



Vrije Universiteit Brussel

Aandacht voor intercultureel leren in de personenzorg: stage- en opleidings- ervaringen in het beroepsonderwijs



Eindverhandeling tot master in de Onderwijskunde

Student: Hannah Boakye
Promotor: Prof. dr. Nadine Engels
Organisatie: VIVO vzw
Academiejaar: 2013-2014



Vrije Universiteit Brussel

FACULTEIT VOOR PSYCHOLOGIE EN EDUCATIEWETENSCHAPPEN

Onderwijskunde

Aandacht voor intercultureel leren in de personenzorg: stage- en opleidingsservaringen in het beroepsonderwijs

Eindwerk voorgelegd voor het behalen van de graad van Master in de Onderwijskunde
door

Boakye Hannah

Academiejaar 2013-2014

Promotor: Prof. Dr. Engels

Begeleider: Prof. Dr. Engels

Aantal woorden: 17 225





SAMENVATTING MASTERPROEF

Naam en voornaam: Boakye Hannah

Rolnr.: 90421

Richting: Onderwijskunde

Titel van de Masterproef: Aandacht voor intercultureel leren in de personenzorg: stage- en opleidingservaringen in het beroepsonderwijs

Promotor: Prof. Nadine Engels

Samenvatting:

Door de groeiende diversiteit in de samenleving is er steeds meer vraag naar werknemers die intercultureel competent zijn. Ook in de zorgsector stijgt het aantal zorgvragers met een andere culturele achtergrond. In dit onderzoek wordt onderzocht of verzorgenden en zorgkundigen in wording zich intercultureel competent voelen en in hoeverre hun opleiding en stageplaats een invloed heeft op hun interculturele competentie.

Aan de hand van kwantitatief en kwalitatief onderzoek werden leerlingen uit het zevende jaar verzorging in het beroepsonderwijs bevraagd. Acht scholen, met in totaal 177 leerlingen, namen deel aan het kwantitatief onderzoek door middel van het invullen van een vragenlijst. Na het kwantitatief onderzoek namen zes scholen deel aan het kwalitatief onderzoek aan de hand van focusgroepen.

Over het algemeen voelen de leerlingen zich matig intercultureel competent en zijn er verschillende factoren die een invloed hebben op hun intercultureel leerproces. Leerlingen menen intercultureel te leren wanneer ze in positief contact komen met mensen van een andere culturele achtergrond. Uit de statistische analyses blijkt dat leerlingen die zich in een cultureel heterogene omgeving bevinden intercultureel competentier zijn dan leerlingen die zich in een cultureel homogene omgeving bevinden. Dit geldt dus ook voor een cultureel heterogene school of vriendengroep.

Binnen de opleiding krijgen de leerlingen theorie over andere culturen aangeboden, maar het gaat niet dieper in op de houding, de vaardigheden en het gedrag van de leerlingen tegenover mensen van een andere culturele achtergrond. Er is ook weinig ruimte voor reflectie en zelfevaluatie, bij zowel de opleiding als de stageplaats, als het gaat over interculturele ervaringen. Over het algemeen, besteedt zowel de opleiding als de stageplaats niet veel aandacht aan het intercultureel leerproces van de leerlingen.

“Education is not the learning of facts but the training of the mind to think.”

Albert Einstein

ABSTRACT

Door de groeiende diversiteit in de samenleving is er steeds meer vraag naar werknemers die intercultureel competent zijn. Dit onderzoek peilt naar de interculturele competentie van leerlingen in het zevende jaar verzorging en welke invloed de school en de stageplaats hierop hebben. Het onderzoek gebeurt aan de hand van een Mixed Method dat gebruik maakt van een vragenlijst en focusgroepen. Over het algemeen voelen de leerlingen zich matig intercultureel competent en zijn er verschillende factoren die een invloed hebben op hun intercultureel leerproces. Vooral positief contact met mensen van een andere culturele achtergrond en het vertoeven in een heterogene omgeving blijkt een positieve invloed te hebben op het intercultureel leerproces. Bij de vraag of de stageplaats en de opleiding een invloed hebben, kan gesteld worden dat ze niet veel aandacht besteden aan het intercultureel leerproces van de leerlingen.

DANKWOORD

Deze masterproef maakt deel uit van het einde van mijn opleiding Onderwijskunde aan de Vrije Universiteit Brussel. Het is een lang en boeiend proces geweest waarbij ik veel heb geleerd, zowel op onderzoeksvlak als op persoonlijk vlak. Het lezen van literatuur, het brainstormen, het opzetten van het onderzoek, het contacteren van respondenten, het analyseren van de data, het volledig verwerken en schrijven van een conclusie: het is een proces geweest van vallen en opstaan, van deksels op de neus krijgen en van euforie. Het was vooral een uitdaging, een leerrijk proces en een mooie gelegenheid om eigen interesses verder uit te diepen en te exploreren. De kennis en vaardigheden die ik heb opgedaan tijdens deze masterproef neem ik mee in mijn verdere professionele leven.

Hoewel er bij de masterproef individueel en zelfstandig onderzoek wordt gedaan, hebben vele anderen hier ook toe bijgedragen en die wil ik graag via deze weg bedanken.

Eerst en vooral wil ik mijn promotor Nadine Engels bedanken voor haar openheid, kritische en constructieve feedback, intensieve begeleiding en geloof in mijn kunnen. Het was niet altijd gemakkelijk om een moment te vinden om samen te zitten, maar eens we een afspraak hadden, was het ongelooflijk hoe zij alle tijd en ruimte voorzag om mij van de nodige begeleiding te voorzien. Daar ben ik erg dankbaar voor.

Daarnaast wil ik Tine Winnelinckx en Steffie Jalhay van VIVO vzw bedanken om mij in het begin te helpen bij het concretiseren van het onderzoek en mij vanop afstand mee te begeleiden.

Ook alle contactpersonen van de verschillende zorgorganisaties en scholen wil ik bedanken. Dankzij hen kon ik in contact komen met de uiteindelijke respondenten, die ik ook ontzettend dankbaar ben want zonder hen was er geen onderzoek geweest. Ik dank alle leerlingen om de vragenlijst in te vullen en daarbij wil ik de leerlingen die meededen aan de focusgroepen uitdrukkelijk bedanken voor de interessante gesprekken en hun ervaringen en ideeën die ze hebben gedeeld.

Mijn dank gaat ook uit naar Jozefien De Marrée, van de Wetenschapswinkel, waar ik op kon rekenen voor ondersteuning en het uitlenen van onderzoeksmateriaal.

Ik wil ook graag Myriam Halimi bedanken die me op weg heeft geholpen met de eerste stappen voor de statistische analyses.

Graag wil ik ook mijn vrienden en familie bedanken omdat zonder hen deze masterproef niet tot stand was gekomen. Ik wil hen bedanken voor de steun die ze mij gaven wanneer het moeilijk was, de inhoudelijke feedback bij het voorbereiden van de focusgroepen, het uitwisselen van ideeën, het onvoorwaardelijke geloof in mijn kunnen, de geruststelling die ze boden en de vele ontspannende momenten.

Hierbij wil ik enkele personen extra bedanken: Denise, Nina en mijn moeder, Kristien, om mee te gaan naar de focusgroepen en mijn oma en opa voor het bieden van een plaats waar ik in alle rust kon werken. Ook mijn klas- en thesisgenoten: Ellen, Petra, Jannie, Ann-Sofie, Birthe en Judit wil ik bedanken voor hun hulp, steun en positieve aanmoediging.

Ten slotte gaat mijn bijzondere dank uit naar drie mensen die de tijd hebben genomen deze masterproef na te lezen: Rik Govaert, Leen Sterckx en Annick Mannekens.

INHOUDSGOPGAVE

MASTERPROEF SAMENVATTING	I
ABSTRACT	III
DANKWOORD	IV
INLEIDING	1
LITERATUURSTUDIE	3
1. Interculturaliteit	3
2. Interculturele competentie door middel van intercultureel leren	4
2.1. Interculturele competentie: poging tot conceptualisering	4
2.2. Intercultureel leren	6
2.3. Leerpoces: interculturele transformatie	7
3. Intercultureel leren in de praktijk	9
3.1. Transformatief leren en ervaringsleren	9
3.2. Intercultureel leren op school	10
3.3. Intercultureel leren op de stageplaats	12
4. Onderzoeksvragen	14
METHODE	15
1. Onderzoeksopzet	15
2. Variabelen en meetinstrumenten	16
3. Participanten	20
4. Datacollectie	22
5. Data-analyse	22
RESULTATEN	24
1. Eerste onderzoeksvraag	24
2. Tweede onderzoeksvraag	25
2.1. Factoren met positieve invloed	25
2.2. Factoren met negatieve invloed	30
2.3. Overige factoren	31
3. Derde onderzoeksvraag	31
3.1. Algemene schoolervaring	31
3.2. Samenhang algemene schoolervaring en interculturele competentie	34

3.3. Belang van leerkrachten.....	34
3.4. Reflectie, begeleiding en evaluatie	35
4. Vierde onderzoeksvraag	35
4.1. Algemene stage-ervaring.....	35
4.2. Reflectie, begeleiding en evaluatie	36
4.3. Hulp bij interculturele moeilijkheden	36
DISCUSSIE EN CONCLUSIE	38
1. Bevindingen	38
2. Aanbevelingen voor de praktijk en het beleid.....	41
3. Beperkingen en onderzoeksaanbevelingen.....	43
BRONNEN	45
BIJLAGEN	
Bijlage I: Vragenlijst leerlingen 3e graad verzorging.....	
Bijlage II: Factoranalyse	
Bijlage III: Topiclijst en stellingen focusgroepen	
Bijlage IV: Brief van VIVO vzw aan de zorgorganisaties	

INLEIDING

De etnische en sociaal-economische diversiteit is in alle werkomgevingen sterk toegenomen, zowel bij werknemers als bij de mensen met wie zij omgaan, zoals hun klanten. Daardoor stijgt de vraag naar mensen die constructief kunnen omgaan met diversiteit en vaardig zijn in zaken gerelateerd aan 'interculturaliteit' (Shadid, 2010). Het is een feit dat onze samenleving steeds complexer, heterogener en multicultureler wordt. Iedereen staat voor de opdracht om adequaat en constructief met deze diversiteit om te gaan (Simons, Krols & de Graef, 2011; Talloen, 2013; Verstraete, 1999; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013). De noodzaak aan interculturele competentie is sterker dan ooit tevoren door globalisering en technologische en demografische ontwikkelingen (Lustig & Koester, 2006; Shadid, 2010; Simons et al., 2011).

Ook in de Belgische gezondheidssector wordt het cliënteel diverser. Vijftien procent van de totale bevolking in het Vlaamse Gewest is van vreemde herkomst. In de leeftijdsgroep van nul tot vijf jaar loopt het aantal personen van vreemde herkomst op tot 25%. Het aantal ouderen van vreemde afkomst is vijf keer lager dan bij kinderen onder de zes jaar, maar het aantal blijft stijgen. In 2020 wordt verwacht aan zes procent te zitten. In steden, zoals Antwerpen en Brussel ligt dit percentage hoger (Noppe & Lodewijckx, 2012).

Bijgevolg moet de dienstverlening kunnen omgaan met de noden, behoeften, zeden en gewoonten van dit etnisch divers publiek (Talloen, 2013). Daarnaast moeten etnisch diverse zorgverleners ook kunnen omgaan met de noden en behoeften van Belgische ouderen. Zij hebben soms het gevoel zich te moeten bewijzen tegenover de zorgvragers van de dominante Belgische cultuur of voelen dat sommige zorgvragers terughoudend zijn (Berdai, Hauser & Van Buggenhout, 2006).

Bovendien komt uit het onderzoek van Berdai et al. (2006) taalbeheersing, naast vooroordelen, naar voren als één van de voornaamste elementen die een mogelijke invloed hebben op de zorgrelatie tussen een zorgverlener en zorgvrager van een andere cultuur. Hun onderzoek toont dat zowel de zorgverleners als de zorgvragers het belang benadrukken elkaar te kunnen verstaan.

Momenteel komt het belang van interculturaliteit amper voor in het beleid van de zorgsector. Daarnaast komt het thema weinig of op een foute manier aan bod in opleidingen. De uitdaging bestaat er in een kwaliteitsvolle en toegankelijke zorg- en dienstverlening voor iedereen te organiseren. Om dit te bereiken is interculturalisatie noodzakelijk (Talloen, 2013).

Ook het Vlaams Instituut voor Vorming en Opleiding in de social profit (VIVO vzw) erkent het belang van interculturele competentie en de interculturele dialoog in hun sector. In de gezondheidszorg benaderen zorgvragers met een andere culturele achtergrond ziekte en zorg soms op een andere manier dan de hulpverlenende instantie (VIVO vzw, 2013). De zorgvragers kunnen andere opvattingen of verwachtingen hebben of hun problemen en symptomen verschillend presenteren dan hoe de hulpverlener het leerde (Betancourt, 2004; Kijlstra, van Wieringen & Schulpen, 2001). Het kan zijn dat de zorgvrager daardoor de voorgeschreven behandeling niet volgt en minder goede gezondheidsresultaten heeft (Betancourt, 2004). Een deel van het onderzoek van Lie, Lee-rey, Gomez, Bereknyci en Braddock (2011) wijst uit dat er een positief verband is tussen culturele competenties van de werknemers en verbeterde gezondheidsresultaten bij de zorgvrager.

Cultuur speelt, ook rond gezondheid, een grote rol in het vormen van waarden, normen, opvattingen en gedrag. Wanneer geen rekening wordt gehouden met mogelijke socioculturele verschillen tussen de hulpverlener en de zorgvrager, kan er zowel bij de zorgvrager als de zorgverlener ontevredenheid ontstaan (Betancourt, 2004). Door de cultuurverschillen kunnen er situaties ontstaan waar zorgverleners onzeker worden, niet weten hoe ze moeten reageren of waarbij zich conflicten voordoen met mensen van een andere culturele achtergrond (VIVO vzw, 2013).

Het doel van dit onderzoek is daarom om via percepties van leerlingen die verzorging studeren te weten te komen in hoeverre zij zich intercultureel competent voelen en hoe zij voorbereid worden op de realiteit van de culturele diversiteit in de gezondheidssector. Specifiek peilt dit onderzoek naar de manier waarop de leerlingen intercultureel leren, welke factoren meespelen en welke rol de opleiding en de stage hierin spelen.

Deze masterproef begint met theoretisch kader gebaseerd op een literatuurstudie over interculturele competentie en intercultureel leren. Bovendien wordt er ook dieper ingegaan op de wijzen waarop intercultureel leren kan plaatsvinden op school en op de werkplek. Daarna worden de onderzoeksmethode en de onderzoeksresultaten besproken. Tot slot worden in het concluderende hoofdstuk de onderzoeksvragen beantwoord door de resultaten terug te koppelen naar de gelezen literatuur. Dit deel eindigt met een kritische reflectie over het onderzoek en aanbevelingen.

LITERATUURSTUDIE

Er is vraag naar intercultureel-competente werknemers, maar wat is intercultureel competent zijn en op welke manier wordt iemand intercultureel competent?

Om tot een theoretisch kader te komen voor dit onderzoek geeft deze literatuurstudie meer duidelijkheid in de gebruikte termen 'interculturaliteit', 'interculturele competentie' en 'intercultureel leren'. Daarna wordt er dieper ingegaan op het intercultureel leerproces. Ten slotte wordt de literatuur over intercultureel leren in de praktijk besproken en wordt hierbij gefocust op de rol van de school en de rol van een stageplaats als leeromgeving.

1. Interculturaliteit

Er is geen universele definitie voor cultuur of interculturaliteit. Volgens Hofstede (2002) is cultuur de "collectieve mentale voorprogrammering die de leden van een groep of categorie mensen onderscheidt van die van andere" (p.9). Deze mentale voorprogrammering wordt volgens hem door de sociale omgeving en opvoeding doorgegeven en in stand gehouden. Het is de manier waarop mensen zich gedragen en omgaan met zaken uit de menselijke natuur, zoals gevoelens. Deze mentale voorprogrammering is dus niet aangeboren maar aangeleerd (Hofstede, 2002).

Cultuur is een breed begrip dat op verschillende manieren benaderd kan worden. Wanneer in dit onderzoek sprake is van cultuur wordt er enkel etnische cultuur bedoeld.

Het voorvoegsel 'inter' (Lat.) is opvallend bij interculturaliteit. Dit betekent 'tussen' en is anders dan het voorvoegsel 'multi' (Lat.), dat staat voor verschillende (Vink, 2009). Interculturaliteit is dan volgens Vink (2009) "iedere situatie die wordt aangegaan door individuen van groepen met verschillende gewoonten, regels en referentiekaders" (p.17). Deze zijn onderdeel van de collectieve mentale voorprogrammering waarover Hofstede (2002) het heeft.

Volgens Bouchard en Taylor (2008) is interculturaliteit een model dat pleit voor harmonieuze relaties tussen culturen gebaseerd op intensieve uitwisselingen. Deze uitwisselingen centreren zich op een integratieproces dat niet de verschillen wil wegwerken, maar de ontwikkeling van een gemeenschappelijke identiteit wil bevorderen.

Bennett (2012) noemt een interculturele situatie een situatie met interactie of communicatie tussen mensen waar cultuurverschillen een rol spelen in het creëren van betekenis in die situatie. Multicultureel verwoordt hij als een bepaalde situatie waarin twee of meerdere culturen gerepresenteerd zijn.

Multiculturaliteit impliceert niet noodzakelijk interculturaliteit. Het is niet omdat er mensen van verschillende culturen aanwezig zijn, dat deze ook met elkaar interageren. Voor dit onderzoek betekent interculturaliteit dat er aandacht besteed wordt aan de communicatie, dynamieken en uitwisselingen die zich voordoen tussen mensen van verschillende culturen in verschillende sociale situaties.

2. Interculturele competentie door middel van intercultureel leren

2.1. Interculturele competentie: poging tot conceptualisering

Er zijn veel verschillende definities en opvattingen rond 'competentie' te vinden. Competentie is niet te duiden in een vaststaande, concrete definitie. Het is een ruim begrip (Stoof, Martens, van Merriënboer & Bastiaens, 2002; van Merriënboer, Van der Klink & Hendriks, 2002).

Van Merriënboer et al. (2002) geven op basis van hun literatuurstudie zes gemeenschappelijke kenmerken die steeds terugkomen. Volgens hen zijn competenties:

1. contextgebonden
2. onverdeelbaar: kennis, vaardigheden en houding zijn geïntegreerd
3. onderdeel van verandering
4. gelinkt aan activiteiten en opdrachten
5. afhankelijk van leer- en ontwikkelingsprocessen
6. met elkaar verbonden

Deze kenmerken komen ook terug in het rapport van de Dienst Beroepsopleiding onderwijs (DBO, 2008) waar competentie samengevat wordt omschreven als "ontwikkelbare vermogens van een individu om in een reële context adequaat te kunnen handelen op basis van kennis, inzicht, houding en vaardigheden" (p.7). Dit is gebaseerd op de definitie die voormalig minister van Onderwijs, Frank Vandenbroucke hanteerde in zijn slottekst over de competentie agenda:

Het begrip 'competentie' is veel breder dan de optelsom van kennis + vaardigheden. Het omvat ook iemands zelfbeeld, waarden en normen, persoonskenmerken en motivaties die mee bepalen wat een individu makkelijk en minder goed aankan in reële situaties. Met deze invulling sluiten we aan bij de omschrijving die de Werkgroep EVC aan competentie heeft meegegeven: de reële en individuele capaciteit om theoretische en praktische kennis, vaardigheden en attitudes in het handelen aan te wenden, en dit in functie van de concrete, dagelijkse en veranderende werksituatie en van persoonlijke en maatschappelijke activiteiten (DBO, 2008, pp.6-7)

Deze omschrijvingen van het begrip 'competentie' zijn in het kader van dit onderzoek uitermate relevant. Immers bij interculturaliteit gaat het over interacties tussen culturen waarbij het toepassen van kennis, vaardigheden en attitudes in verschillende contexten belangrijk is. Daarnaast geeft deze omschrijving van competentie aan dat het niet enkel over kennis en vaardigheden gaat, maar ook over het perspectief van de persoon op zichzelf, zijn eigen (culturele) achtergrond en de persoonlijke waarden en normen. Het vermogen gebruik te maken van deze verschillende elementen tijdens dagelijkse en veranderende situaties, ook in contact met andere culturen maakt het concept van competentie dynamisch.

