelligence



dimensions and the role of intrapersonal intelligence. *Journal of General Management*, 38(3), 3-24.



Bijlagen

Bijlage I: Flyer

Hi! Ik ben Julia en ik zoek respondenten voor mijn

**Afstudeer
onderzoek**

5-10
MINUTEN!

ONDERZOEK: DE ONTWIKKELING VAN CULTURELE INTELLIGENTIE DOOR DE BELEVING VAN WERKERVARINGEN (SELF-EFFICACY) EN HOE DIT GESTIMULEERD KAN WORDEN

DOEL: DOCENTEN ONDERSTEUNEN IN INTERNATIONALISERENDE WERKOMGEVINGEN

GEZOCHT
Nederlandstalige
docenten die
ervaring hebben
met internationaal
lesgeven

Scan hier

Met uw hulp kan ik op 27 juni mijn scriptie inleveren en mijn master afronden, alvast bedankt!
Benieuwd naar het eindresultaat? Laat aan het eind van de vragenlijst uw e-mailadres achter en dan stuur ik 'm van de zomer op!

Voor vragen of opmerkingen:
j.m.o.pijls@students.uu.nl

Bijlage II: Meetinstrumenten

II A. CQS

MC1 - Ik ben me bewust van de culturele kennis die ik gebruik bij de interactie met mensen met een andere culturele achtergrond

MC2 - Ik pas mijn culturele kennis aan terwijl ik omga met mensen uit een cultuur die mij onbekend is

MC3 - Ik ben me bewust van de culturele kennis die ik toepas op interculturele interacties

MC4 - Ik controleer de juistheid van mijn culturele kennis terwijl ik met mensen uit andere culturen omga

Cog1 - Ik ken de juridische en economische systemen van andere culturen

Cog2 - Ik ken de regels (bijv. vocabulair, grammatica) van andere talen

Cog3 - Ik ken de culturele waarden en religieuze overtuigingen van andere culturen

Cog4 - Ik ken de huwelijks systemen van andere culturen

Cog5 - Ik ken de kunsten en ambachten van andere culturen

Cog6 - Ik ken de regels voor het uitdrukken van non-verbale gedragingen in andere culturen



- Mot1 - Ik geniet ervan om met mensen uit verschillende culturen om te gaan
- Mot2 - Ik heb vertrouwen dat met de lokale bevolking kan omgaan in een cultuur die ik niet ken
- Mot3 - Ik ben er zeker van dat ik kan omgaan met de stress die gepaard gaat met het wennen aan een cultuur die nieuw is voor mij
- Mot4 - Ik geniet ervan om in culturen te leven die onbekend voor mij zijn
- Mot5 - Ik heb vertrouwen dat ik kan wennen aan de winkel omstandigheden in een andere cultuur

- Ged1 - Ik verander mijn verbale gedrag (bijv. accent, toon) wanneer een interculturele interactie dit vereist
- Ged2 - Ik gebruik pauze en stilte op een andere manier, afhankelijk van verschillende interculturele situaties
- Ged3 - Ik varieer het tempo waarin ik spreek wanneer een interculturele situatie dit vereist
- Ged4 - Ik verander mijn non-verbale gedrag wanneer een interculturele situatie dit vereist
- Ged5 - Ik pas mijn gezichtsuitdrukkingen aan wanneer een interculturele situatie dit vereist

II B. OCCSEFF

- 1 - Dankzij mijn vindingrijkheid weet ik hoe ik moet omgaan met onvoorziene situaties op mijn werk
- 2 - Als ik problemen heb op werk, kan ik meestal iets bedenken om te doen
- 3 - Ik kan kalm blijven als ik met moeilijke situaties in mijn werk te maken krijg, omdat ik op mijn capaciteiten kan vertrouwen
- 4 - Wanneer ik in mijn werk met een probleem word geconfronteerd, kan ik meestal meerdere oplossingen vinden
- 5 - Wat er ook op mijn pad komt in mijn werk, ik kan het meestal wel aan
- 6 - Mijn ervaringen uit het verleden in mijn werk hebben mij goed voorbereid op mijn toekomstige beroepsactiviteiten
- 7 - Ik behaal de doelen die ik voor mijzelf in mijn werk stel
- 8 - Ik voel me voorbereid om aan de meeste eisen van mijn werk te voldoen