Naast algemene competentie kan er gesproken worden van interculturele competentie. Deze term wordt in de literatuur op verscheidene manieren gebruikt: 'cultural competence', 'intercultural competence' (Fantini, 2000) 'intercultural communicative competence' (Byram, Nichols & Stevens, 2001), 'intercultural communication competence' (Spitzberg, 2000), etc. Hier zal de term 'interculturele competentie' gebruikt worden, zoals onder andere Fantini (2000) die hanteert.

Er is een grote verscheidenheid in de definities en modellen rond interculturele competentie, maar geen consensus over wat interculturele competentie precies omvat (Deardorff, 2006). Enkele punten erkennen ze wel allemaal. Zo bestaat interculturele competentie uit het vermogen om effectief en op de juiste wijze te interageren met mensen van een andere cultuur (Perry & Southwell, 2011).

Velen denken dat intercultureel competent zijn zich beperkt tot het vaardig zijn in andere talen of de specifieke kennis hebben van een cultuur. Tevens worden er soms "do's" en "don'ts" over bepaalde groepen meegegeven (Betancourt, 2004). Door interculturele competentie te reduceren tot kennis over specifieke culturen, gaat immers het dynamische aspect ervan verloren. Interculturele competentie is dynamisch doordat het interactie- en contextgebonden is. Het is merkbaar wanneer er zich een proces van betekenisuitwisseling voordoet tussen mensen.

Er moet opgelet worden met een vaste lijst van vaardigheden op te stellen die op interculturele competentie zou duiden (Verlot, Sierens, Soenen en Suijs, 2000). Zo'n lijst van vaardigheden of tips kan handig zijn maar kan ook leiden tot stereotypering (Betancourt, 2004).

Hierbij aansluitend, waarschuwt Talloen (2013) voor 'overculturalisering', waarbij cultuur gezien wordt als een standaardpakket van waarden en normen dat onveranderlijk is en bovendien als enige uitleg wordt beschouwd voor wat er fout loopt in interculturele interacties. Het is beperkend om te overculturaliseren en te denken dat kennis volstaat om een goede hulpverlening te kunnen bieden.

Interculturele competentie kan gezien worden als kennis. Wanneer dit het geval is, wordt er in de literatuur gesproken over een cultuurspecifieke benadering. Daartegenover staat de cultuuralgemene benadering waarbij 'weten hoe het er in een specifieke cultuur aan toe gaat' geen garantie voor het competent zijn is. Aanhangers van deze cultuuralgemene benadering leggen de nadruk op relationele aspecten en het wederzijdse aanpassen (Bennett, 1998; Hammer, 1989).

Shadid (2003, in Centrum voor Intercultureel Management en Internationale Communicatie, 2011) heeft het over interculturele 'communicatieve' competentie die op individueel vlak uit drie componenten bestaat. De eerste component is volgens hem de motivatie en de bereidheid om sociale relaties aan te gaan. De tweede het kennen van o.a. gevoeligheden en voorkeuren bij de communicatiepartners van de andere cultuur. De derde component zijn de persoonlijke, sociale en communicatieve vaardigheden.

Rew, Becker, Cookton, Khosropour en Martinez (2003) geven interculturele competentie vier verschillende componenten: het cultureel bewustzijn, de culturele houding, de culturele kennis en de culturele vaardigheden.

Voor de definitie van cultureel bewustzijn en de culturele houding baseren zij zich op Sodowsky, Taffe, Gutkin en Wise (1994, in Rew et al., 2003). Individuen zijn cultureel bewust wanneer ze zich bewust zijn dat mensen van elkaar verschillen, deels door hun culturele achtergrond. Een culturele houding is wanneer individuen cultuurverschillen waarderen en respecteren. De culturele kennis is wat iemand weet over andere culturen en de culturele vaardigheden verwijzen naar hoe mensen zich gedragen ten opzichte van mensen met een andere culturele achtergrond (Rew et al., 2003).

Interculturele competentie is steeds het product van interacties in bepaalde contexten omdat dan cognitieve, sociale, communicatieve, emotionele vaardigheden, kennisinhouden en attitudes worden opgeroepen (Hutchby & Moran Ellis, 1998 in Verlot et al., 2000).

De verschillende factoren en componenten die onderdeel zijn van interculturele competentie of deze beïnvloeden worden in dit onderzoek meegenomen. Op die manier wordt er getracht een zo volledig mogelijk beeld te verkrijgen van interculturele competentie. In dit onderzoek wordt interculturele competentie gehanteerd volgens de cultuuralgemene benadering en sluit de definitie van Hutchby en Moral Ellis (1998, in Verlot et al., 2000) hier het dichtste bij aan.

2.2. Intercultureel leren

Veel voor intercultureel leren relevante bevindingen kunnen worden ontleend aan situaties waarin mensen zich noodgedwongen dienen aan te passen aan een andere cultuur (Arthur & Achenbach, 2002; Bennett, 1998; Fantini, 2000; Yamazaki & Kayes, 2004).

Fantini (2000) beschouwt binnen de verschillende componenten van interculturele competentie die hiervoor aangehaald werden, het cultureel bewustzijn als het belangrijkste. Eenmaal dit proces van bewustwording plaatsvindt, is het onmogelijk om terug te keren naar de toestand waarin men zich niet cultureel bewust was (Courtenay, Merriam & Reeves, 1998; Fantini, 2000). Op figuur 1 wordt duidelijk wat Fantini (2000) bedoelt als hij stelt dat bewustwording (A+) vanzelf leidt tot een diepere ontwikkeling van kennis (K), vaardigheden (S) en gedrag (A).



Figuur 1: Interculturele competentie van Fantini (2000).

Ook Bennett (1998) en Byram (2008) erkennen het culturele bewustzijn als een noodzakelijke voorwaarde om intercultureel te leren en interculturele competentie te ontwikkelen. Dit bewustzijn zorgt ervoor dat cultuurverschillen worden herkend. Als leerlingen niet over hun eigen cultuur kunnen reflecteren, is het voor hen moeilijk om cultuurverschillen te herkennen en aan te kunnen (Bennett, 1998).

Intercultureel leren is volgens Bennett (2009, in Bennett, 2012) het verkrijgen van een verhoogd bewustzijn van culturele contexten (wereldbeelden) inclusief die van de persoon zelf, en het ontwikkelen van een grotere mogelijkheid om sensitief en competent te interageren over verschillende culturele contexten heen.

Bennett (1993) ontwierp het 'Developmental Model of Intercultural Sensitivity' (DMIS) om interculturele sensitiviteit en interculturele competentie te conceptualiseren. Dit model vertrekt

vanuit de visie dat hoe hoger het cultureel bewustzijn is, hoe hoger de culturele competentie kan worden. Dit model toont veranderingen in de wereldbeelden van een persoon, maar niet de veranderingen in attitudes en gedrag (Bennett, 1993).

Uit Bennetts observaties van 'interculturele aanpassing' werden zes verschillende niveaus geïdentificeerd wat mensen doorlopen om intercultureel competent te worden. Het model gaat ervan uit dat de potentiële competentie in interculturele relaties stijgt naarmate de ervaring van het cultuurverschil complexer en gesofisticeerder is (Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003).

De eerste drie niveaus van het DMIS zijn gelinkt aan ethnocentrisme: 'ontkenning, omgekeerde verdediging en minimalisatie'. De drie laatste horen bij etnorelativisme: 'acceptatie, aanpassing en integratie'. Hoe meer intercultureel competent mensen worden, hoe meer ze evolueren van ethnocentrisme naar etnorelativisme (Bennett, 2004). Ethnocentrisme verwijst naar de ervaring van de eigen cultuur als 'de centrale realiteit'. Dat wil zeggen dat mensen de overtuigingen en het gedrag dat ze ontvangen niet in vraag stellen. Etnorelativisme is het tegenovergestelde en is de ervaring van de eigen overtuigingen en gedrag als één realiteit naast vele andere (Bennett, 2004).

2.3. Leerpoces: interculturele transformatie

2.3.1. Leren

Volgens Illeris (2009) worden bij het leren nieuwe impulsen op verschillende manieren opgenomen en is het op basis daarvan mogelijk om een onderscheid te maken tussen vier verschillende soorten leren:

- *Cumulatief of mechanisch leren*: er wordt iets nieuws geleerd dat nog geen deel uitmaakt van de mentale organisatie en daardoor ontstaat er een nieuw schema in het brein.
- *Assimilatief of 'toevoegend' leren*: er wordt een nieuw element gelinkt aan een schema dat reeds bestaat.
- *Accommodatief of transcendent leren*: een bestaand schema of delen daarvan worden afgebroken en opnieuw geconstrueerd op een manier dat de nieuwe situatie er aan gelinkt kan worden.
- *Uitgebreid of transformatief leren*: sociaal-interactieve ervaringen leiden tot het herstructureren van verschillende schema's, inclusief emotionele en sociale patronen. De uitkomst hiervan wordt niet herinnerd of opgenoemd, maar is deel van de persoon geworden.

Deze laatste manier van leren is sociaal-constructivistisch van aard. Vygotsky (1978) is hier een belangrijke grondlegger en drukt op de centrale rol van de sociale en culturele context.

Dit wil zeggen dat mensen hun werkelijkheid construeren door te interageren met medemensen, waarbij ervan uit wordt gegaan dat hun waarnemingen en oordelen subjectief zijn en ze de werkelijkheid interpreteren in en door de (sub)cultuur waartoe ze behoren (Simons, 2000).

De lerende zelf construeert kennis door te interageren met de omgeving en de werkelijkheid. Daarnaast zijn er anderen die dit proces van kennisconstructie op een bepaalde manier beïnvloeden (Vygotsky, 1978).

Sociaal-constructivisten denken in termen van betekenisconstructieprocessen die ontstaan in interacties tussen mensen en gebonden zijn aan (sub)culturen (Simons, 2000).

2.3.2. *Transformatief leren*

Het feit dat Bennett in zijn DMIS aangeeft dat er een verandering plaatsvindt in het wereldbeeld van een persoon, wil zeggen dat deze persoon aan het leren is (Taylor, 1994). Taylor gaat op zoek naar de leerperspectieven en leerprocessen die deze verandering van ethnocentrisme naar etnorelativisme verklaren. Dit veranderingsproces om intercultureel competent te worden, is een proces van transformatief leren dat gebaseerd is op de theorie van 'perspectief transformatie' van Mezirow (Taylor, 1994) die verklaart hoe volwassenen hun 'betekenisstructuren' herzien.

Deze betekenisstructuren bevatten betekenischema's en betekenisperspectieven. Betekenischema's bestaan onder andere uit specifieke kennis, overtuigingen, waardeoordelen en gevoelens. De betekenisperspectieven, de collectie van betekenischema's, geven criteria om te oordelen of te evalueren wat goed en slecht is, mooi en lelijk, waar of vals. Ze bepalen ook hoe mensen naar zichzelf kijken (Mezirow, 1991). Zelfbeeld, overtuigingen en andere betekenisperspectieven zijn gevormd vanaf de kindertijd door socialisatie en acculturatie. Na verloop van tijd geraken deze perspectieven meer geworteld in de psyche en veranderen ze minder vaak (Mezirow, 1991).

Taylor (1994) linkt in zijn comparatieve studie drie dimensies van intercultureel leren aan deze perspectief transformatie van Mezirow:

- *Eerste dimensie: De voorwaarde om te veranderen*

De voorwaarde om te veranderen is een desoriënterend dilemma. Het fenomeen van de cultuurschock kan bijvoorbeeld als noodzakelijk worden gezien om een proces van verandering teweeg te brengen. Een intensieve interculturele ervaring is nodig om betekenisperspectieven te kunnen veranderen. Wanneer mensen geconfronteerd worden met gedrag dat afwijkt van de betekenissen die ze gewoon zijn ontstaat er een kans om intercultureel te leren.

- *Tweede dimensie: Het proces*

Deze dimensie is het transformatieproces doorheen de interculturele ervaring waarbij mensen van een laag niveau van interculturele competentie naar een hoger niveau van interculturele competentie evolueren. Voor Taylor (1994) is de perspectief transformatie van Mezirow analoog met andere theorieën, zoals het DMIS van Bennett, omdat het begint met een persoonlijke crisis, daarna etappes van kritische reflectie doorloopt en dan eindigt bij een 'nieuw perspectief'.

- *Derde dimensie: Het resultaat*

Bij deze dimensie vindt er een verandering in de betekenisperspectieven plaats, waardoor er potentieel is voor interculturele competentie. Deze veranderingen kunnen op verschillende manieren waargenomen worden: cognitief, affectief of in het gedrag.

In de beginfase van interculturele ervaringen kan het zijn dat deze ervaringen niet passen in de betekenischema's die iemand heeft (Mezirow, 1978 in Taylor, 1994). Er wordt dan betekenis gegeven aan de ervaring vanuit het 'eigen' perspectief. Als bewustzijn hier niet aanwezig is, worden de betekenisperspectieven verwrongen. Als er wel bewustzijn is, zorgt dit voor het bevragen van de eigen betekenisperspectieven en voor reflectie, waardoor verandering mogelijk is (Mezirow, 1991 in Taylor, 1994).

Kritische reflectie, het bevragen en evalueren van de eigen waarden en opvattingen lijkt te verklaren hoe mensen andere culturele manieren lijken te aanvaarden. Het is echter niet kritische reflectie alleen die zorgt voor perspectieftransformatie. De nieuwe perspectieven moeten worden nagegaan en uitgetest (Taylor, 1994). Het is aangetoond dat interactie en dialoog met mensen van een andere cultuur belangrijk is om perspectieftransformatie teweeg te brengen (MacLeod Parkin, Pullon & Robertson, 2003 in Taylor, 2008; Taylor, 1994). Transformatief leren vindt plaats wanneer instrumenteel leren en communicatief leren gecombineerd worden met reflectie (Taylor, 1994). Om te achterhalen op welke manier de leerlingen uit dit onderzoek intercultureel leren is het cruciaal te onderzoeken of zij reflecteren, een bewustzijnsproces doormaken en communicatief leren. Het is eveneens van belang te onderzoeken op welke manier en waar dit een plaats krijgt en of de stageplaats en de school hier een rol spelen.

3. Intercultureel leren in de praktijk

Het is op het moment zelf niet waar te nemen of iemand intercultureel aan het leren is. Wel kan achteraf vastgesteld worden waar intercultureel leren ontstaan is. Meestal ontstaat dit naar aanleiding van een multiculturele situatie (Verlot et al., 2000). Sommige mensen hebben meer confrontaties met andere culturen en daardoor meer kansen en potentieel tot intercultureel leren dan anderen (Perry & Southwell, 2011; Suurmond, Seeleman & Stronks, 2007; Taylor, 1994; Verlot et al., 2000). Intercultureel leren is bovendien een proces dat niet eindigt, want bij elke nieuwe interactie, kunnen betekenissen opnieuw in vraag gesteld worden (Bennett, 2012; Mezirow, 1991; Taylor, 2008; Verlot et al., 2000).

3.1. Transformatief leren en ervaringsleren

Om transformatief leren in het onderwijs te vergemakkelijken moet de opleider de lerenden aanleren om bewust en kritisch te zijn over hun eigen uitgangspunten en die van anderen. Lerenden moeten referentiekaders leren herkennen en hun verbeelding gebruiken om problemen te herdefiniëren vanuit een ander perspectief. Lerenden moeten ten slotte ook begeleid worden om effectief te participeren in dialogen. Dit is noodzakelijk om te valideren wat en op welke manier iemand iets verstaat. Kritische incidenten, metaforenanalyse, concept mapping, bewustzijnsverhoging, levensverhalen, 'repertory grids' en participatie in sociale actie worden als nuttige methoden ervaren om transformatief te leren (Mezirow, 1990).

Volgens Taylor (1994) wordt transformatief leren bevorderd door zowel te werken op het theoretische als het praktische aspect. Specifiek betekent dit dat:

1. het intercultureel leerproces een proces is van verschillende gebeurtenissen, benaderingen en ervaringen over de tijd. Een effectief leeraanbod wordt uitgebreid, divers en op lange termijn georganiseerd;
 2. er een ondersteunende en veilige leeromgeving moet gecreëerd worden en de lerende geassisteerd moet worden in het nemen van verantwoordelijkheid in de leerervaring;
 3. de lerenden aangemoedigd en opgeleid moeten worden om kritisch te reflecteren;
 4. de ervaringsgerichte en participatieve instructiemethodes benadrukt moeten worden.
- (Taylor, 1994)

Ervaringsleren is een belangrijk onderdeel van een leerproces. Het is gebaseerd op het uitgangspunt dat ervaring het fundament van alle leren is (Kolb, 1984 in Kolb, Boyatzis & Mainemelis, 2001). Kolb (1984 in Kolb et al., 2001) maakte een leercirkel waarbij concrete ervaringen de basis zijn voor observatie en reflectie. Door deze observatie en reflectie wordt de ervaring abstract geconceptualiseerd om zich daarna in actief experimenteren om te zetten. Dit actief experimenteren zorgt weer voor nieuwe concrete ervaringen.

Ervaringsleren is eveneens belangrijk in het intercultureel leerproces (Taylor, 1994; Simons et al., 2011). Arthur en Achenbach (2002) vinden verschillende onderzoeken waarin wordt aangeraden ervaringsleren als lesmethode te gebruiken om het zelfbewustzijn van leerlingen te verhogen en empathische attitudes te ontwikkelen tegenover zorgvragers van een andere culturele achtergrond (Fowler, 1995; Heppner & O'Brien, 1994; Pope-Davis et al., 1997; allen in Arthur & Achenbach, 2002). Ook voor Byram (2008) is het ervaringsleren de beste manier om zowel het intercultureel zelfbewustzijn als percepties over andere culturen te ontwikkelen (Arthur & Achenbach, 2002).

Yamazaki en Kayes (2004) onderschrijven eveneens het belang van ervaringsleren voor het ontwikkelen van interculturele competentie. Uit hun onderzoek blijkt bovendien dat de interpersoonlijke vaardigheden bij concrete interculturele ervaringen de belangrijkste zijn. Het zijn namelijk sterke voorspellers van effectieve interculturele aanpassing en ze zijn sterk gerelateerd aan effectief leren. Zij concluderen hieruit dat bij leren uit interculturele ervaringen het ontwikkelen en het leren verstaan van menselijke relaties belangrijker is dan abstracte kennis over culturen.

Het is belangrijk situaties en voorwaarden te creëren waar intercultureel leren kan plaatsvinden (Verlot et al., 2000). Opleiders moeten mogelijkheden creëren waar lerenden binnen en buiten de klas hun nieuwe inzichten en perspectieven kunnen testen en exploreren. Als dit niet gebeurt, is het onwaarschijnlijk dat lerenden zullen transformeren. Naast het handelen vanuit de nieuwe perspectieven is ook reflectie belangrijk. Reflectie kan plaatsvinden door reflecterend te schrijven, gesprekken in de klas en kritische bevraging (Taylor, 2008).