II C. W-BNS

- Aut1 - Ik heb een gevoel van vrijheid om mijn eigen keuzes te maken
- Aut2 - Mijn beslissingen weerspiegelen wat ik echt wil
- Aut3 - Mijn keuzes drukken uit wie ik werkelijk ben als leraar
- Aut 4 - Ik doe wat mij echt interesseert

- Comp1 - Ik heb vertrouwen in mijn vermogen om dingen goed te doen
- Comp2 - Ik ben capabel in wat ik doe
- Comp3 - Ik kan mijn doelen vakkundig bereiken
- Comp4 - Ik kan moeilijke taken met succes afronden

- Verb1 - De mensen waar ik om geef (studenten, collega's, etc.), geven ook om mij
- Verb2 - Ik word gesteund door de mensen om wie ik geef (studenten, collega's, etc.)
- Verb3 - Ik heb een nauwe band met de mensen die belangrijk voor mij zijn (studenten, collega's, etc.)
- Verb4 - Ik ervaar warme gevoelens bij de mensen met wie ik tijd doorbreng (studenten, collega's, etc.)



Bijlage III: Exploratieve factoranalyses

III A: Factoranalyse Culturele intelligentie

Variabele	Component			
	1	2	3	4
Mc-Item 1	.562	.551		
Mc-Item 2	.531	.498		
Mc-Item 3	.571	.335		
Mc-Item 4	.352	.346		
Cog-Item 1	.355			
Cog-Item 2	.392			
Cog-Item 3	.598			
Cog-Item 4	.608			
Cog-Item 5	.655			
Cog-Item 6	.671			
Mot-Item 1	.551	.467		
Mot-Item 2	.377			.592
Mot-Item 3	.369			.438
Mot-Item 4	.458			.531
Mot-Item 5	.466			.546
Ged-Item 1			.321	
Ged-Item 2	.467		.542	
Ged-Item 3	.413		.453	
Ged-Item 4	.495		.601	
Ged-Item 5	.453		.477	

Notitie. $n = 106$. Mc = metacognitief; Cog = cognitief; Mot = motivationeel; Ged = gedragsmatig. Alleen waarden hoger dan 0.3 zijn getoond.

III B: Factoranalyse Basis Psychologische Behoeften

Variabele	Component		
	1	2	3
Aut-Item 1	.620		
Aut-Item 2	.335		.609
Aut-Item 3	.501		.690
Aut-Item 4	.367		.390
Comp-Item 1	.675		
Comp-Item 2	.735		
Comp-Item 3	.751		
Comp-Item 4	.570		
Verb-Item 1	.366	.529	
Verb-Item 2	.480	.636	
Verb-Item 3	.578	.605	
Verb-Item 4	.552	.614	

Notitie. $n = 97$. Aut = autonomie; Comp = competentie; Verb = verbondenheid. Alleen waarden hoger dan 0.3 zijn getoond.


Bijlage IV: Exploratieve regressieanalyses hypothese 1
Meervoudige Regressieanalyse. Afhankelijke Variabele: Culturele Intelligentie; Metacognitief.

Variabele	Model 1		Model 2		Model 3	
	β (B)	SE	β (B)	SE	β (B)	SE
Beroepsmatige Zelf-Effectiviteit	0.273** (0.441)	0.159	0.227* (0.366)	0.163	0.232* (0.374)	0.162
Aantal jaar internationaal lesgeven			0.184 (0.017)	0.010	0.128 (0.012)	0.10
Werkervaring in het buitenland					0.130 (0.210)	0.173
R^2	0.074		0.106		0.120	
ΔR^2			0.032		0.014	
F	7.645**		5.584*		4.233	

Notitie. * wijst op $p < .05$; ** wijst op $p < .01$. $n = 97$.