3.2. Intercultureel leren op school

Intercultureel leren kan dus plaatsvinden door kwaliteitsvol onderwijs te organiseren dat gebruik maakt van de bestaande diversiteit van de leeromgeving en van nieuwe, diverse, krachtige leeromgevingen. Deze leeromgevingen zorgen namelijk voor nieuwe ervaringen die afwijken van het vertrouwde. Op die manier is er kans voor confrontatie en het creëren van nieuwe betekenissen (Verlot et al., 2000).

Om competentie te ontwikkelen moet onderwijs bovendien buiten de muren van de school treden en de aandacht richten op de leerling in zijn geheel en niet enkel op zijn kennen. Dit kan door middel van praktijkleren en ontwikkelingsgericht leren. Gradaties zijn hierbij belangrijk: van eenvoudig naar complex, van begeleid naar zelfstandig, van kortdurende naar langdurige projecten en van praktijkleren op school naar werkplekleren in een bedrijf (DBO, 2008).

3.2.1. *Leeromgevingen in het Beroepsonderwijs*

Het concept krachtige leeromgeving is een uitwerking van de constructivistische leervisie (De Corte, 1990; De Bruijn et al., 2005; Simons, 1999). Een krachtige leeromgeving is volgens Simons

(1999) "een leeromgeving waarin lerenden uitgedaagd worden om samen met elkaar actief te leren, met een duidelijk zicht op de functionaliteit van het leren en het geleerde, waarin het leren wordt gesitueerd in een concrete context en waarin de authenticiteit van die context zo hoog mogelijk is" (p.3). Deze leeromgevingen zijn representatief voor toekomstige taak- en probleemsituaties, zijn rijk aan hulpbronnen en leermaterialen en bieden ruimte aan sociale interactie (De Corte, 1990 in De Bruijn et al., 2005).

De Bruijn (2001) ontwikkelde een model voor krachtige, beroepsgerichte leeromgevingen dat verder werd uitgediept door De Bruijn et al. (2005) (zie tabel 1). Dit model bestaat uit criteria waaraan de vormgeving in de onderwijspraktijk in het beroepsonderwijs dient te voldoen om getypeerd te kunnen worden als krachtige leeromgeving.

Tabel 1: model voor een krachtige, beroepsgerichte leeromgeving (De Bruijn et al., 2005).

Programma (inhoud en structuur)

1. Beroepsidentiteit als uitgangspunt: ontwikkelen van vakkennis, beroepsvaardigheden, beroepshouding en zienswijzen binnen het beroepsdomein/werkveld.
2. Authentiek/functioneel: levensechte opdrachten in levensechte contexten
3. Geïntegreerd thematisch: het programma heeft zoveel mogelijk dwarsverbanden en onderlinge verwijzingen. Beroepspraktijkvorming is vanaf het begin een onderdeel van het programma.

Deelnemers (verwerkingsactiviteiten)

4. Construeren: met behulp van wat de opleiding aanreikt, construeren deelnemers betekenisvolle, flexibele kennis en vaardigheden die nodig zijn voor een competente beroepsuitoefening. Coöperatief leren kan een belangrijke rol spelen.
5. Reflecteren: reflecties op studie- en werkervaringen zijn nodig om een zelfstandige werk- en beroepshouding te ontwikkelen. Peer coaching is deel van dit groeiproces.

Docenten (begeleidingsvormen)

6. Instrueren en modelleren: docenten helpen waar de leerstof moeilijk is bij het verwerven van kennis en inzicht. Ze hebben ook een modelfunctie bij het verwerven van de beroepscompetenties.
7. Coachen: docenten begeleiden, geven feedback en helpen bij het reflecteren.
8. Bevorderen zelfregulerende vaardigheden: docenten helpen bij het ontwikkelen en onderhouden van discipline en motivatie. De sturing van het leer- en ontwikkelingsproces van de deelnemer wordt overgedragen van docent naar student. Supervisie wordt behouden.

Evaluatie

9. Functionele toetsing van kennis, inzicht en vaardigheden: via evaluatie en toetsing krijgen docenten zicht op de voortgang van studenten en hun (veranderende) beelden en perspectieven. Studenten krijgen aan de hand van deze momenten inzicht in hun eigen groeiproces. Tussentijdse evaluatie en toetsing wordt hier gebruikt.
 10. Assessment van brede competenties: de handelingsbekwaamheid in authentieke situaties wordt ook beoordeeld. Dit kan zowel bij het evalueren van projecten of bij het werken in levensechte contexten.
-

3.2.2. Invloed schoolomgeving op intercultureel leren

Elke school heeft een andere vorm van diversiteit. De leerlingensamenstelling (witte school, gemengde school, zwarte school), de ligging van de school (stad, platteland) en hun focus op de wereld buiten de school (bijv. maatschappelijk geëngageerd zijn) maken dat elke school andere werkelijkheden heeft waaruit ze vertrekt voor intercultureel onderwijs (Verlot et al., 2000).

Een voorwaarde om intercultureel competente professionals af te leveren vanuit de zorgopleidingen is volgens Suurmond et al. (2007) dat de school zelf ook intercultureel is. Dit betekent dat het lerarenteam ook etnisch divers en competent moet zijn. Daarnaast moet het belang van het onderwerp erkend worden en moet er een breed gedragen visie ontwikkeld worden op hoe dit onderwerp in het curriculum structurele aandacht kan krijgen. Perry en Southwell (2011) besloten uit hun overzichtsonderzoek dat een school met een culturele diversiteit potentieel geeft om interculturele competentie bij leerlingen te ontwikkelen.

Daarbij toont recent onderzoek dat positief intercultureel contact zorgt voor een positievere houding en minder vooroordelen. Wie leeft in een buurt met mensen uit verschillende culturen gedraagt zich toleranter tegenover mensen met een andere afkomst (Christ, Schmid, Lolliot, Swart, Stolle, Tausch & Hewstone, 2014).

Nochtans biedt een grote culturele diversiteit op school geen garantie dat leerlingen intercultureel leren. Leerlingen hebben namelijk de neiging hun interacties te limiteren tot leerlingen met dezelfde culturele achtergrond of tot één andere culturele groep, wat impliceert dat het niet voldoende is te vertrouwen op de diverse samenstelling van de schoolpopulatie om intercultureel leren op gang te brengen (Perry & Southwell, 2011). Dat valt ook op te maken uit het onderzoek van Elchardus, Kavadias en Siongers (1999).

Scholen hebben volgens Elchardus, Kavadias en Siongers (1999) een belangrijke invloed op het etnocentrisme van leerlingen. Leerlingen van het technisch en beroepsonderwijs zijn etnocentrischer dan jongeren in het algemeen onderwijs. Dat roept enkele vragen omtrent de verantwoordelijkheid van de school met betrekking tot de waardevorming via het curriculum, en met name het 'verborgen curriculum'. Uit onderzoek blijkt immers dat het formele curriculum van scholen slechts minimaal bijdraagt aan de waardevorming. Binnen het verborgen curriculum hebben een aantal factoren invloed op waardevorming: schoolkenmerken die betrekking hebben op de participatie van de leerlingen op de school, het schoolklimaat, de gezagsverhoudingen tussen de leerkrachten en de directeur en de sociale houding van de leerkrachten. Tegelijk is de impact van scholen op de waardevorming van leerlingen groot genoeg om te verwachten dat een bewuste inspanning van scholen op dit terrein resultaten oplevert.

3.3. Intercultureel leren op de stageplaats

3.3.1. Noodzaak link theorie en praktijk

Taylor, Papadopoulos, Dudau, Maerten, Peltegova en Ziegler (2011) concluderen uit hun studie over interculturele educatie bij verpleegkundigen en gezondheidsprofessionals in Europa dat praktijkervaringen fundamenteel zijn om interculturele competentie te ontwikkelen. Ook Kessels (2001) benadrukt dat leerprocessen in en rond de werkplek krachtiger zijn dan leerprocessen in een formele onderwijssetting. Daarnaast benadrukt Nieuwenhuis (2006) dat bij de vormgeving van het middelbaar beroepsonderwijs er veel wordt verwacht van het leren in de beroepspraktijk.

Zorgende professionals moeten echter wel adequaat voorbereid worden op praktijkervaringen want een interculturele ervaring leidt niet automatisch tot leren (Taylor et al., 2011).

Er zijn volgens Sullivan (2006 in Nieuwenhuis, 2006) drie verschillende leertijden: (1) de academische leertijd: cognitieve voorbereiding op het beroep, (2) de leertijd van de vaardigheden: praktische voorbereiding op het beroep (3) de leertijd van de professionele identiteit: het leren van culturele en maatschappelijke aspecten van het beroep.

Volgens Taylor et al., (2011) is er nood aan opleidingen die theorie en praktijkervaringen integreren. Daarnaast meent Van Lakerveld (2005) dat de aansluiting van de geleerde theorie en de toepassing ervan in de praktijk nog onvoldoende wordt bereikt.

Theoretische kennis van zorgopleidingen wordt sporadisch toegepast en de reflectie op het handelen heeft weinig diepgang (Poortman, Nijhof & Nieuwenhuis, 2006 in Nieuwenhuis, 2006). Net zoals De Bruijn et al. (2005) in hun model voor krachtige leeromgevingen, concluderen ook Carroll, Curtis, Higgins, Nicholl, Redmond en Timmins (2002) uit hun onderzoek over reflectie in het curriculum van verpleegsters, dat reflectie een proces is dat professionele ondersteuning vergt. Ze benadrukken dat deze ondersteuning zowel op de stageplaats als op school zou moeten gebeuren omdat het geen gemakkelijke opdracht voor een leerling is dit alleen te doen (Carroll et al., 2002).

3.3.2. *Leeromgevingen op de werkplek*

Het begrip krachtige leeromgeving staat centraal in sociaal-constructivistische leeromgevingen in het beroepsonderwijs (Simons, 1999) en is belangrijk om intercultureel te leren (Verlot et al., 2000). Dewulf (1999 in Simons, 1999) meent dat er nood is aan andere vormen van het begeleiden van leerprocessen (zoals coaching en zelfstudie) en aan een meer sociale benadering in plaats van een cognitieve. Simons (1999) zelf focust ook op vormen van zelfgestuurd leren binnen en buiten de opleiding, op leren als een sociaal interactieproces en op het belang van zelfevaluatie. Het uitgangspunt is hier niet hoofdzakelijk het tot ontwikkeling brengen van competentie, maar vooral het geven van kansen aan de groei van competentie (Simons, 1999; Simons, 2000).

Simons (1999) toont dat er in werksituaties vier processen, die alleen of met anderen kunnen worden uitgevoerd, belangrijk zijn voor de lerende: (1) feedback krijgen en er voor open staan, (2) reflecteren op het handelen, (3) visie en theorie ontwikkelen en (4) innoveren en experimenteren. De Bruijn et al. (2005) tonen dezelfde soort processen in hun model van krachtige leeromgevingen. Deze processen zijn belangrijk voor het ontwikkelen van interculturele competentie.

Volgens Dobbin, Kalev en Kelly (2007) zijn diversiteitstrainingssessies niet effectief omdat ze stereotypen niet wegwerken. Het is daarom niet verrassend dat er geen verandering komt op de werkplek. Twee andere initiatieven, mentoring programma's en het inzetten van diversiteitsmanagers, toonden echter wel positieve effecten op de werkvloer. Daarnaast werd aangetoond dat de trainingsprogramma's die focussen op cultureel bewustzijn positieve effecten kunnen hebben in tegenstelling tot trainingsprogramma's die dit niet doen (Dobbin et al., 2007).

4. Onderzoeksvragen

Er is in Vlaanderen nog geen onderzoek gedaan naar de mate waarin leerlingen verzorging zich cultureel bewust en/of intercultureel competent voelen en naar de manieren waarop interculturele competentie tijdens de opleiding wordt bijgebracht.

Deze literatuurstudie toont dat het intercultureel leerproces een samenspel van verschillende elementen is. Alle mensen hebben hun eigen culturele betekenisstructuren opgedaan door socialisatie en opleiding.

Wanneer mensen in contact komen met mensen van een andere culturele achtergrond kan dit confronterend zijn of kunnen ze bepaalde zaken van hun eigen achtergrond of die van de andere in vraag stellen (Bennett, 2004; Taylor, 1994). Dit is het ontwikkelen van cultureel bewustzijn, wat een vereiste is om interculturele competentie te ontwikkelen (Bennett 2004; Byram, 2008; Fantini, 2000). Daarom wordt er in dit onderzoek in de eerste plaats de vraag gesteld in hoeverre de leerlingen verzorging zich in een omgeving bevinden waar ze intercultureel kunnen leren.

Het intercultureel leerproces is een sociaal proces dat op gang komt wanneer mensen in interactie gaan (Bennett, 2012; Mezirow, 1997; Taylor, 2008; Verlot et al., 2000). Het is dus van belang dat wanneer mensen intercultureel willen leren, dit in een omgeving gebeurt waar onder andere het sociale, het interactieve en reflectieve een plaats krijgt (Simons et al., 2011; Taylor, 1994). Krachtige leeromgevingen spelen hier op in (De Bruijn et al., 2005).

Aangezien de leerlingen verzorging voorbereid zouden moeten worden op cultureel diverse werksituaties tijdens hun opleiding en hun stageperiodes, zijn de school en de stageplaats de leeromgevingen die in dit onderzoek zullen worden onderzocht. Daarnaast is er een verscheidenheid aan factoren die een rol spelen in het intercultureel leerproces dat verder onderzocht zal worden. Concreet zullen de volgende vier onderzoeksvragen onderzocht worden:

- 1. In welke mate hebben de stagiairs het gevoel intercultureel competent te zijn?**
- 2. Welke factoren spelen een rol in het intercultureel leerproces van de leerlingen?**
 - . Welke factoren hebben een invloed op het intercultureel leerproces en op welke manier?
 - . Welke factoren bemoeilijken het leerproces en waarom?
 - . Welke factoren vergemakkelijken het leerproces en waarom?
- 3. Op welke manier beïnvloedt de opleiding het intercultureel leren van de leerlingen?**
 - . Welke leeromgeving wordt er aangeboden binnen de school om intercultureel te leren?
 - . Hoe ervaren de leerlingen hun school als leeromgeving om te leren omgaan met verschillende culturen in het werkveld?
 - . Op welke manier beïnvloedt de opleiding het cultureel bewustzijn van de leerlingen?
 - . Op welke manier beïnvloedt de opleiding het gevoel intercultureel competent te zijn?
- 4. Op welke manier beïnvloedt de stage het intercultureel leren van de leerlingen?**
 - . Welke leeromgeving wordt er aangeboden binnen de organisatie om intercultureel te leren?
 - . Hoe ervaren de leerlingen hun stageplaats als leeromgeving om te leren omgaan met verschillende culturen in het werkveld?
 - . Op welke manier beïnvloedt de stage het cultureel bewustzijn van de leerlingen?
 - . Op welke manier beïnvloedt de stage het gevoel intercultureel competent te zijn?

METHODE

In dit deel wordt de gebruikte onderzoeksmethode toegelicht. Eerst wordt het onderzoeksopzet gekaderd. Vervolgens wordt er dieper ingegaan op het gebruikte instrumentarium en de participanten. Ten slotte wordt de wijze van verzamelen en het analyseren van de data uiteengezet.

1. Onderzoeksopzet

Dit onderzoek gebeurde aan de hand van 'Mixed Method Sequential Explanatory Design'. Eerst werd er kwantitatief onderzoek gedaan om de relaties tussen de variabelen in kaart te brengen. Op basis van het kwantitatief onderzoek werd er een kwalitatief onderzoek opgezet met als doel meer inzicht te krijgen in de aard van die relaties en eventueel de bevindingen van het kwantitatief onderzoek te verklaren (Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2003).

Voor het kwantitatief onderzoek werd er tussen oktober en december 2013 een vragenlijst afgenomen bij leerlingen in het zesde en zevende jaar beroepsonderwijs in de richting verzorging. Deze vragenlijst werd afgenomen om de mening van de respondenten afzonderlijk, zonder externe invloed, objectief te verkrijgen. Vermits er nog geen gegevens bestaan, kon de vragenlijst een algemener beeld geven van de schoolervaringen van de leerlingen en de mate waarin ze zich intercultureel competent voelen in contact met zorgvragers van andere afkomst.

Op basis van resultaten uit het kwantitatief onderzoek werden er keuzes gemaakt voor respondentengroepen voor het kwalitatief onderzoek. Er werd gekozen voor een zo goed mogelijke spreiding in de respondentengroepen die hoog of laag scoorden op het gevoel intercultureel competent te zijn en die verschillend waren in de samenstelling van de leerlingenpopulatie.

Het kwalitatief onderzoeksdeel was beschrijvend en poogde resultaten van het kwantitatief onderzoeksdeel te verklaren (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005).

Er werd gepeild naar de beleving en ervaring van de respondenten en er werd dieper ingegaan op de rol die de school en de werkplek spelen voor het intercultureel leerproces van de leerlingen. Bovendien werd er gezocht naar ervaringen en beschrijvingen om een mogelijke samenhang te onderzoeken tussen het gevoel intercultureel competent te zijn en de opleiding of de werkplek.

Het kwalitatief onderzoek gebeurde in februari, maart en april 2014 aan de hand van focusgroepen.

Er werd gekozen voor focusgroepen om op die manier voordeel te trekken uit interacties, reacties, onenigheden of gemeenschappelijke visies van de participanten. Door de mening van bepaalde respondenten ontstaan er reacties bij anderen die in een individueel gesprek niet aan bod zouden komen (Baarda et al., 2005).

Vermits de respondenten van een focusgroep van dezelfde klas zijn maar een andere achtergrond hebben en andere stages doen, waren de focusgroepen belangrijk om beter vat te krijgen op de factoren die meespelen in het intercultureel leerproces. Met focusgroepen werd eveneens meer informatie gegenereerd en een duidelijker beeld gecreëerd van de gehele groep omdat er een groter aantal respondenten was dan dat bij individuele interviews zou zijn geweest. Ten slotte waren de focusgroepen van belang om klassen te vergelijken.

2. Variabelen en meetinstrumenten

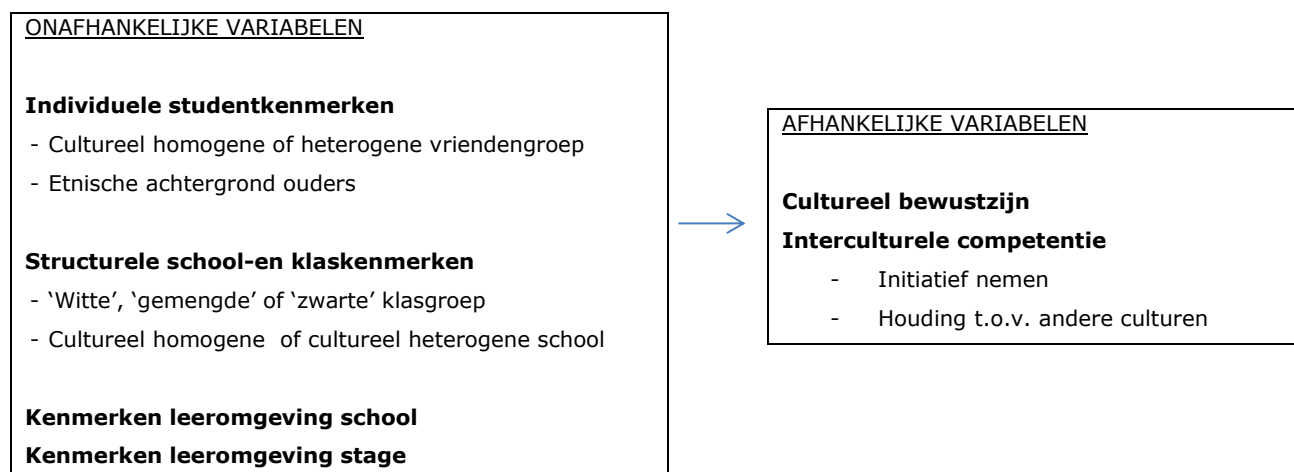
De aanwezigheid van diversiteit biedt de beste mogelijkheden om intercultureel te leren (Perry & Southwell, 2011; Suurmond et al., 2007; Taylor, 1994; Verlot et al., 2000). Daarom werd er voor dit onderzoek gekeken naar de sociale context waarin de leerlingen vertoeven (vriendengroep, klasgroep, schoolomgeving, ouders) en in welke mate er mensen met een andere afkomst aanwezig waren.