Meervoudige Regressieanalyse. Afhankelijke Variabele: Culturele Intelligentie; Cognitief.

Variabele	Model 1		Model 2		Model 3	
	β (B)	SE	β (B)	SE	β (B)	SE
Beroepsmatige Zelf-Effectiviteit	0.138 (0.276)	0.203	0.090 (0.181)	0.207	0.096 (0.193)	0.206
Aantal jaar internationaal lesgeven			0.190 (0.022)	0.012	0.118 (0.014)	0.013
Werkervaring in het buitenland					0.167 (0.334)	0.220
R^2	0.019		0.053		0.076	
ΔR^2			0.034		0.023	
F	1.808		2.628		2.548	

Notitie. * wijst op $p < .05$; ** wijst op $p < .01$. $n = 97$. $n = 97$.

Meervoudige Regressieanalyse. Afhankelijke Variabele: Culturele Intelligentie; Motivationeel.

Variabele	Model 1		Model 2		Model 3	
	β (B)	SE	β (B)	SE	β (B)	SE
Beroepsmatige Zelf-Effectiviteit	0.251* (0.402)	0.159	0.274** (0.440)	0.165	0.285** (0.458)	0.158
Aantal jaar internationaal lesgeven			-0.094 (-0.009)	0.010	-0.234 (-0.022)	0.010
Werkervaring in het buitenland					0.327** (0.524)	0.168
R^2	0.063		0.071		0.159	
ΔR^2			0.008		0.088	
F	6.362*		3.591		5.852**	

Notitie. * wijst op $p < .05$; ** wijst op $p < .01$. $n = 97$. $n = 97$.


Meervoudige Regressieanalyse. Afhankelijke Variabele: Culturele Intelligentie; Gedragmatig.

Variabele	Model 1		Model 2		Model 3	
	β (B)	SE	β (B)	SE	β (B)	SE
Beroepsmatige Zelf-Effectiviteit	0.138 (0.262)	0.193	0.115 (0.219)	0.199	0.118 (0.223)	0.200
Aantal jaar internationaal lesgeven			0.091 (0.010)	0.012	0.063 (0.007)	0.013
Werkervaring in het buitenland					0.066 (0.126)	0.213
R^2	0.019		0.027		0.030	
ΔR^2			0.008		0.004	
F	1.847		1.298		0.975	

Notitie. * wijst op $p < .05$; ** wijst op $p < .01$. $n = 97$. $n = 97$.

Bijlage V: Exploratieve regressieanalyses hypothese 2
Meervoudige Regressieanalyse. Afhankelijke Variabele: Beroepsmatige Zelf-Effectiviteit; Autonomie.

Variabele	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	β (B)	SE	β (B)	SE	β (B)	SE	β (B)	SE
Autonomie	0.402** (0.567)	0.132	0.392** (0.552)	0.129	0.387** (0.545)	0.130	0.385** (0.543)	0.131
Aantal jaar lesgeven			0.227* (0.011)	0.004	0.162 (0.008)	0.007	0.130 (0.006)	0.008
Aantal jaar internationaal lesgeven					0.080 (0.005)	0.008	0.068 (0.004)	0.009
Niveau							0.083 (0.046)	0.059
R^2	0.162		0.213		0.215		0.220	
ΔR^2			0.051		0.002		0.005	
F	18.309**		12.722*		8.502		6.497	

Notitie. * wijst op $p < .05$; ** wijst op $p < .01$. $n = 97$. $n = 97$. Niveau: 1 = bachelor; 2 = master; 3 = allebei.


Meervoudige Regressieanalyse. Afhankelijke Variabele: Beroepsmatige Zelf-Effectiviteit; Competentie.