Interculturele competentie is het product van interacties (Hutchby & Moran Ellis, 1998 in Verlot et al., 2000). Het is ook een combinatie van cultureel bewustzijn, culturele kennis, houding en de vaardigheden in de omgang met mensen van andere culturen (Perry & Southwell, 2011; Rew et al., 2003). De aanwezigheid van cultureel bewustzijn wordt als cruciale component (Fantini, 2000) en als voorwaarde (Bennett, 1998; Byram, 2008) gezien om intercultureel te kunnen leren en interculturele competentie te ontwikkelen.

Reflecteren, komen tot nieuwe perspectieven en deze nagaan en uittesten is volgens Taylor (1994) belangrijk om tot verandering te komen in het intercultureel leerproces. Hierop zouden leeromgevingen moeten inspelen. Dit kan door een krachtige leeromgeving te organiseren en leerprocessen op een andere manier te begeleiden (Dewulf, 1999 in Simons, 1999).

In dit onderzoek werden daarom de subjectieve ervaringen van de leerlingen, rond de leeromgeving op school en op de stageplaats meegenomen.

De variabelen van dit onderzoek worden hier onder schematisch weergegeven. Nadien worden ze gedefinieerd en wordt er toegelicht op welke manier de variabelen en hun onderlinge relaties werden onderzocht.



Figuur 2: variabelen van dit onderzoek

De **individuele leerlingkenmerken** zijn de vriendengroep van de leerlingen en de etnische achtergrond van hun ouders. Deze etnische achtergrond werd bevraagd door te peilen naar het geboorteland van hun ouders. Wanneer er in dit onderzoek wordt gesproken over een 'Belg' dan wordt er bedoeld dat deze persoon geboren is in België. Dit geldt ook voor andere landen. De vriendengroep kan cultureel heterogeen (verder: heterogeen) zijn, wat wil zeggen dat de vriendengroep bestaat uit mensen van verschillende herkomst. Cultureel homogeen (verder: homogeen) wil zeggen dat de vriendengroep bestaat uit mensen van dezelfde herkomst. Dit wil

niet noodzakelijk zeggen dat de vriendengroep behoort tot de dominante (Belgische) etnische groep. Een homogene vriendengroep van een leerling met een Marokkaanse achtergrond, kan betekenen dat de vriendengroep uit Marokkaanse vrienden bestaat. Ook wanneer er in dit onderzoek gesproken wordt over 'een persoon met een andere culturele achtergrond of andere cultuur', dan wil dit zeggen 'een andere culturele achtergrond of andere cultuur dan de culturele achtergrond van de leerling in kwestie zelf'. Dit is dus niet automatisch een Belgische leerling tegenover iemand van een andere cultuur. Iemand van een andere culturele achtergrond is voor een Congolese leerling dus iemand die niet Congolees is.

Noch cultureel heterogeen, noch cultureel homogeen (verder: noch homogeen, noch heterogeen) is de vriendengroep die zich bevindt tussen de heterogene vriendengroep en de homogene vriendengroep. Dit alles werd gemeten door de leerlingen in de vragenlijst de beschrijving te laten aanduiden die het beste bij hun eigen vriendengroep past.

De **structurele school- en klaskenmerken** bestaan uit de klasgroep en de schoolomgeving. Gebaseerd op de indeling van witte school en zwarte school (o.a. Bruin & van der Heijde, 2007), worden er drie soorten klasgroepen onderscheiden: de klasgroep met minder dan 30% leerlingen met een andere afkomst dan enkel de Belgische (witte klasgroep), de klasgroep met 30%-50% leerlingen met een andere afkomst dan enkel de Belgische (gemengde klasgroep) en de klasgroep met meer dan 50% leerlingen met een andere afkomst dan enkel de Belgische (zwarte klasgroep). De leerlingen die behoren tot een 'andere afkomst' in dit onderzoek zijn de leerlingen die minstens één ouder hebben die niet in Europa is geboren. Dit werd gemeten via de kwantitatieve vragenlijst om een beeld te krijgen van de aanwezige diversiteit op school.

De schoolomgeving kan omschreven worden op twee manieren: de cultureel homogene (verder: homogeen) school en de cultureel heterogene (verder: heterogeen) school. De mate waarin de leerlingen aangaven op een school te zitten met leerlingen van verschillende afkomst werd als maatstaf gebruikt om deze opdeling te maken. Om dit te staven werd er ook gekeken naar het aantal leerlingen per school met een andere thuistaal dan het Nederlands via de statistieken van het Onderwijs Vlaanderen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014). In onderstaande tabel is de omgeving per school duidelijk weergegeven:

Tabel 2: omgeving per school

School	Afkorting	Locatie	Klasomgeving	Schoolomgeving
Het Hof		Ruraal	Wit	Homogeen
Het Kompas	K	Ruraal	Wit	Homogeen
De Koningsschool	DK	Ruraal	Wit	Homogeen
Urban	U	Stedelijk	Wit	Heterogeen
't Instituut	I	Stedelijk	Gemengd	Homogeen
School Groen	SG	Stedelijk	Gemengd	Heterogeen
School vijf		Stedelijk	Zwart	Heterogeen
Sint Maria	SM	Stedelijk	Zwart	Heterogeen

De kenmerken van de **leeromgeving van de school** zijn de inhoudelijke activiteiten rond interculturaliteit tijdens de opleiding en of deze als nuttig worden ervaren door de leerlingen. Dit werd gemeten door verschillende items in de vragenlijst, die daarna geconstrueerd werden tot de schaal 'schoolervaring'. Tijdens de focusgroepen werd er meer informatie verzameld voor deze variabele door dieper in te gaan op hoe de lessen verlopen, de rol van hun leerkrachten, de begeleiding en de wijze van evalueren.

De kenmerken van de **leeromgeving op de stageplaats** werden enkel bevraagd door middel van subjectieve ervaringen tijdens de focusgroepen. Er werd onder andere gepeild naar het verloop van de stages, hun taken, de begeleiding en wat de leerlingen doen als er problemen zijn.

Cultureel bewustzijn is het bewust nadenken over cultuurverschillen, de eigen culturele achtergrond en die van anderen. Dit werd gemeten aan de hand van enkele items in de vragenlijst. Deze werden geclusterd tot een schaal 'cultureel bewustzijn'.

Interculturele competentie bestaat in dit onderzoek uit de kennis, het vaardig zijn in contacten met mensen van andere afkomst, de houding tegenover mensen van andere afkomst en de mate van initiatief nemen om meer informatie op te zoeken over andere culturen wanneer de leerling vragen heeft of er zich problemen voordoen. Via de vragenlijst werd er aan de hand van verschillende items gemeten in hoeverre de leerlingen zich intercultureel competent voelen. In dit onderzoek werd dit gereduceerd tot de schaal 'interculturele competentie'. Van de houding en de mate van initiatief nemen werden ook twee subschalen gemaakt. Bepaalde uitspraken uit de focusgroepen werden ook gebruikt om aannames te maken over de mate van het cultureel bewust of competent zijn.

De kwantitatieve vragenlijst in dit onderzoek werd gebaseerd op de 'Cultural Awareness Scale' (Rew et al., 2003) die opgesteld werd door onderzoek met verpleegkundigen in Texas in de Verenigde Staten. Deze schaal omvat 36 items over hoe de opleiding van de verpleegkundigen hen voorbereidt op het omgaan met verschillende culturen en hoe hun houding is tegenover zorgvragers van een andere afkomst. Binnen deze 'Cultural Awareness Scale' zijn er vijf schalen: de algemene onderwijservaring (14 items, $\alpha=.85$), het cultureel bewustzijn (7 items, $\alpha=.79$), de onderzoeksvaardigheden (4 items, $\alpha=.94$), gedrag en comfort met interacties (6 items, $\alpha=.71$) en zorg voor zorgvragers (5 items, $\alpha=.77$). De schaal van onderzoeksvaardigheden is niet toepasselijk op dit onderzoek omdat die schaal specifiek is voor verpleegkundigen in het hoger onderwijs. In dit onderzoek ligt de focus op leerlingen in het secundair onderwijs. Die schaal werd integraal geschrapt.

De resterende items van de verschillende schalen werden gebruikt en aangepast aan de Vlaamse onderwijscontext en de context voor verzorgenden en zorgkundigen.

De vragenlijst van dit onderzoek (zie bijlage I) bestaat uit een eerste deel waarin de leerlingkenmerken worden bevraagd. Dit zijn onder andere het geslacht, de vriendengroep en geboorteland van de leerling en naar het geboorteland van ouders en grootouders.

Daarna volgen er 30 items bestaande uit twee delen:

1. *De schoolervaringen.* Deze items proberen te achterhalen in hoeverre de school rond interculturaliteit werkt op een manier dat de leerlingen zelf menen er iets aan te hebben. Deze items vormen een basis om te weten te komen welke rol de school speelt in het intercultureel leerproces van de leerlingen. Daarnaast werden er vier items toegevoegd om een duidelijker beeld te krijgen op welke niveaus wordt gewerkt op school: het niveau van kennis, het cultureel bewustzijn, de houding of de vaardigheden.
2. *Persoonlijke ervaringen.* Deze items doelen op de soort houding en gevoelens die de leerling heeft als het gaat over werken of in contact komen met mensen van andere afkomst.

De antwoorden op de vragen werden ingevuld aan de hand van een vier punt Likertschaal; van één tot vier, respectievelijk: helemaal eens – eens – oneens – helemaal oneens.

Om schalen te construeren werd er enerzijds een exploratieve factoranalyse gedaan en anderzijds een factoranalyse met een vast aantal factoren op basis van de oorspronkelijke vragenlijst van Rew et al. (2003). Uit beide analyses kwamen dezelfde factoren.

In de exploratieve factoranalyse werden dertig items samengenomen in een Principal Component Analyse, met varimax rotatie, geconvergeerd in zes iteraties. De Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) meting toonde dat de sample voldoende was voor deze analyse, $KMO=.741$. Buiten één waarde, lagen alle andere KMO waarden, voor de individuele items boven .50, wat de geaccepteerde limiet is (Field, 2009). Bartlett's test of Sphericity $\chi^2 (435) = 1689,961$, $p<0.001$, toonde dat de correlatie tussen de items hoog genoeg was voor de Principal Component Analyse. Eerst werd er een analyse gemaakt om de Eigenvalues van elke component te verkrijgen. Tien componenten hadden Eigenvalues boven het Kaiser criterium van 1, dat 67% van de variantie verklaart. De screeplot toonde buigingen bij de componenten 5, 7 en 9. In de finale analyse werden er vier componenten behouden vermits er vanaf vijf componenten inhoudelijk geen consistentie te vinden was.

In bijlage II is de exploratieve factoranalyse te vinden. De items die dezelfde componenten clusteren tonen dat component één 'de schoolervaring' representeert, component twee 'de interculturele competentie', component drie 'het cultureel bewustzijn' en component vier 'initiatief nemen'.

Op basis van deze statistische analyses werden er drie schalen en twee subschalen gemaakt:

1. Schaal 'Schoolervaring' ($\alpha=.840$) bevat 11 items.

Voorbeeld: "Mijn leerkrachten bespreken multiculturele thema's op een manier waar ik iets aan heb".

2. Schaal 'Cultureel bewustzijn' ($\alpha=.713$) bevat 4 items.

Voorbeeld: "Ik denk soms na over de invloed van cultuur op de gedachten, de overtuigingen, de houding en het gedrag van mensen."

3. Schaal 'Interculturele competentie' ($\alpha=.757$) bevat 9 items.

Voorbeeld: "Ik voel me comfortabel wanneer ik cliënten verzorg van andere nationaliteiten en godsdiensten dan de mijne".

- Subschaal 3(1). 'Interculturele houding' ($\alpha=.758$) bevat 7 items.

Voorbeeld: "Als ik kan kiezen, dan help/verzorg ik liever iemand van mijn eigen culturele achtergrond."

- Subschaal 3(2). 'Initiatief nemen' ($\alpha=.671$) bevat 3 items.

Voorbeeld: "Als ik de cultuur van een cliënt niet goed ken, zou ik meer informatie vragen aan de cliënt zelf of aan zijn familie."

Voor elke schaal geldt dat hoe hoger de score, hoe meer er sprake van is. Bijvoorbeeld: hoe hoger de score op cultureel bewustzijn, hoe meer cultureel bewust de leerlingen zijn.

De kwalitatieve focusgroepen in dit onderzoek werden gestuurd aan de hand van stellingen en fictieve situaties (zie bijlage III) die gebaseerd zijn op de literatuurstudie en de gevonden kwantitatieve gegevens. De stellingen bestaan net zoals de vragenlijst, uit drie centrale concepten:

1. *Leeromgeving school*: met deze stellingen werd er geprobeerd meer informatie te verkrijgen over de schoolervaringen van de leerlingen rond interculturaliteit, op welke niveaus die zich afspelen en wat de mening van de leerlingen is.
2. *Leeromgeving stage*: de stellingen rond de leeromgeving van de stage gaan over de ervaringen tijdens de stageperiodes, de begeleiding die ze daar krijgen, de problemen die ze tegenkomen met mensen van andere culturen en de manier hoe hiermee wordt omgegaan.
3. *Gevoel intercultureel competent te zijn*: door middel van stellingen en fictieve situaties werd er gepeild naar de manier hoe leerlingen zouden reageren in bepaalde situaties en hoe het komt dat ze op die manier zouden reageren. Daarnaast werd er ook gepeild naar hun cultureel bewustzijn en welke factoren hen zouden helpen in het interculturele leerproces.

Deze stellingen werden voorgelegd en leerlingen toonden een groen of rood papier, wanneer ze het eens of oneens met de stelling waren. Daarna werden de stellingen besproken of konden de leerlingen in discussie gaan met elkaar. Bij de fictieve situaties konden de leerlingen meteen in discussie gaan met elkaar.

3. Participanten

Voor dit onderzoek werden, in samenspraak met VIVO vzw, zorgorganisaties geselecteerd die een beleid rond culturele diversiteit of cultuursensitieve zorg hebben. VIVO vzw is het sectoraal opleidingsinstituut voor de openbare social profit en verenigingen zonder winstoogmerk en staat in voor het stimuleren van de ontwikkeling van een kwaliteitsvol beleid (VIVO vzw, 2014). Er werden organisaties uit de provincie Antwerpen geselecteerd die samenwerkten met Prisma vzw of De Acht vzw Antwerps Minderhedencentrum. Deze verenigingen ondersteunen verschillende lokale besturen, bedrijven en organisaties in het omgaan met etnisch-culturele diversiteit.

Eerst kregen de gekozen zorgorganisaties een e-mail met een officiële brief (zie bijlage IV) van VIVO vzw en daarna werden zij telefonisch gecontacteerd. Enkel de zorgorganisaties die in contact kwamen met mensen van verschillende culturele achtergronden, werkten met leerlingen uit de derde graad beroepsonderwijs verzorging en dit jaar stagiaires aannamen, bleven behouden. Er bleven zes organisaties (3thuiszorg, 1kinderdagverblijf, 1rusthuis, 1ziekenhuis) over aan wie werd gevraagd met welke scholen zij samenwerkten. Er werden 18 scholen gevonden, waarvan 12 scholen werden geselecteerd om te contacteren op basis van de volgende kenmerken:

- *Schooltype*: voltijds middelbaar beroepsonderwijs, studierichting verzorging in de derde graad.
- *Ligging*: provincie Antwerpen. Er werd ervoor gekozen om de meerderheid van de scholen uit centrumsteden te laten komen omdat het belangrijk is dat de leerlingen op hun stageplaats in contact komen met mensen uit andere culturen. Volgens Noppe & Lodewijckx (2012) wonen personen met een andere culturele achtergrond vooral in grootsteden en centrumsteden. Stedelijke scholen worden gezien als scholen in deze grootsteden of centrumsteden, rurale scholen zijn de scholen buiten deze steden. Deze scholen werden ook gekozen om te kunnen vergelijken met de stedelijke scholen.

De representativiteit van dit onderzoek is onder andere beperkt omdat het zich toespitst op scholen binnen één provincie. Dit was echter nodig voor de praktische haalbaarheid van het onderzoek. Daarnaast is de representativiteit ook gelimiteerd omdat er enkel scholen werden geselecteerd die samenwerken met zorgorganisaties die belang hechten aan interculturaliteit. Ten slotte is het onderzoek niet volledig representatief omdat enkel scholen geselecteerd werden waar de richting in het voltijds middelbaar beroepsonderwijs werd gegeven. Scholen zoals het volwassenenonderwijs werden buiten beschouwing gelaten.

De participanten aan het onderzoek zijn leerlingen uit de derde graad verzorging in het voltijds middelbaar beroepsonderwijs uit verschillende scholen in de provincie Antwerpen. Voor het kwantitatief onderzoek waren er 177 respondenten. Na datacleaning in SPSS 22 bleven er 169 over. Onderstaande tabel geeft een meer gedetailleerde beschrijving van de uiteindelijke participanten.

Tabel 3: gegevens participanten kwantitatief en kwalitatief onderzoek

	KWANTITATIEF ONDERZOEK	KWALITATIEF ONDERZOEK
Aantal scholen	8	6
Aantal respondenten	169 leerlingen	68 leerlingen
Geslacht	16 mannen (9.5%) 145 vrouwen (85.8%) 8 onbekend (4.7%)	10 mannen 58 vrouwen
Gemiddelde leeftijd	18.5 jaar	n.v.t.
Etnische achtergrond	Beide ouders van België (59.8%) Minstens 1 ouder geboren in het buitenland (40.2%)	n.v.t.
Studierichting	23% verzorging (zesde jaar) 29.1 % kinderzorg (zevende jaar) 47.9% thuis- en bejaardenzorg (zevende jaar)	100% thuis- en bejaardenzorg (zevende jaar)
Locatie	5 stedelijke scholen 3 scholen in ruraal gebied	4 stedelijke scholen 2 scholen in ruraal gebied

4. Datacollectie

Eerst werd er kwantitatief onderzoek gedaan om van daaruit kwalitatief onderzoek te doen. Voor het kwantitatief deel van het onderzoek waren acht van de twaalf gecontacteerde scholen bereid om mee te doen. De leerlingen van de overige vier scholen bleken op stage te zijn tijdens de periode van het afnemen van de vragenlijsten. De contactpersonen waren de stage- of graadverantwoordelijken. Meestal werd er door hen aan de directeur toestemming gevraagd om de vragenlijsten te laten invullen door de leerlingen. De vragenlijsten werden afgegeven aan de contactpersonen van de verschillende scholen en twee weken later terug opgehaald. Op deze manier werd er gezorgd voor maximale respons van de leerlingen in deze klassen. Alle aanwezige leerlingen van de geselecteerde klassen vulden de vragenlijst in (Respons Rate: 100%). Bovendien werd er op die manier vermeden gewenste antwoorden te krijgen aangezien de onderzoekers (iedere met een eigen culturele achtergrond) niet aanwezig waren.