Variabele	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	β (B)	SE	β (B)	SE	β (B)	SE	β (B)	SE
Competentie	0.610** (0.710)	0.095	0.604** (0.703)	0.091	0.605** (0.704)	0.091	0.604** (0.702)	0.092
Aantal jaar lesgeven			0.228** (0.011)	0.004	0.094 (0.004)	0.006	0.087 (0.004)	0.006
Aantal jaar internationaal lesgeven					0.166 (0.010)	0.008	0.163 (0.010)	0.008
Niveau							0.019 (0.010)	0.051
R^2	0.372		0.424		0.434		0.434	
ΔR^2			0.052		0.010		0.000	
F	56.278**		34.620**		23.741		17.632	

Notitie. * wijst op $p < .05$; ** wijst op $p < .01$. $n = 97$. Niveau: 1 = bachelor; 2 = master; 3 = allebei.

Meervoudige Regressieanalyse. Afhankelijke Variabele: Beroepsmatige Zelf-Effectiviteit; Verbondenheid.

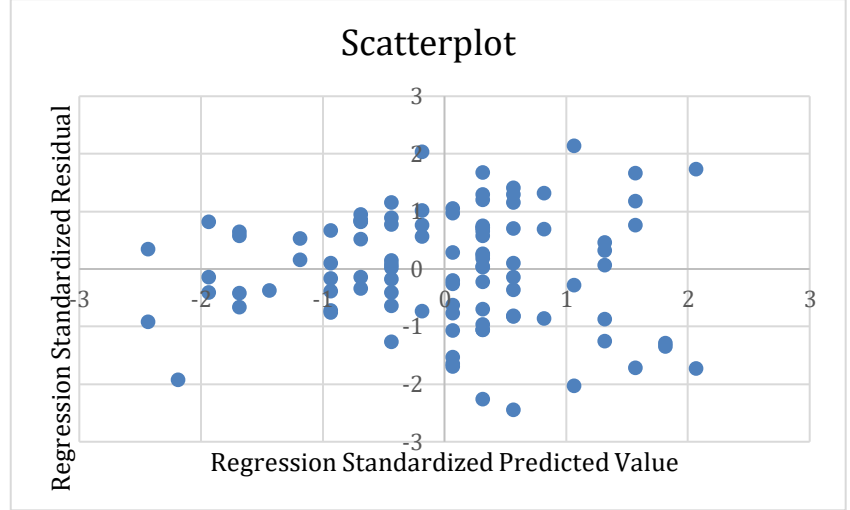
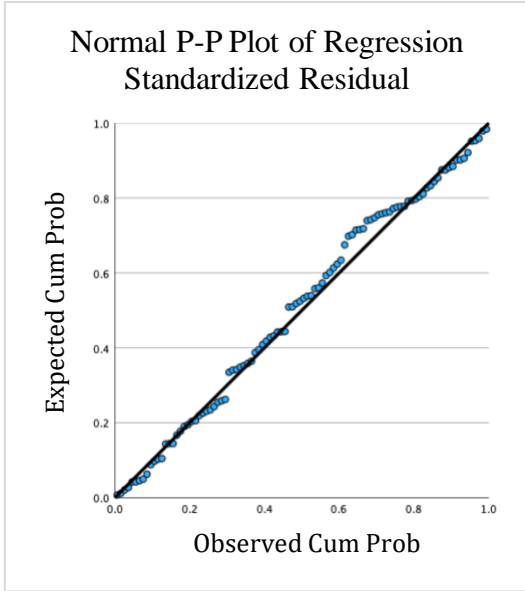
Variabele	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	β (B)	SE	β (B)	SE	β (B)	SE	β (B)	SE
Verbondenheid	0.202* (0.217)	0.108	0.263** (0.282)	0.106	0.266** (0.285)	0.106	0.261* (0.279)	0.106
Aantal jaar lesgeven			0.299** (0.014)	0.005	0.168 (0.008)	0.008	0.142 (0.007)	0.008
Aantal jaar internationaal lesgeven					0.162 (0.010)	0.010	0.152 (0.009)	0.010
Niveau							0.065 (0.036)	0.063
R^2	0.041		0.126		0.136		0.139	
ΔR^2			0.086		0.009		0.003	
F	4.052*		6.802**		4.861		3.702	

Notitie. * wijst op $p < .05$; ** wijst op $p < .01$. $n = 97$. Niveau: 1 = bachelor; 2 = master; 3 = allebei.