Hoewel uit de kwantitatieve analyse enkele scholen naar boven kwamen voor verdere kwalitatieve uitdieping, werden alle contactpersonen van de verschillende scholen terug gecontacteerd. Op die manier werd er getracht zoveel mogelijk kwalitatieve informatie te verkrijgen. De contactpersonen kregen de vraag of zij verder wilden meewerken aan het onderzoek door middel van focusgroepen. Twee scholen hebben niet gereageerd op deze vraag. Zes van de acht scholen waren bereid mee te werken. De focusgroepen vonden plaats tijdens één en soms twee lesuren op de school zelf. In twee scholen waren de leerkrachten aanwezig tijdens de focusgroep. De gesprekken werden opgenomen met een dictafoon.

5. Data-analyse

De kwantitatieve vragenlijsten kregen een identificatienummer en werden daarna ingevoerd in het verwerkingsprogramma SPSS 22. Daarna werd het databestand klaargemaakt voor analyse door datacleaning en het vervangen van missings (MCAR, $p > .05$). Mogelijke typ- en codeerfouten werden verwijderd uit de dataset (Baarda, De Goede & Van Dijkum, 2011). Er werd gecontroleerd of de gegevens normaal verdeeld waren omdat dit een voorwaarde is om parametrische testen toe te passen. De gegevens werden normaal bevonden. Hoewel de Kolmogorov Smirnov een afwijking van een normaalverdeling toonde, werd de afwijking niet als groot genoeg beschouwd om een beperking te zijn bij parametrische testen. Daarbij werden de plots visueel nagekeken en werd er voor elke variabele de skewness en kurtosis nagegaan. De histogrammen toonden een normaalverdeling en de waarden van de skewness en kurtosis waren voor elke variabele tussen 1 en -1.

Vervolgens werden er enkele hercoderingen doorgevoerd opdat alle variabelen in positieve zin geformuleerd zouden zijn. Na de factoranalyse en het construeren van schalen werden er verschillende parametrische testen gedaan om tot resultaten te komen. Er werd een frequentieverdeling gemaakt voor elke schaal. Met de Pearsoncorrelatie test werd de samenhang tussen variabelen onderzocht. De T-test en de One Way Anova test werden toegepast op de gemiddelde van de variabelen om het verschil tussen groepen te zien (Baarda et al., 2011).

Voor het kwalitatief onderzoeksdeel werd er na afloop van de focusgroepen een kort verslag geschreven waarin ook de situatie werd geschetst. De focusgroepen werden letterlijk uitgetypt. De

transcripten van de focusgroepen werden geïmporteerd in het kwalitatieve dataverwerkingsprogramma MaxQDA 11. Daarna werden er kerncodes, codes en subcodes gezocht in de tekst. Dit gebeurde aan de hand van 'The Grounded Theory' benadering (Baarde et al., 2005; Mortelmans, 2007). Eerst werd er open gecodeerd en werden alle mogelijke codes aangemaakt, daarna werd er gebruik gemaakt van axiaal coderen om tot concepten te komen. Sommige codes werden geschrapt, andere werden samengevoegd. De concepten werden gedefinieerd en aan elkaar gelinkt zodat er daarna selectief gecodeerd kon worden. Dit gebeurde aan de hand van 'verhalend werken' waarbij wordt geschreven rond het centrale concept dat in alle focusgroepen terugkomt (Mortelmans, 2007). Achteraf werd de neergeschreven tekst opnieuw getoetst aan de verschillende stukken tekst en codes om uiteindelijk de vraagstellingen te kunnen beantwoorden.

RESULTATEN

De resultaten worden in dit hoofdstuk volgens de opeenvolgende onderzoeksvragen beschreven. De resultaten uit het kwantitatief onderzoek dragen bij tot een antwoord op de eerste drie onderzoeksvragen: (1) in welke mate de leerlingen het gevoel hebben intercultureel competent te zijn, (2) welke factoren het intercultureel leren beïnvloeden en (3) op welke manier de opleiding het intercultureel leren van de leerlingen beïnvloedt. De standaardafwijking is bij alle schalen laag waardoor er kan gesproken worden van een kleine spreiding binnen de antwoorden. De antwoorden zijn dus redelijk consistent.

De resultaten van het kwalitatief onderzoek geven antwoord op alle onderzoeksvragen, alsook de vierde onderzoeksvraag: op welke manier beïnvloedt de stage het intercultureel leren?

De kwalitatieve resultaten verduidelijken enkele kwantitatieve resultaten en geven meer kwalitatieve informatie. Antwoord op de eerste onderzoeksvraag komt ook naar voren bij de resultaten van andere onderzoeksvragen. Resultaten van zowel kwantitatief en kwalitatief onderzoek worden aan elkaar gelinkt.

1. Eerste onderzoeksvraag: "In welke mate hebben de leerlingen het gevoel intercultureel competent te zijn?"

Om deze vraag te beantwoorden werd er naar de verschillende componenten van interculturele competentie in dit onderzoek gekeken: de voorwaarde van cultureel bewust te zijn, de houding van de leerlingen, de mate van initiatief nemen en het algemene gevoel intercultureel competent te zijn.

Op het vlak van **cultureel bewustzijn** lijken de leerlingen matig cultureel bewust te zijn ($M = 2.46$, $SD = .573$). Op basis van een enkelvoudige variantieanalyse werd er geen significant verschil gevonden tussen de verschillende scholen op vlak van cultureel bewustzijn ($F(7, 161) = 1.23$, $p = .289$).

Wanneer er wordt gekeken naar de **houding van de leerlingen** tonen de leerlingen zich over het algemeen positief tegenover zorgvragers van andere culturen ($M = 2.95$, $SD = .504$).

Op basis van een enkelvoudige variantieanalyse werd een significant verschil gevonden tussen twee scholen: Het Hof ($n = 8$) en School Groen ($n = 24$) ($F(7, 161) = 2.45$, $p = .013$). Volgens de Bonferroni post-hoc methode zijn de scholen significant verschillend ($p < .01$). De leerlingen van School Groen ($M = 3.21$, $SD = .526$) hebben een opmerkelijk positievere houding tegenover zorgvragers van een andere cultuur dan de leerlingen van Het Hof ($M = 2.50$, $SD = .562$). School Groen is een heterogene school en heeft een gemengde klasomgeving, terwijl Het Hof een homogene school is en een witte klasomgeving heeft.

Gemiddeld nemen de leerlingen matig **initiatief** om meer informatie op te zoeken over andere culturen als ze iets niet begrijpen ($M = 2.70$, $SD = .557$). Op basis van een enkelvoudige variantieanalyse werd er geen significant verschil tussen verschillende scholen gevonden ($F(7,161) = 3.07$, $p = .05$).

Er kan volgens de statistische gegevens geconcludeerd worden dat hoewel de leerlingen niet uitgesproken scoren op cultureel bewustzijn, ze zich over het algemeen wel **intercultureel competent voelen** in interculturele situaties ($M = 2.91$, $SD = .413$). Er is geen significant verschil tussen de verschillende scholen op vlak van het zich intercultureel competent voelen ($F(7,161) = 2.90$, $p = .070$). Er is dus meer verschil binnen de scholen zelf dan tussen de scholen onderling.

Op basis van de focusgroepen daarentegen kan gesteld worden dat de meerderheid van de leerlingen uit de zes verschillende scholen zich niet voldoende voorbereid of competent voelt om te werken met mensen van andere culturen. Dit komt verder tot uiting bij de andere onderzoeksvragen.

2. Tweede onderzoeksvraag: "Welke factoren spelen een rol in het intercultureel leerproces van de leerlingen?"

2.1. Factoren met positieve invloed

De focusgroepen laten zien dat er verschillende factoren zijn die het intercultureel leerproces positief hebben beïnvloed of beïnvloeden.

Verschiedende leerlingen uit alle focusgroepen menen dat de kennis die ze hebben over andere culturen een invloed heeft op hun intercultureel leerproces. Deze kennis is volgens hen cruciaal om inzicht te krijgen in andere culturen. Door dit inzicht gaan ze bepaalde ervaringen beter plaatsen en de waarden, normen en gewoontes van andere culturen begrijpen. Door het begrijpen van een andere cultuur kan volgens hen ook een houding veranderen.

Leerling uit Sint Maria:

"Er zijn altijd vooroordelen hé...En door te praten over uw eigen cultuur of door mensen kennis te laten maken met verschillende culturen, kan dat misschien veranderen. Zo krijgen mensen misschien een ander beeld over Marokkanen of Albanezen of zo"

Leerling uit Het Kompas:

"Leerling: 'Ik zou bijvoorbeeld willen weten waaróm die Marokkaanse vrouwen een hoofddoek dragen.'

Moderator: 'Zou dat helpen om er mee om te gaan?'

Leerling: 'Ja natuurlijk, want nu weet ik niets en als ze dat uitleggen dan kan ik dat begrijpen.'"

Ook multimedia (het internet, filmpjes, televisie) zijn voor hen belangrijke middelen om kennis op te doen en zo intercultureel te leren.

Leerling uit School Groen:

"Vroeger had ik een negatief beeld over joden. Ik vond ze vies en dacht er slechte dingen over, totdat ik op het internet een filmpje zag waar vanalles werd uitgelegd over de levensstijl van de joden en de vele verschillen tussen de joden onderling ook. Daardoor begreep ik het beter en is mijn beeld over joden echt veranderd. Het is niet meer negatief."

Het centrale concept dat bij de leerlingen in alle scholen terug komt is de idee dat er voornamelijk intercultureel geleerd wordt wanneer ze **in positief contact komen** met mensen van andere culturen. De leerlingen vermelden dat dit contact bestaat uit het effectief interageren met de persoon van de andere cultuur. Specifiek kwamen uit dit onderzoek vier factoren naar voren die te maken hebben met 'het positief in contact komen' met mensen van een andere cultuur in hun hele sociale omgeving: de klas-en schoolomgeving, relaties, reizen en de thuissituatie.

2.1.1. De klas- en schoolomgeving

Leerlingen halen aan dat ze veel leren van de aanwezigheid van verschillende culturen in hun school¹. Ook de tegenproef klopt: leerlingen uit scholen met weinig tot geen andere culturen halen aan dat ze weinig kans tot intercultureel leren hebben omdat er geen medeleerlingen of leerkrachten van andere culturen op hun school zijn². Wanneer er gekeken wordt naar de statistische resultaten wordt dit bevestigd.

Op basis van een enkelvoudige variantieanalyse op de klasomgeving is er geen significant verschil ($p > .05$) tussen 'zwarte' klassen, 'witte' klassen en 'gemengde' klassen op het vlak van het cultureel bewustzijn, het gevoel intercultureel competent te zijn, initiatief te nemen en de interculturele houding.

Bij het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag werd er geen verschil gevonden tussen de verschillende scholen op vlak van interculturele competentie, cultureel bewustzijn en initiatief nemen. Wanneer de scholen gegroepeerd worden in heterogene scholen en homogene scholen zijn er wel significante verschillen. De T test laat duidelijk zien dat de schoolomgeving dus een mogelijk beïnvloedende factor kan zijn (tabel 4). Leerlingen van een homogene school voelen zich gemiddeld minder intercultureel competent dan leerlingen van een heterogene school. Leerlingen die in een heterogene school zitten, nemen gemiddeld meer initiatief dan leerlingen die op een homogene school zitten. In verband met de houding die leerlingen hebben tegenover zorgvragers met een andere afkomst, hebben leerlingen die op een heterogene school zitten gemiddeld een positievere houding dan leerlingen die op een homogene school zitten.

Tabel 4: verschil tussen schoolomgevingen

	Schoolomgeving	M	SD	t	df
Interculturele competentie	cultureel homogene school	2.80	.368	-3.18**	167
	cultureel heterogene school	3.00	.425		
Cultureel bewustzijn	cultureel homogene school	2.43	.607	-.481	167
	cultureel heterogene school	2.47	.550		
Initiatief nemen	cultureel homogene school	2.56	.552	-2.84**	167
	cultureel heterogene school	2.80	.540		
Houding t.o.v. andere culturen	cultureel homogene school	2.82	.471	-2.86**	167
	cultureel heterogene school	3.04	.508		

Significantie: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

¹ SG, SM, U

² DK, I, K

Over het algemeen blijkt uit de focusgroepen dat leerlingen die naar een homogene school gaan en zeggen zich in een homogene omgeving buiten school te bevinden³, het gevoel hebben minder te weten over andere culturen of er geen voeling mee te hebben. Ze doen meer ethnocentrische uitspraken dan de andere leerlingen.

Leerlingen die op een heterogene school zitten en menen zich in een homogene of heterogene omgeving buiten school te bevinden, zijn meer vertrouwd met verschillende culturen en uiten zich minder ethnocentrisch.⁴ Leerlingen met een ethnocentrische houding zijn doorheen de focusgroepen minder flexibel, oplossingsgericht en intercultureel competent in hun uitspraken of alternatieven bij interculturele conflicten dan mensen met een positievere houding tegenover mensen van een andere culturele achtergrond.

2.1.2. Relaties

Spontane of toevallige interacties of relaties met mensen van een andere cultuur in een dagelijkse context hebben volgens de leerlingen ook een positieve invloed op hun intercultureel leerproces. De leerlingen blijken door interacties met kennissen, vrienden, hobbygenoten, burens of collega's van andere culturen veel bij te leren en daardoor meer inzichten te verwerven in andere culturen.

Leerlingen uit Sint Maria:

"Leerling1: 'Je hebt met die mensen gesproken hé. Vroeger hoorde je gewoon verhalen van andere mensen en nu heb je die persoon zelf meegemaakt.'

Leerling2: 'Ja, dingen horen of dingen zelf zien en meemaken is anders hé.' "

Op basis van enkelvoudige variantieanalyses blijkt dat de soort **vriendengroep** een bepalende factor kan zijn in het gevoel intercultureel competent te zijn (tabel 5).

Op het vlak van initiatief nemen berust het verschil tussen de varianties niet op toeval ($p < .05$) en voor het cultureel bewustzijn van de leerlingen werd er geen significant verschil gevonden tussen de drie verschillende vriendengroepen. De variantie voor het cultureel bewustzijn is groter binnen de groepen dan de variantie tussen de groepen.

Wel blijkt uit de post-hocvergelijking volgens de Bonferroni-methode dat leerlingen met een homogene vriendengroep een negatievere houding hebben tegenover mensen van andere afkomst dan leerlingen met een heterogene vriendengroep. Van de verschillen in de houding kan 13.2% verklaard worden vanuit de vriendengroep.

Ook blijkt dat leerlingen met een homogene vriendengroep zich gemiddeld minder intercultureel competent voelen dan leerlingen met een heterogene vriendengroep of een vriendengroep die noch heterogeen noch homogeen is. Van de verschillen in het intercultureel competent gevoel kan 13.4% verklaard worden vanuit de vriendengroep.

³ DK, I, K

⁴ SG, SM, U

Tabel 5: verschil tussen vriendengroepen

ANOVA			vriendengroep	x vriendengroep	N	M	SD
Interculturele competentie	df	2	Homogeen	heterogeen	95	3.04***	.394
	F	12.58		noch heterogeen noch homogeen	28	2.88***	.370
	p	.000		homogeen	42	2.69	.382
	n²	13.4					
Cultureel bewustzijn	df	2	Homogeen	heterogeen	95	2.48	.580
	F	.148		noch heterogeen noch homogeen	28	2.43	.641
	p	.862		homogeen	42	2.43	.518
	n²	.002					
Initiatief nemen	df	2	Homogeen	heterogeen	95	2.81	.465
	F	5.91		noch heterogeen noch homogeen	28	2.64	.565
	p	.003		homogeen	42	2.47	.658
	n²	.070					
Houding t.o.v. andere culturen	df	2	Homogeen	heterogeen	95	3.11***	.462
	F	12.29		noch heterogeen noch homogeen	28	2.90	.370
	p	.000		homogeen	42	2.68	.531
	n²	.132					

Significantie: *p < .05; **p < .01; ***p < .001

2.1.3. Reizen

Het intercultureel leerproces wordt volgens sommige leerlingen positief beïnvloed door een inleefreis of reizen naar andere landen omdat ze dan ook in contact komen met mensen van een andere cultuur.⁵

Leerling uit 't Instituut:

"Vroeger was ik eigenlijk racistisch. Nu ben ik dat niet meer. Ik ben gaan werken in Burkina Faso, ik heb daar met die mensen geleefd en dat heeft veel veranderd."

2.1.4. De thuissituatie

Leerlingen halen aan dat hun ouders een belangrijke invloed hebben op hun intercultureel leerproces. De opvoeding en de waarden en normen die hun ouders meegeven, zijn volgens hen bepalend voor het intercultureel leerproces en het vormen van hun eigen visie over mensen van andere afkomst.⁶

Daarnaast laat de T-test zien dat het geboorteland van de ouders ook een bepalende factor is (tabel 6). Gemiddeld genomen zijn leerlingen van wie **beide ouders Belg** zijn minder cultureel bewust, voelen ze zich minder intercultureel competent en hebben ze een negatievere houding tegenover zorgvragers van een andere cultuur dan leerlingen bij wie minstens één ouder niet Belg is. Bij de mate van initiatief nemen is er geen significant verschil tussen de leerlingen.

⁵ K, I, SM, DK

⁶ I, SM, U, DK,

Tabel 6: Geboorteland: beide ouders van België of niet

	Geboorteland ouders	N	M	SD	t	df
Interculturele competentie	Beide ouders België	101	2.83	.370	-3.24***	126
	1 ouder of beide niet België	68	3.04	.443		
Cultureel bewustzijn	Beide ouders België	101	2.38	.534	-2.19*	167
	1 ouder of beide niet België	68	2.57	.612		
Initiatief nemen	Beide ouders België	101	2.65	.515	-1.55	167
	1 ouder of beide niet België	68	2.78	.608		
Houding t.o.v. andere culturen	Beide ouders België	101	2.84	.460	-3.70***	167
	1 ouder of beide niet België	68	3.12	.520		

Significantie: *p < .05; **p < .01; ***p < .001

Specifiek laten de analyses van de T-test zien dat leerlingen die **minstens één niet-Europese ouder** hebben zich intercultureel competenter voelen dan leerlingen die alleen ouders van Europese afkomst hebben (tabel 7). Deze leerlingen hebben bovendien een positievere houding dan de leerlingen waarvan beide ouders Europees zijn. Er zijn geen significante verschillen op het vlak van initiatief nemen en het cultureel bewustzijn.

Tabel 7: Geboorteland: minstens één ouder buiten Europa

	Geboorteland ouders	N	M	SD	t	df
Interculturele competentie	minstens één ouder buiten Europa	55	3.07	.446	3.56***	167
	Ouders van binnen Europa	114	2.84	.375		
Cultureel bewustzijn	minstens één ouder buiten Europa	55	2.54	.648	1.35	167
	Ouders van binnen Europa	114	2.41	.531		
Initiatief nemen	minstens één ouder buiten Europa	55	2.76	.610	.96	167
	Ouders van binnen Europa	114	2.67	.529		
Houding t.o.v. andere culturen	minstens één ouder buiten Europa	55	3.17	.535	4.03***	167
	Ouders van binnen Europa	114	2.85	.455		

Significantie: *p < .05; **p < .01; ***p < .001

Voor leerlingen met twee **niet Europese ouders** toont de T-test (tabel 8) dat zij cultureel bewuster zijn, zich intercultureel competenter voelen en een positievere houding hebben dan de andere leerlingen. Op vlak van initiatief nemen is er geen significant verschil tussen beide groepen.

Tabel 8: Geboorteland: beide ouders buiten Europa

	Geboorteland ouders	N	M	SD	t	df
Interculturele competentie	Beide Buiten Europa	38	3.17	.389	4.52***	167
	Niet beide buiten Europa	131	2.84	.392		
Cultureel bewustzijn	Beide Buiten Europa	38	2.70	.594	3.11**	167
	Niet beide buiten Europa	131	2.38	.548		
Initiatief nemen	Beide Buiten Europa	38	2.83	.613	1.62	167
	Niet beide buiten Europa	131	2.66	.536		
Houding t.o.v. andere culturen	Beide Buiten Europa	38	3.27	.430	4.77***	167
	Niet beide buiten Europa	131	2.86	.486		

Significantie: *p < .05; **p < .01; ***p < .001

Ten slotte zijn er geen significante verschillen tussen de leerlingen met **minstens één Europese ouder** en de andere leerlingen ($p > .05$).

2.1.5. Factor met meeste positieve invloed

Om na te gaan welke van de omgevingsfactoren het best voorspellen in welke mate een leerling zich intercultureel competent voelt, werd een stapsgewijze meervoudige regressieanalyse uitgevoerd (tabel 9). Er werden dummy variabelen gemaakt van de variabelen: klasomgeving (al dan niet zwart), schoolomgeving (al dan niet heterogeen), geboorteland van de ouders (al dan niet in België geboren) en vriendengroep (al dan niet heterogeen).

Het is de heterogene vriendengroep die de eerste voorspeller is voor interculturele competentie. De heterogene vriendengroep toont een positieve samenhang met het gevoel intercultureel competent te zijn en verklaart 11,8 % van het gevoel intercultureel competent te zijn. De tweede stap laat zien dat wanneer leerlingen een heterogene vriendengroep hebben en beide ouders Belg zijn, er ook een positieve samenhang is met interculturele competentie. Dit verklaart 16% van intercultureel competent te zijn. Nochtans is de toegevoegde voorspellende waarde van de variabele dat beide ouders Belg zijn gering. Voor de voorspelling van interculturele competentie is dus vooral de heterogene vriendengroep van belang.

Tabel 9: variabelen met meeste invloed

Model		R	B	SE B	β
1	heterogene vriendengroep	.344	.285	.060	.344***
2	heterogene vriendengroep	.400	.261	.060	.315***
	Beide ouders van België		.174	.060	.207**

Significantie: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

2.2. Factoren met negatieve invloed

Ouders hebben volgens sommige leerlingen ook een negatieve invloed op hun eigen intercultureel leerproces wanneer zij een etnocentrische houding vertonen.⁷ Ook negatieve verhalen die leerlingen te horen krijgen, via het nieuws enerzijds of via familie en vrienden anderzijds, maken dat ze een negatievere houding hebben tegenover mensen met een andere afkomst.⁸ De meest vernoemde factor met een negatieve invloed op het intercultureel leerproces die tijdens alle focusgroepen naar boven kwam, is het negatief in contact komen met mensen uit andere culturen door negatieve situaties of ervaringen.

Leerling uit Het Kompas:

"Vroeger was ik totaal niet racistisch aangelegd. Ik had ook kennissen van andere nationaliteiten. Toen ik acht jaar was werd mijn broer in elkaar geklopt en dat waren allemaal Marokkanen en Turken. Ik ben ook eens overvallen en dat waren ook buitenlanders dus daardoor is mijn mening helemaal veranderd."

⁷ I, DK

⁸ SG, SM, I, DK, K

2.3. Overige factoren

2.3.1. Periode

Volgens enkele leerlingen is de periode waarin er intercultureel geleerd wordt cruciaal en dus een bepalende factor. Sommige leerlingen vinden het belangrijk dat er rond interculturaliteit gewerkt wordt wanneer kinderen nog jong zijn omdat ze dan gevoeliger zijn en hun beeld minder gevormd is.⁹ Andere leerlingen willen voldoende informatie rond de verschillende gewoontes binnen culturen vooraleer ze daarmee tijdens hun stage in contact komen¹⁰. Leerlingen menen dat ze daardoor meer op hun gemak zouden zijn en situaties positiever zouden benaderen. Dit kan verklaard worden door het reeds vermelde belang om kennis op te doen over andere culturen, zodat ze inzicht verwerven en beter kunnen begrijpen.

2.3.2. Persoonlijkheid

Cultureel bewustzijn en de mate van zelfreflectie, zelfstandigheid en flexibiliteit blijkt persoonsgebonden te zijn. Enerzijds zijn er leerlingen die zelf oplossingen zoeken (zich proberen aanpassen, communiceren met gebaren), anderzijds zijn er leerlingen die onzeker of geïrriteerd reageren of meteen hulp inschakelen.

Leerlingen uit Sint Maria, waar tijdens de lessen meer op de basishouding en het cultureel bewustzijn wordt ingespeeld, zoeken vaker naar constructieve oplossingen dan leerlingen uit de andere scholen.

3. Derde onderzoeksvraag: "Op welke manier beïnvloedt de opleiding het intercultureel leren van de leerlingen?"

3.1. Algemene schoolervaring

Uit een frequentie analyse blijkt over het algemeen de gemiddelde schoolervaring van de leerlingen matig positief ($M = 2.69$, $SD = .436$). Hier valt niet uit af te leiden in hoeverre leerlingen intercultureel leren op school en of ze er iets aan hebben. Dit wordt verduidelijkt tijdens de focusgroepen.

Alle leerlingen geven namelijk aan dat er amper wordt gewerkt rond intercultureel leren binnen het curriculum. Hoewel veel leerlingen vinden dat het van belang is kennis op te doen over andere culturen, zijn er in elke klas sommigen van mening dat ze het zelf moeten leren en niet uit de boeken. Anderen vinden dat de opleiding er meer belang aan zou moeten hechten omdat ze steeds meer zorgvragers uit verschillende culturen ontmoeten in het werkveld.¹¹

Leerling uit Sint Maria:

L1: "We hebben geleerd over de normen en waarden van een andere persoon, dus dat wil zeggen: ook van een andere cultuur. Ge kunt niet over elke cultuur in elke les iets doen hé. Als ge echt iets wilt weten, kunt ge da zelf opzoeken."

Op basis van enkelvoudige variantieanalyses werden er significante verschillen gevonden bij de schoolervaring tussen verschillende scholen (tabel 10). Uit de post-hocvergelijking volgens de

⁹ SG, K

¹⁰ DK, K, I

¹¹ U,DK

Bonferroni-methode blijkt dat de leerlingen van De Koningsschool aangeven minder rond interculturele thema's te werken op een manier dat ze er iets aan hebben dan de leerlingen van 't Instituut, Sint Maria, Het Kompas en School vijf. De klas uit De Koningsschool is een witte klas die zich in een homogene school bevindt.

Tabel 10: verschil schoolervaring tussen scholen

ANOVA Schoolervaring	School	x	School	N	M	SD
df	7	De Koningsschool	't Instituut	30	2.69*	.428
F	3.82		Urban	32	2.63	.323
Sig.	.001		Sint Maria	19	2.77**	.433
n ²	.1425		Het Kompas	23	2.78**	.369
			School Groen	24	2.64	.455
			School vijf	24	2.91***	.493
			De Koningsschool	9	2.14	.414
			Het Hof	8	2.56	.333

Significantie: *p < .05; **p < .01; ***p < .001

Er is eveneens een significant verschil gevonden in de schoolervaring tussen zwarte klassen en witte klassen (tabel 11). Het significante verschil uit de Post-Hoc Bonferroni methode geeft aan dat leerlingen uit zwarte klassen vinden dat hun opleiding het meer heeft over interculturaliteit op een manier dat ze er iets aan hebben dan leerlingen uit witte klassen.

Tabel 11: verschil schoolervaring tussen klasomgevingen

ANOVA Schoolervaring	Klasomgeving	x	Klasomgeving	N	M	SD
df	2	Witte klas	Zwarte klas	43	2.85*	.468
F	4.38		Gemengde klas	54	2.67	.436
p	.014		Witte klas	72	2.61	.395
n ²	.0501					

Significantie: *p < .05 ; **p < .01; ***p < .001

3.1.1. Focus op kennis

De leerlingen zijn het met elkaar eens dat er in hun opleiding uitsluitend een theoretisch aanbod rond interculturaliteit is. De focus ligt op het cognitieve niveau en de kennisuitbreiding van de leerlingen. Tijdens godsdienst leren ze bijvoorbeeld de verschillende rituelen en slaap- en eetgewoontes van meerdere culturen.¹²

De leerlingen vinden deze informatie enkel nuttig wanneer ze tijdens hun stage ook effectief met die culturen of die problemen te maken krijgen. Dit is echter niet altijd het geval.¹³

Op twee scholen menen leerlingen ook presentaties over hun eigen afkomst te geven tijdens de les godsdienst. Dit wordt als leerrijk ervaren. De leerlingen die geen Godsdienst volgen, betreuren dat zij dit niet doen.¹⁴

¹² alle scholen

¹³ I

¹⁴ SG,U

3.1.2. Vaardigheden en cultureel bewustzijn

De leerlingen van Het Kompas vernoemen naast het theoretisch aanbod ook **culturele activiteiten** die hun school organiseren om intercultureel te leren. Hoewel zij van mening zijn hier niet veel uit te leren, zijn er andere klassen die aanhalen culturele activiteiten op school te willen om bij te leren over andere culturen.¹⁵

Leerling uit Het Kompas:

"We hebben wel eens een mondiale dag gehad, maar daar leert ge niets. Wat hebben we gedaan? Djembé gespeeld en bloemstukjes gemaakt van bananenbladeren!"

Bij enkele scholen¹⁶ worden de **vakken** omgangskunde, opvoedkunde en huishoudkunde genoemd waar ze vaardigheden leren om hun beroep goed uit te oefenen. Ze leren daar enerzijds sociale vaardigheden (zoals samenwerken, de manier van reageren of het inspelen op moeilijke situaties) en anderzijds vakvaardigheden (manier van eten geven, wassen en koken).

Intercultureel leren krijgt bij deze vakken geen uitgesproken plaats maar enkele leerlingen benadrukken het belang van deze vaardigheden als basis om goed te kunnen omgaan met verschillende soorten mensen en verschillende soorten culturen.

Uit alle focusgroepen blijkt dat **leerlingen die regelmatig in contact komen met mensen van andere culturen andere zaken als belangrijk vernoemen** in de opleiding om intercultureel te leren, dan leerlingen die weinig in contact komen met andere culturen.

Leerlingen die regelmatig in contact komen met mensen van andere culturen vinden dat de opleiding meer moet inzetten op aspecten in verband met de basishouding en gedrag van de leerlingen. Ze vinden het nuttiger om te praten over het wederzijdse aanpassen en de interacties met de zorgvrager en hun eigen houding dan te focussen op het verkrijgen van kennis over andere culturen. Volgens hen verandert dat laatste niet veel aan de basishouding. Sommige van deze leerlingen vinden ook dat intercultureel leren iets is wat ze zelf moeten doen. Bij deze leerlingen horen ook leerlingen die in een heterogene school zitten en zich dus intercultureel competentier voelen, zoals gebleken uit de T-test (zie p.26).

Op Sint Maria wordt het vak omgangskunde expliciet vernoemd als vak waar leerlingen naar hun eigen achtergrond en basishouding moeten kijken, bewust worden van zichzelf en leren over basiswaarden en –normen en de verschillen tussen mensen. Dit is de enige school waar er gewerkt wordt aan het cultureel bewustzijn. Nochtans geven alle leerlingen van de zes scholen aan dat ze het belangrijk vinden te praten en na te denken over hun eigen afkomst en die van anderen.

Leerlingen die weinig in contact komen met mensen van andere culturen¹⁷ vinden dat de opleiding meer moet inzetten op concrete kennis en vaardigheden van de leerlingen. Ze zeggen zich onzeker te voelen over hun kennis van andere culturen. Bovendien zijn ze onzeker in hun omgang met mensen van andere culturen en over hun eigen vaardigheden.

¹⁵ DK

¹⁶ SG, SM, U, K, DK

¹⁷ DK, I, K

Leerling uit Het Kompas:

"Ja, als ge die culturen niet kent en die vragen om iets te maken waar ge nog nooit van gehoord hebt? Dan weet ik niet hoe ik da moet klaarmaken hé. Couscous of een Tajine of zo. Ik vind dat we dat in het begin van het jaar hadden moeten zien tijdens de kookles..."

Deze laatste groep leerlingen noemt ook **uitwisselingsprojecten** tussen homogene en heterogene scholen of ontmoetingen met mensen van andere culturen als activiteiten die goed zouden zijn om intercultureel te leren. Leerlingen die regelmatig in contact komen met mensen van andere culturen achten dit ook een goede manier om intercultureel te leren. Zij menen hier echter minder behoefte aan te hebben.¹⁸

3.2. Samenhang algemene schoolervaring en interculturele competentie

Uit de Pearson correlatie blijkt dat er een matig positief verband bestaat tussen de positieve schoolervaring van de leerlingen en het gevoel **intercultureel competent** te zijn. Hoe meer een opleiding aandacht besteed aan interculturaliteit op een manier dat de leerlingen er iets aan hebben, hoe meer de leerlingen het gevoel hebben intercultureel competent te zijn ($r = .235$, $p < .01$).

Er bestaat geen significant verband tussen de schoolervaring ($r = .135$, $p = .081$) en de houding van leerlingen tegenover mensen met een andere afkomst. Er werd wel een positief, matig verband gevonden tussen de schoolervaring van de leerlingen en de neiging **initiatief** te nemen. Hoe meer een opleiding aandacht besteed aan interculturaliteit op een manier dat de leerlingen er iets aan hebben, hoe meer de leerlingen initiatief zullen nemen ($r = .314$, $p < .001$).

Daarnaast is er voldoende bewijs om te suggereren dat er ook een matig, positief verband bestaat tussen de schoolervaring van de leerlingen en hun **cultureel bewustzijn**. Hoe meer de school werkt rond interculturaliteit op een positief ervaren manier door de leerlingen, hoe meer cultureel bewust de leerlingen zijn ($r = .288$, $p < .001$).

3.3. Belang van leerkrachten

De relatie tussen de leerlingen en de leerkrachten blijkt belangrijk om te praten over gevoelige thema's, zoals de mening van leerlingen over mensen met een andere afkomst en hun houding tegenover hen.

Leerlingen van Het Kompas halen aan dat een leerkracht geregeld met hen probeert te praten maar dat dit steeds fout afloopt door meningsverschillen tussen hen en de leerkracht.

Leerlingen uit Sint Maria hebben een goede relatie met hun leerkrachten, praten met hen en leren veel van hen bij. Redenen hiervoor zijn volgens hen dat de leerkrachten al langere tijd omgaan met leerlingen van verschillende culturen, daardoor begrijpen wat nodig is en bovendien zelf een heterogeen lerarenteam zijn. Een leerling van Urban geeft tevens aan dat ze meer zouden leren als er leerkrachten van andere afkomst op hun school zouden zijn.

¹⁸ U,SG,SM

3.4. Reflectie, begeleiding en evaluatie

De bijdrage van een opleiding aan het intercultureel leren van de leerlingen kan op verschillende manieren vorm krijgen. Naast het werken aan de kennis, de attitudes en de vaardigheden is het belangrijk te werken aan het reflectievermogen en bewustzijn van de leerlingen. Evaluatie en begeleiding op school spelen hierin een belangrijke rol.

De **wijze van evalueren van de stage** gebeurt op alle scholen op dezelfde manier: er is een tussentijdse evaluatie en een eindevaluatie waarbij een document wordt ingevuld door de stagementor op de stageplaats, de leerlingen moeten wekelijks casussen maken en op het einde is er een korte zelfevaluatie waarbij leerlingen vragen moeten beantwoorden.

De **begeleiding en reflectie** daarentegen is op elke school anders. De begeleiding door de leerkrachten is volgens de leerlingen van belang wanneer er zich problemen voordoen en ze hierover willen praten. De meeste leerlingen van de verschillende scholen weten dat ze bij hun leerkrachten terecht kunnen en hebben hun contactgegevens.

Structurele reflectiemomenten tussen leerkracht en leerling of tussen leerlingen onderling komen echter niet vaak voor. Op Het Kompas worden er tijdens de stageperiode om de week reflectiemomenten voorzien. Op de andere scholen wordt er sporadisch een kringgesprek georganiseerd. Uiteindelijk zijn het vooral informele gesprekken met de leerkrachten en medeleerlingen die de leerlingen hebben om te praten over hun stage-ervaringen.

De wens naar langere of meer structurele reflectiemomenten is verdeeld: de leerlingen die reeds tweewekelijkse reflectie hebben, vinden dat deze niet lang genoeg duurt, terwijl de leerlingen die informeel praten over stage-ervaringen geen behoefte hebben aan structureel georganiseerde reflectiemomenten. Nochtans zijn er in elke klas leerlingen die het gevoel hebben fout beoordeeld te kunnen worden of niet te kunnen verbeteren indien er niet wordt samengezeten met een begeleider om te reflecteren.

4. Vierde onderzoeksvraag: "Op welke manier beïnvloedt de stage het intercultureel leren van de leerlingen?"

4.1. Algemene stage-ervaring

Alle leerlingen vinden dat ze tijdens de stageperiodes meer leren over hoe ze moeten omgaan met **verschillende soorten mensen** omdat ze dan werkelijk in contact komen met verschillende collega's en zorgvragers. Ze menen meer te leren in de praktijk omdat ze dan de theorie moeten toepassen. Ze leren omgaan met verschillende mensen die verschillende verwachtingen, waarden en normen hebben. Sommigen zeggen dit wel te leren op school maar in mindere mate¹⁹.

Leerlingen uit Urban:

"Leerling1: Op stage kom je dichter in contact met zorgvragers dan op school.

Leerling2: Ja, en op school kies je ook met wie je 's middags gaat eten en met wie je omgaat, op stage gaat dat niet hé."

Wat het leren over **verschillende soorten culturen** betreft, zijn de meningen verdeeld. Leerlingen die regelmatig in contact komen met andere culturen vinden dat het niet de stageplaats

¹⁹ SM, SG

alleen is dat hen meer bijleert over andere culturen. Leerlingen van de heterogene scholen uit de focusgroepen bijvoorbeeld²⁰, zeggen meer te leren over andere culturen op school dan op de stageplaats, omdat ze op school in contact komen met mensen van veel verschillende culturen en op de stageplaats niet.

Leerlingen die niet op een heterogene school zitten en niet regelmatig in contact komen met andere culturen buiten school, menen het meeste te leren over andere culturen tijdens de stageperiodes.²¹

4.2. Reflectie, begeleiding en evaluatie

De begeleiding tijdens de stage is afhankelijk van het soort stageplaats (bijv. rusthuis of thuiszorg), de collega's en de stagebegeleiders (zowel op school als op de stageplaats). Bij de meeste stageplaatsen worden er volgens de leerlingen geen reflectiemomenten voorzien met de stagementor op de stageplaatsen en moeten ze zelf vragen naar feedback om bij te leren.

In elke klas zijn er leerlingen die aanklaarten dat ze niet over hun problemen op de werkvloer willen praten met hun verantwoordelijke of stagementor op de stageplaats omdat zij degene zijn die hen beoordelen.