Bijlage VI: Assumptietesten

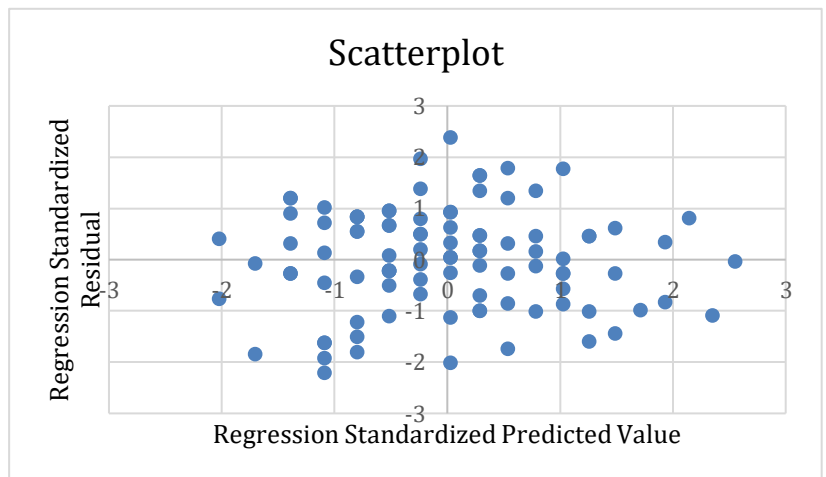
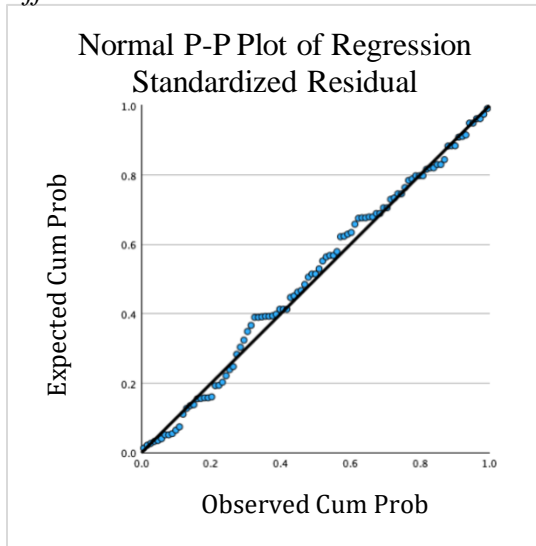
Assumpties Meervoudige Regressieanalyse. Afhankelijke Variabele: Culturele intelligentie.



Multicollineariteitstest, meervoudige regressieanalyse, afhankelijke variabele: culturele intelligentie.

Variabele	Multicollineariteit Statistieken	
	Tolerantie	VIF
Beroepsmatige Zelf-Effectiviteit	1.000	1.000

Assumpties Meervoudige Regressieanalyse. Afhankelijke Variabele: Beroepsmatige Zelf-Effectiviteit.





Multicollineariteitstest. Meervoudige Regressieanalyse. Afhankelijke Variabele: Beroepsmatige Zelf-Effectiviteit.

Variabele	Multicollineariteit Statistieken	
	Tolerantie	VIF
Basis Psychologische Behoeften	1.000	1.000

Test van Normaliteit.

Variabele	Shapiro-Wilk		
	Statistiek	df	Significantie
Culturele intelligentie	0.993	97	0.875
Beroepsmatige Zelf-Effectiviteit	0.079	97	0.053
Basis Psychologische Behoeften	0.970	97	0.027
Basis Psychologische Behoeften – log transformatie	0.983	97	0.254