4.3. Hulp bij interculturele moeilijkheden

De leerlingen menen dat **collega's** op de stageplaats een hulp zijn bij interculturele moeilijkheden en dat ze van hen bijleren. De collega's geven namelijk advies wanneer de leerlingen moeten omgaan met mensen van andere culturen en ze kunnen helpen wanneer de culturele achtergrond van de leerling botst met die van de zorgvrager.²²

Op sommige stageplaatsen wordt er tevens gebruik gemaakt van verschillende **methoden**, zoals het tonen van afbeeldingen, om te communiceren met mensen die de taal niet spreken of aan dementie lijden.

Hoewel er op de werkvloer soms collega's met verschillende culturele achtergronden zijn, vinden enkele leerlingen van Sint Maria dat de omgeving van de stageplaatsen veel intercultureler kan. Dit zou voordelig zijn voor zowel de werknemers als de zorgvragers.

Leerling uit Sint Maria:

"In een rusthuis waar ik werkte is er elke maand een feest. Ze zouden daarvan gebruik kunnen maken om collega's en zorgvragers te laten kennis maken met eten, muziek en mensen van verschillende culturen"

Een leerling van Het Kompas vertelt dat collega's op haar laatste stageplaats een **bijscholing** hadden gehad rond interculturele zorg en hier rijkelijk hadden bijgeleerd. Haar collega's pasten wat ze hadden geleerd toe in de praktijk, waardoor deze leerling er ook van leerde. Sommige leerlingen halen aan dat dit soort bijscholingen handig zouden zijn om intercultureel te leren. Toch vindt de meerderheid in alle klassen het belangrijker voor het intercultureel leerproces om op voorhand kort

²⁰ SM, SG, U

²¹ DK, K, I

²² SM, SG, DK, K

geïnformeerd te worden of tips te krijgen over de betreffende zorgvrager en zijn cultuur, zodat ze niet voor verrassingen zouden komen te staan.

Leerling uit Sint Maria:

"Al moet je 'gewoon' een Belg verzorgen, ze moeten toch uitleggen hoe dat die is? Iedereen heeft zijn eigen voorkeuren, verwachtingen en dingen waar je op moet letten. Ik vind dat dat gewoon goed en duidelijk op voorhand gecommuniceerd moet worden."

DISCUSSIE EN CONCLUSIE

Dit onderzoek gaat over intercultureel leren en op welke manier de school en de stageplaats daarin een rol kunnen spelen. In dit deel worden de belangrijkste resultaten besproken voor de vier verschillende onderzoeksvragen. De resultaten worden teruggekoppeld naar het theoretisch kader. Vervolgens worden er enkele aanbevelingen geformuleerd voor het beleid en de praktijk. Ten slotte worden de beperkingen van dit onderzoek besproken en aanbevelingen voor toekomstig onderzoek meegegeven.

1. Bevindingen

Interculturele competentie bestaat volgens de literatuur niet enkel uit kennis en vaardigheden maar uit verschillende componenten (Rew et. al, 2003; Hutchby & Moran Ellis, 1998 in Verlot et al., 2000). In dit onderzoek wordt interculturele competentie eveneens gezien als een combinatie van verschillende componenten: de kennis die leerlingen hebben over andere culturen, de mate waarin ze cultureel bewust zijn, hun houding tegenover mensen van andere afkomst en de mate waarin ze initiatief nemen om informatie op te zoeken wanneer ze een andere cultuur niet begrijpen.

Voor de **eerste onderzoeksvraag**, "in welke mate leerlingen zich intercultureel competent voelen", blijkt uit het kwantitatief onderzoek dat de leerlingen zich over het algemeen intercultureel competent voelen en een positieve houding hebben tegenover mensen van andere afkomst. Nochtans zijn de leerlingen slechts op een matig niveau cultureel bewust. Dit is opmerkelijk vermits cultureel bewustzijn noodzakelijk is om interculturele competentie te ontwikkelen (Bennett, 1998; Byram, 2008; Fantini, 2000).

Het kwalitatief onderzoek echter toont dat leerlingen over het algemeen menen zich niet competent of voorbereid te voelen om om te gaan met mensen van andere herkomst. Het feit dat de leerlingen in het kwantitatief onderzoek menen zichzelf intercultureel competenter te voelen dan blijkt uit de focusgroepen kan te maken hebben met "unrealistic optimism": de leerlingen schatten zichzelf hoger of positiever in dan hoe ze in werkelijkheid zijn (Weinstein, 1980).

Leerlingen van heterogene scholen voelen zich intercultureel competenter dan leerlingen van homogene scholen. Zij nemen ook meer initiatief en hebben een positievere houding tegenover mensen van andere herkomst. In de heterogene scholen zijn er meer leerlingen van verschillende culturen aanwezig en volgens Suurmond et al. (2007) en Perry & Southwell (2011) biedt dit potentieel om interculturele competentie te ontwikkelen. Een grote aanwezigheid van diversiteit biedt de beste mogelijkheden om intercultureel te leren (Perry & Southwell, 2011; Suurmond et.al, 2007; Taylor, 1994; Verlot et al., 2000).

Dit komt ook terug bij de **tweede onderzoeksvraag**, welke factoren een invloed hebben op het intercultureel leerproces. Volgens de leerlingen is het positief in contact komen met mensen van andere culturen de belangrijkste positief beïnvloedende factor voor hen om intercultureel te leren. Christ et al. (2014) lieten met hun onderzoek ook zien dat positief intercultureel contact zorgt voor een positievere houding en minder vooroordelen tegenover mensen van andere afkomst.

Positief intercultureel contact kan plaatsvinden door middel van spontane of toevallige interacties en/of relaties met mensen van andere culturen. Dit onderzoek toont dat leerlingen met een heterogene vriendengroep zich intercultureel competentier voelen dan leerlingen met een homogene vriendengroep. Betekenisuitwisseling gebeurt door middel van interactie tussen mensen (Verlot et al., 2000) en interculturele competentie is het product van deze interacties in bepaalde contexten (Hutchby & Moran Ellis, 1998 in Verlot et al., 2000). Taylor (1994) stelt dat een intensieve interculturele ervaring nodig is om betekenispectieven te kunnen veranderen. Net zoals de vernoemde auteurs stellen de leerlingen in dit onderzoek dat interacties met mensen van andere culturen ervoor zorgen dat ze meer inzicht verwerven en daardoor andere culturen beter begrijpen. Dit gaat over cultureel bewustzijn en is belangrijk om intercultureel competentier te worden (Bennett, 1998; Byram, 2008; Fantini, 2000).

Een andere manier om positief in contact te komen met mensen van andere culturen is het maken van (inleef)reizen.

Ook ouders kunnen een positieve invloed hebben op de interculturele competentie van de leerlingen. Zo blijkt dat het geboorteland van de ouders een bepalende factor is bij het zich intercultureel competent voelen van de leerlingen. Leerlingen van wie beide ouders niet in België geboren zijn, voelen zich intercultureel competentier dan leerlingen van wie beide ouders wel in België geboren zijn.

Daarnaast heeft volgens de leerlingen de opvoeding met verschillende waarden en normen ook een invloed op hun intercultureel leerproces. Mezirow (1991) benoemt dit door te stellen dat betekenispectieven zich vormen vanaf de kindertijd door socialisatie en acculturatie.

Nochtans kan de opvoeding ook een negatieve invloed hebben op het intercultureel leerproces indien de houding van de ouders negatief is tegenover mensen van andere afkomst. Daarnaast worden ook negatieve verhalen en situaties vernoemd als negatieve invloeden voor het intercultureel leerproces van de leerlingen.

Ten slotte is volgens sommige leerlingen de periode van intercultureel leren een belangrijke factor voor het intercultureel leerproces. Sommige leerlingen vinden het belangrijk dat er reeds bij jonge kinderen mogelijkheden worden geboden om intercultureel te leren. Vermits Mezirow (1991) stelt dat betekenispectieven zich vormen vanaf de kindertijd, kan dit inderdaad nuttig zijn.

Bij de **derde onderzoeksvraag**, op welke manier de opleiding het intercultureel leren beïnvloedt, zijn er matig positieve verbanden gevonden. Hoe meer de opleiding aandacht besteedt aan interculturaliteit op een manier dat de leerlingen er iets aan hebben, hoe meer intercultureel competent ze zich voelen, initiatief nemen en cultureel bewust zijn. Dit wil zeggen dat de opleiding een invloed heeft op het ontwikkelen van interculturele competentie.

Over het algemeen toont dit onderzoek dat er binnen de opleiding van de leerlingen op matige wijze gewerkt wordt rond interculturaliteit op een manier waarop ze er iets aan hebben. Volgens de leerlingen wordt er amper aandacht besteed aan interculturaliteit binnen het curriculum. Dit liet Talloen (2013) al eerder verstaan.

Wanneer er naar de opleiding wordt gekeken vanuit het model van De Bruijn et al. (2005) over een krachtige leeromgeving blijkt dat intercultureel leren nauwelijks plaats krijgt:

- *Inhoud en structuur:* de leerlingen krijgen enkel bij godsdienst een theoretisch aanbod over andere culturen. De leerlingen vinden dit interessant maar vinden niet dat ze op die manier intercultureel leren. Betancourt (2004) en Talloen (2013) wijzen op het gevaar van stereotypering of overculturalisering wanneer er enkel op kennis wordt ingezet. Daarnaast krijgen de leerlingen vakken waar ze verschillende concrete vakvaardigheden aangeleerd krijgen en leren hoe ze moeten omgaan met verschillende soorten mensen. Deze vakken helpen hen in de omgang met verschillende soorten mensen en dus ook met mensen van verschillende culturen. Verder blijkt de opleiding geen opdrachten in levensechte contexten te bieden op vlak van interculturele situaties.
- *Verwerkingsactiviteiten:* het is niet duidelijk of het aanbod dat de leerlingen krijgen rond interculturaliteit hen betekenisvolle kennis doet construeren voor een competente beroepsuitoefening. Het is wel duidelijk dat reflectie over de eigen culturele achtergrond en andere culturen, het culturele bewustzijn, geen grote plaats krijgt binnen het curriculum. Er wordt daarom ook niet geëxperimenteerd met of gehandeld vanuit nieuwe perspectieven. Nochtans is het verkrijgen van nieuwe perspectieven en deze uittesten een manier om een positieve houding tegenover andere culturen te bekomen (Taylor, 1994). Ook het reflecteren is cruciaal om verandering teweeg te brengen (Taylor, 2008) en cultureel bewust te worden (Bennett, 1998). Leerlingen van slechts één school menen binnen het curriculum te kunnen reflecteren. Toch kwam in dit onderzoek niet naar voren of zij experimenteren met nieuwe perspectieven. Het zijn leerlingen van deze school, naast twee andere heterogene scholen, die zich intercultureel competentier tonen dan andere scholen.
- *Begeleidingsvormen:* de houding van en de relatie met de leerkrachten komt naar voren als belangrijk in het intercultureel leerproces van de leerlingen. Elchardus et al., (1999) toonden al dat de sociale houding van de leerkrachten een invloed blijkt te hebben op de waardevorming van de leerlingen. De meeste leerlingen weten dat ze bij hun leerkrachten terecht kunnen, al blijkt dat ze over het algemeen weinig tussentijdse feedback krijgen of ondersteuning bij het reflecteren.
- *Evaluatie:* er wordt vooral gefocust op summatieve evaluatie bij de onderzochte scholen. De leerlingen hebben tussentijdse evaluaties maar evaluatie om het leerproces van de leerling te verbeteren, blijkt amper voor te komen. Dit functionele evalueren is nochtans belangrijk in een krachtige leeromgeving (De Bruijn et al., 2005) en dus ook voor het ontwikkelen van interculturele competentie (Verlot et al, 2000).

Dit onderzoek laat zien dat leerlingen uit zwarte klassen meer leren over interculturaliteit op een manier waarop ze er iets aan hebben dan leerlingen uit witte klassen. Het is niet enkel wat de leerlingen binnen het curriculum zien dat van belang is voor het ontwikkelen van interculturele competentie maar ook, zoals reeds vernoemd, het vertoeven in een heterogene omgeving omdat

ze daardoor regelmatig intercultureel bezig zijn. De leerlingen menen dat het een invloed heeft op hun intercultureel leren als het leerkrachtenteam zelf etnisch divers is. Suurmond et al. (2007) stellen dat dit een voorwaarde is om intercultureel competente professionals af te leveren.

Dit onderzoek laat zien dat voor **de vierde onderzoeksvraag**, hoe de stageplaats het intercultureel leren beïnvloedt, leerlingen meer leren over verschillende soorten mensen tijdens de stageperiodes dan op school omdat ze dan in de praktijk werken. Over verschillende soorten culturen daarentegen leren de leerlingen niet automatisch bij op de stageplaats. Leerlingen uit heterogene scholen menen bijvoorbeeld meer intercultureel te leren op school dan op de stageplaats omdat er op hun school meer mensen van verschillende culturen zijn dan op de stageplaats.

Bovendien wordt er weinig aandacht gegeven aan reflectiemomenten op de stageplaats. Poortman et al. (2006, in Nieuwenhuis, 2006) stelden reeds dat reflectie op het handelen in zorgstudies weinig diepgang heeft. Nochtans mag het belang hiervan om te leren in werksituaties (Simons, 1999) niet uit het oog verloren geraken.

Er komen uit dit onderzoek verschillende manieren naar voren hoe een organisatie het intercultureel leren van zijn werknemers kan beïnvloeden en stimuleren.

Een hulp om intercultureel te leren is dat er niet te veel miscommunicatie plaatsvindt. Sommige leerlingen vinden het gebruik van afbeeldingen om te tonen aan de zorgvragers een grote hulp. Berdai et al. (2006) toonden aan dat zowel zorgverlener als zorgvrager het belang benadrukken van elkaar te kunnen verstaan.

De meerderheid van de leerlingen vindt vooral dat het belangrijk is op voorhand informatie te krijgen over de zorgvrager, inclusief informatie over de cultuur en tips hoe daarmee om te gaan. Nochtans moet er opgelet worden met een lijst van tips omdat dit kan leiden tot stereotypering (Betancourt, 2004). Langs de andere kant wil dit zeggen dat de leerlingen een voldoende cognitieve voorbereiding op het beroep willen (Sullivan, 2006 in Nieuwenhuis, 2006) omdat dit volgens hen zou helpen.

Ten slotte leren de leerlingen ook bij van collega's op de stageplaats, zeker als deze een bijscholing hebben gehad over interculturaliteit.

2. Aanbevelingen voor de praktijk en het beleid

Intercultureel leren krijgt weinig plaats binnen het curriculum en binnen de organisaties. Het is belangrijk dat er enerzijds meer wordt ingezet op intercultureel leren enerzijds omdat onze samenleving steeds multicultureler wordt en iedereen constructief met deze diversiteit moet leren omgaan (Simons et al., 2011; Talloen, 2013; Verstraete, 1999; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013) en anderzijds omdat de leerlingen binnen dit onderzoek aangeven niet voorbereid genoeg te zijn. Op het beleidsniveau zouden interculturaliteit en diversiteit meer in de eindtermen geïntegreerd moeten worden zodat leerkrachten hier verplicht meer rond moeten werken.

Hoewel er op school wordt bijgedragen tot het intercultureel leren via kennisoverdracht, wordt dit grotendeels niet als hulp ervaren. Talloen (2013) stelde reeds dat intercultureel leren amper of op een foute manier aan bod komt in de opleidingen. Er zou meer gewerkt moeten worden op de andere niveaus van intercultureel leren, zoals het bewustzijn, omdat dit meer bijdraagt tot het effectief intercultureel leren (Bennett, 1998, 2012; Byram, 2008; Fantini, 2000).

Bovendien zou er voor gezorgd moeten worden dat leerlingen tijdens de schooltijd voldoende of op een intensieve manier in contact komen met mensen van andere culturen. Dit geldt vooral voor leerlingen van homogene scholen aangezien leerlingen van heterogene scholen dagelijks in contact komen met mensen van andere afkomst. Het organiseren van uitwisselingen tussen homogene en heterogene scholen zou hier vruchten kunnen afwerpen. Ook zou het kunnen helpen mensen van andere culturen te betrekken bij de lessen of praktijk.

Daarnaast is het opmerkelijk dat leerlingen uit een homogene school wel nood hebben aan concrete kennis en vaardigheden om intercultureel te leren, terwijl leerlingen uit een heterogene school vinden dat er meer ingespeeld zou moeten worden op onder andere de interactie tussen de leerlingen en de zorgvrager, de basishouding en het bewustzijn van leerlingen. De leerlingen van de heterogene scholen zien interculturele competentie zoals de aanhangers van de cultuuralgemene benadering (Hammer, 1989) terwijl leerlingen van homogene scholen meer de cultuurspecifieke benadering (Hammer, 1989) aanhangen. Dit wil zeggen dat er een verschil bestaat tussen de behoeften van leerlingen en scholen. Leerlingen uit heterogene scholen hebben bovendien een beter inzicht in wat hun behoeften zijn op het gebied van ondersteuning en begeleiding bij intercultureel leren. Uit dit onderzoek blijkt dat zij zich intercultureel competentier voelen en dit kan eveneens een verklaring hiervoor zijn: iemand die zich competent voelt, weet beter wat hij nog niet weet en zou moeten bijleren. Dit is verschillend van de homogene scholen. Daarom zou de aanpak om intercultureel te leren binnen de opleiding niet gestandaardiseerd mogen worden en aangepast moeten worden aan de klasgroep en de school.

Ook de periode waarin intercultureel geleerd wordt, blijkt volgens de leerlingen belangrijk. Om beter voorbereid te zijn, zouden de leerlingen op verschillende manieren ingelicht kunnen worden over de achtergrond en cultuur van de zorgvragers met wie ze te maken krijgen vooraleer ze er effectief mee in contact komen. Een cognitieve voorbereiding op het beroep (Sullivan, 2006 in Nieuwenhuis, 2006) zou hier een plaats moeten krijgen. Dit hoeft niet noodzakelijk op school te zijn, de stageplaats kan deze taak ook op zich nemen. Het is eveneens een idee om intercultureel leren reeds te stimuleren bij kinderen.

Zowel binnen de opleiding als binnen de stages ontbreekt er een degelijke zelfevaluatie en reflectie. Reflecterend werken is belangrijk om te leren (Bennett, 1998; De Bruijn et al., 2005; Mezirow, 1991 in Taylor, 1994; Taylor, 1994, 2008) en om het bewustzijn te ontwikkelen, wat op zijn beurt erg belangrijk is om intercultureel te leren (Bennett, 1998; Byram, 2008; Fantini, 2000, Taylor, 1994). Leerlingen hebben om te reflecteren echter professionele ondersteuning nodig (Carroll et al., 2002), dus leerkrachten en stagebegeleiders zouden hier daarom extra op moeten inzetten om leerlingen bewuster te maken en betekenis perspectieven te veranderen. Ook het

opstellen van eigen leerdoelstellingen en zelfevaluatie is belangrijk (Simons, 1999) voor het ontwikkelings- en groeiproces van de leerlingen.

3. Beperkingen en onderzoeksaanbevelingen

In dit deel wordt er naar het onderzoek gekeken met een kritische blik. Er worden beperkingen en aanbevelingen voor verder onderzoek aangehaald.

Eerst en vooral werd dit onderzoek enkel gedaan bij leerlingen van het secundair beroepsonderwijs in de provincie Antwerpen en deden niet alle gecontacteerde scholen mee aan het onderzoek. Daarnaast wordt de opleiding tot verzorgende of zorgkundige ook georganiseerd in het volwassenenonderwijs of bij zorgorganisaties zelf en deze werden niet meegenomen in dit onderzoek. Andere zorgrichtingen, zoals verpleegkunde, krijgen ook te maken met mensen van een andere herkomst, maar werden niet bevraagd. Verder onderzoek zou kunnen uitwijzen of er verschillen bestaan tussen alle richtingen. Het kan eveneens interessant zijn het onderzoek uit te breiden naar andere provincies.

Een andere beperking is dat er voor het kwalitatief onderzoek enkel focusgroepen georganiseerd werden in de richting 'thuis- en bejaardenzorg'. De richting kinderzorg werd hier niet bij betrokken.

Bovendien werd dit onderzoek enkel gedaan vanuit het gezichtspunt van de leerling. Het is belangrijk om mee te nemen dat dit onderzoek gebaseerd is op de mening en ervaring van leerlingen en hun ervaren realiteit. Hun ervaren realiteit en percepties zijn niet automatisch de realiteit zoals die ervaren wordt door leerkrachten, stagebegeleiders of zorgvragers. Het is ook niet hetzelfde als wat wenselijk is vanuit maatschappelijke en opvoedkundige doelstellingen of doelstellingen uit de zorgpraktijk. Verder onderzoek zou zich hier op kunnen focussen of zich bijvoorbeeld kunnen richten op leerkrachten, het schoolbeleid, stagebegeleiders, werknemers in zorgorganisaties en het beleid in de zorgorganisaties om een objectiever beeld te verkrijgen.

Vervolgens zijn er enkele methodologische beperkingen. Het juiste aantal deelnemers voor een focusgroep is het gewenste aantal om voor discussie te zorgen zodat iedereen aan bod kan komen (Morgan & Scannel, 1998). In dit onderzoek bestond de kleinste focusgroep uit negen leerlingen en de grootste focusgroep uit zestien leerlingen, waardoor sommige focusgroepen te groot waren. Dit was echter moeilijk te voorkomen aangezien de focusgroepen tijdens de lessen plaatsvonden.

Bij twee van de zes scholen was de leerkracht aanwezig tijdens de focusgroepen. Hoewel de leerlingen vrij hebben gepraat en veel durfden zeggen, kan dit een invloed hebben gehad op de antwoorden die ze gaven.

Een andere beperking van de focusgroepen is dat het proces soms werd overheerst door dominante deelnemers waardoor niet de mening van alle deelnemers aan bod kwam.

Met betrekking tot het kwantitatief onderzoek zijn er drie bemerkingen te maken. Ten eerste zijn er geen vragen meegenomen in het kwantitatief onderzoek omtrent de stage, waardoor er geen objectieve gegevens gelinkt kunnen worden rond de stage-ervaringen die via kwalitatief onderzoek duidelijk werden. Ten tweede is er in de vragenlijst ook gevraagd naar andere huisgenoten (zoals stiefouders), die bijvoorbeeld van een andere cultuur kunnen zijn, maar dit werd niet meegenomen

in de analyse. Dit gebeurde omdat er nauwelijks op die vraag werd geantwoord. Een laatste opmerking omtrent het kwantitatief onderzoek is het feit dat de meerderheid van de leerlingen weigerde persoonlijke gegevens in te vullen. Hierdoor was het moeilijk hen achteraf persoonlijk te contacteren en was er voor de verderzetting van dit onderzoek slechts een beperkte keuze in kwalitatieve methodes.

Daarnaast werd de diepgang van dit onderzoek beperkt omdat nog niet alle leerlingen reeds in contact waren gekomen met mensen van andere culturen op de werkvloer. Hierdoor werden er regelmatig hypothetische antwoorden gegeven. Interessant kan zijn voor verder onderzoek om enkel te focussen op de ervaringen van leerlingen die in contact komen met mensen van andere culturen tijdens hun stageperiodes.

Een andere beperking is de culturele achtergrond van de onderzoekers zelf. Bij de kwantitatieve vragenlijsten werd dit opgelost door ze af te geven aan de contactpersonen en ze later terug op te halen. Bij de kwalitatieve focusgroepen echter werden de leerlingen geconfronteerd met een onderzoeker van andere afkomst dan de Belgische. Er werd gebruik gemaakt van een ijsbreker omtrent de culturele achtergrond van de onderzoeker zelf om een open sfeer te creëren. Hoewel de ijsbreker bleek te werken omdat de leerlingen vrij spraken en geen blad voor de mond namen, kunnen ze toch wenselijk geantwoord hebben.

Verder is er minder aandacht besteed aan het intercultureel leren vanuit het perspectief van de leerling die zelf een andere culturele achtergrond heeft dan de Belgische. Zowel in de literatuurstudie als bij het analyseren lag de focus daar niet op. Wel kwam het in kleine mate aan bod tijdens de focusgroepen. Dit is een zeer interessante piste om verder uit te diepen in ander onderzoek omdat er in de toekomst ook steeds meer zorgverleners van andere afkomst zullen zijn die overwegend Belgische ouderen zorg zullen moeten verlenen. Het kan ook interessant zijn om de verschillen en gelijkenissen van het intercultureel leerproces te onderzoeken tussen mensen van Belgische afkomst en mensen van niet-Belgische afkomst.

Een laatste beperking van dit onderzoek is dat het verschil tussen culturen strikt is afgebakend, terwijl mensen niet automatisch op precies dezelfde manier denken of zich op dezelfde manier gedragen omdat ze van eenzelfde cultuur zijn (Antal & Friedman, 2008). Daarnaast kunnen mensen meervoudige identiteiten hebben of deel zijn van verschillende culturen. Om het praktisch haalbaar te houden werd in dit onderzoek gekozen niet te focussen op deze meervoudigheid. Ten slotte werd er enkel gekozen voor etnische culturele diversiteit om van daaruit over cultuurverschillen te praten.

BRONNEN

- Antal, A. B., & Friedman, V. J. (2008). Learning to negotiate reality: A strategy for teaching intercultural competencies. *Journal of Management Education*, 32(3), 363-386.
- Arthur, N., & Achenbach, K. (2002). Developing multicultural counseling competencies through experiential learning. *Counselor Education and Supervision*, 42(1), 2-14.
- Baarda, D.B., De Goede, M.P.M. & Teunissen, J. (2005) *Basisboek Kwalitatief Onderzoek: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Baarda, D.B., De Goede, M.P.M & Van Dijkum, C.J. (2011) *Basisboek Statistiek met SPSS: handleiding voor het verwerken en analyseren van en rapporteren over (onderzoeks)gegevens*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Bennett, M.J. (1993). Toward ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In R.M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp.21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J.S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2nd ed., pp. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bennett, M.J. (1998). In M.J. Bennett (Ed.) *Basic concepts in intercultural communication: selected readings* (pp. 191-214). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M.J. (2012). Turning cross-cultural contact into intercultural learning. Proceedings of the Universidad 2012 8th International Congress on Higher Education, The University for Sustainable Development, Feb. 15, 2012, Havana, Cuba. Verkregen op 08-01-2013 via http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/50/FILE_Documento_Universidad_2012_paper.pdf
- Berdai, S., Hauser, E. & Van Buggenhout, M. (2006). *Veelkleurige Zorg. Over de invloed van de herkomst van zorgverleners op hun relatie met bewoners van woon- en zorgcentra*. Antwerpen: Artesis Hogeschool & De 8.
- Betancourt, J.R. (2004). Cultural Competence — Marginal or Mainstream Movement? *The New England Journal of Medicine*, 351(10), 953-954.
- Bouchard, G., & Taylor, C. (2008). *Building the future: A time for reconciliation. Report of the Commission on Reasonable Accommodation*. Montréal: Government of Quebec. Verkregen op 21-03-2013 via <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/buildingthefutureGerardBouchardycharlestaylor.pdf>

- Bruin, K. & van der Heijde, H. (2007). *Intercultureel onderwijs in de praktijk*. Bussum: Coutinho.
- De Bruijn, E. (2001). Krachtige leeromgevingen in het beroepsonderwijs. *HRD Thema*, 2(2), 39-47.
- De Bruijn, E., Overmaat, M., Glaudé, M., Heemskerk, I., Leeman, Y., Roeleveld, J. & van de Venne L. (2005). Krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs: vormgeving en effecten. *Pedagogische studiën*, 82, 77-95.
- Byram, M. S. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Byram, M. S., Nichols, A., & Stevens, D. (Eds.). (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Carroll, M., Curtis, L., Higgins, A., Nicholl, H., Redmond, R., & Timmins, F. (2002). Is there a place for reflective practice in the nursing curriculum? *Nurse Education in Practice*, 2(1), 13-20.
- Centrum voor Intercultureel Management en Internationale Communicatie (2011). *Handboek Interculturele Competentie*. Uitgeverij Politeia: Brussel.
- Christ, O., Schmid, K., Lolliot, S., Swart, H., Stolle, D., Tausch, N., Al Ramiah, A., Wagner, U., Vertovec, S. & Hewstone, M. (2014). Contextual effect of positive intergroup contact on outgroup prejudice. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(11), 3996-4000.
- De Corte, E. (1990). Ontwerpen van krachtige leeromgevingen. In M.J. Ippel & J.J. Elshout (Eds.), *Training van hogere-orde denkprocessen. Bijdragen aan de onderwijsresearch* (pp. 133-147). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Courtenay, B., Merriam, S. B., & Reeves, P. M. (1998). The Centrality of Meaning-Making in Transformational Learning: How HIV-Positive Adults Make Sense of Their Lives. *Adult Education Quarterly*, 48, 65-84.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209 -240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deardorff, D.K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a learning outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Dienst Beroepsopleiding (2008). *Competentieleren: een gedachte-experiment*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming. Verkregen via

<http://www.ond.vlaanderen.be/dbo/nl/doc/Rapport%20competentieleren%20kleur.pdf> op 11-04-2014

- Dobbin, F., Kalev, A., & Kelly, E. (2007). Diversity management in corporate America. *Contexts*, 6(4), 21–28
- Elchardus, M., Kavadias, D. & Siongers, J. (1999). Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren? Samenvatting van het onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs. *Mores*, 4, 362-382.
- Fantini, A.E. (2000). A central Concern: Developing Intercultural Competence. In A.E. Fantini (Ed.), *About our institution* (pp.25-42). Brattelboro, VT: The School for International Training.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n roll)* (3rd ed.). London: Sage.
- Hammer, M.R. (1989). Intercultural communication competence. In M.K. Asante & W.B. Gudykunst (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication* (pp. 247-260). London: Sage.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443.
- Hofstede, G. (2002). Culturele diversiteit in de Nederlandse samenleving. *Justitiële verkenningen*, 28(5), 9-18.
- Illeris, K. (2009). Transfer of learning in the learning society: How can the barriers between different learning spaces be surmounted, and how can the gap between learning inside and outside schools be bridged? *International Journal of Lifelong Education*, 28(2), 137-148.
- Kessels, W.M. (2001). Learning in organisations: a corporate curriculum for the knowledge economy. *Futures*, 33(6), 497-506.
- Kijlstra, M.A., van Wieringen, J.C.M. & Schulpen, T.W.J. (2001). Cultuur en communicatie. *Tijdschrift voor kindergeneeskunde*, 69, 46-50.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, 1, 227-247.

- Van Lakerveld, J. (2005). *Het Corporate Curriculum: Onderzoek naar werk-leeromstandigheden in instellingen voor zorg en welzijn* (Proefschrift, Universiteit Twente, Nederland). Verkregen op 11-04-2013 van http://doc.utwente.nl/50778/1/thesis_Lakerveld.pdf
- Lie, D. A., Lee-Rey, E., Gomez, A., Bereksnyei, S., & Braddock, C. H. (2011). Does cultural competency training of health professionals improve patient outcomes? A systematic review and proposed algorithm for future research. *Journal of general internal medicine*, 26(3), 317-325.
- Lustig, M.W., & Koester, J. (2006). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Van Merriënboer, J.J.G., van de Klink, M.R., Hendriks, M. (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morgan, D.L. & Scannel, A.U. (1998). Planning focus groups. In D.L. Morgan & R.A. Krueger (Eds.), *The focus group kit*. London: Sage.
- Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.
- Nieuwenhuis, L.F.M. (2006). *Vernieuwend vakmanschap. Een drieluik over beroepsonderwijs en innovatie. Oratie*. Enschede: Universiteit Twente.
- Noppe, J. & Lodewijckx, E. (2012). *De gekleurde samenleving: personen van vreemde herkomst in Vlaanderen*. Brussel: studiedienst van de Vlaamse Regering. Verkregen op 27-12-2013 via <http://www4.vlaanderen.be/dar/svr/afbeeldingennieuwtjes/demografie/bijlagen/2012-03-26-webartikel2012-3-vreemde-herkomst.pdf>
- Perry, L.B., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453-466
- Rew, L., Becker, H., Cookston, J., Khosropour, S., & Martinez, S. (2003). Measuring Cultural Awareness in Nursing Learners. *Journal of Nursing Education*, 42(6), 249-257.
- Shadid, W.A. (2010). *Interculturele competentie: een vak apart*. Verkregen op 20-04-2013 via <http://interculturelecommunicatie.com/shadid/interculturele-competentie-een-vak-apart/>
- Simons, J., Krols, Y. & de Graef, G., (2011). Methodieken en instrumenten. Het meten van interculturele competentie: mogelijkheden en grenzen. In J. Simons (Ed.), *Handboek interculturele competentie* (pp. 21). Brussel: Politeia.

- Simons, P. R. J. (2000). Competentieontwikkeling: van behaviorisme en cognitivisme naar sociaal-constructivisme: epiloog. *Opleiding en ontwikkeling*, 12, 41-46.
- Simons, P. R. J. (1999). Competentiegericht leeromgevingen in organisaties en hoger beroepsonderwijs. *Competentiegericht leeromgeving*, 31-45.
- Spitzberg, B. H. (2000). A model of intercultural communication competence. In L. Samovar & P. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader (9th ed.)* (pp.375-387). Belmont, CA: Wadsworth.
- Stoof, A., Martens, R. L., van Merriënboer, J. J., & Bastiaens, T. J. (2002). The boundary approach of competence: a constructivist aid for understanding and using the concept of competence. *Human resource development review*, 1(3), 345-365.
- Suurmond, J., Seeleman, C., & Stronks, K. (2007). Culturele competenties in onderwijs in verpleging en verzorging. *Onderwijs en gezondheidszorg*, 31(4), 143-147.
- Talloen, D. (2013). Allochtone ouderen en de uitdaging voor de dienst- en zorgverlening. In C. Van Kerckhove, C. De Kock, E. Vens (Eds.), *Ethiek en zorg in de hulpverlening: Over taboes gesproken* (pp.43-58). Gent: Academia Press.
- Taylor, E. W. (1994). A learning model for becoming interculturally competent. *International journal of intercultural relations*, 18(3), 389-408.
- Taylor, E. W. (2008). Transformative learning theory. *New directions for adult and continuing education*, 119, 5-15.
- Taylor, G., Papadopoulos, I., Dudau, V., Maerten, M., Peltegova, A. & Ziegler, M. (2011). Intercultural education of nurses and health professionals in Europe (IENE). *International Nursing Review*, 58, 188-195.
- Verlot, M., Sierens, S., Soenen, R., & Suijs, S. (2000). *Intercultureel onderwijs. Leren in verscheidenheid*. Gent: Steunpunt Intercultureel Onderwijs.
- Verstraete, G. (1999). Cultuur is geen kalkei. Naar een interculturalisering van het welzijnswerk. *Alert*, 25(1), 66-77.
- Vink, I. (2009). *Interculturele belastbaarheidsbepaling. Een zoetwatervis is geen zoutwatervis*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Vlaams Instituut voor Vorming en Opleiding. (2013). *Pigmentzorg. De site over zorg en cultuur. Over ons*. Verkregen op 09-04-2013 via <http://www.pigmentzorg.be/over-ons>

- Vlaams Instituut voor Vorming en Opleiding. (2014). *Voorstelling*. Verkregen op 30-04-2014 via <http://www.vivosocialprofit.org/>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2013). *Beleid onderwijs en vorming*. Verkregen op 01-05-2013 via <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/archief/2004-2009-h1.htm>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2014). *Vlaamse onderwijsstatistieken en publicaties*. Verkregen op 25-04-2014 via <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/>
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of LS Vygotsky (Vol. 1): Problems of general psychology including the volume Thinking and Speech*. New York: Plenum.
- Weinstein, N. D. (1980). Unrealistic optimism about future life events. *Journal of personality and social psychology*, 39(5), 806.
- Yamazaki, Y., & Kayes, D. C. (2004). An experiential approach to cross-cultural learning: A review and integration of competencies for successful expatriate adaptation. *Academy of Management Learning & Education*, 3(4), 362-379.

BIJLAGEN

BIJLAGE I: Vragenlijst leerlingen 3e graad Verzorging.



Beste leerling,

VIVO vzw (Vlaams Instituut voor Vorming en Opleiding in de social profit) doet een onderzoek naar aandacht voor cultuur in de opleiding verzorging. Met de resultaten van dit onderzoek kan VIVO vzw organisaties en opleidingen ondersteunen of helpen als dat nodig is. Zowel jouw school als andere scholen doen mee aan dit onderzoek. Omdat jij een leerling bent in deze opleiding, vragen we jou deze vragenlijst in te vullen. Hiermee krijgen we een beter beeld van de ervaringen van de verschillende leerlingen. Het duurt maximum tien minuten om de vragenlijst in te vullen.

Het is belangrijk dat je weet dat deze vragenlijst uiterst **vertrouwelijk** is en dat je **anonimiteit** wordt bewaard. Alleen de onderzoekers zullen de vragenlijst lezen, je naam zal nergens in het onderzoek vermeld worden en er wordt niets doorgegeven aan andere personen. Ook de school en jouw stageplaats worden niet op de hoogte gebracht van jouw antwoorden.

Op de volgende bladzijde wordt naar je gegevens gevraagd. Dit vragen we zodat we een duidelijker en vollediger beeld kunnen krijgen van jouw culturele ervaringen. Na je stageperiode contacteren wij je zodat we enkele ervaringen uit je stage kunnen bespreken.

De term 'multiculturaliteit' of 'multicultureel' komt vaak voor in deze vragenlijst. In een 'multiculturele samenleving' leven veel verschillende culturen en godsdiensten bij elkaar. Multiculturele thema's zijn dan thema's die gaan over verschillende culturen (informatie over andere culturen, over gewoontes en gebruiken, over actuele gebeurtenissen, over hoe de communicatie tussen verschillende culturen verloopt, etc.). Het kan zijn dat sommige vragen vervelend zijn, maar we vragen je toch om elke vraag eerlijk in te vullen. Op die manier hebben wij de meest juiste informatie om mee verder te gaan.

Als je klaar bent met het invullen van deze vragenlijst, steek de vragenlijst dan in de bijgevoegde envelop.

Heel erg bedankt voor je medewerking!

Met vriendelijke groeten,
Het onderzoeksteam van VIVO Vzw

Gegevens

Naam:

Voornaam:.....

Emailadres:

Stageplaats (waar je nog moet beginnen):

GSM nummer:

.....

Leeftijd:

Functie:

Geslacht (duid het juiste antwoord aan):

Begin stage:

☐ Man

Einde stage:

☐ Vrouw

Vorige stageplaatsen:

School:

.....

Richting:

.....

Jaar:

.....

Jouw geboorteland:

Geboorteland moeder:

Geboorteland moeder van jouw moeder:.....

Geboorteland vader van jouw moeder:.....

Geboorteland vader:

Geboorteland moeder van jouw vader:.....

Geboorteland vader van jouw vader:.....

Geboorteland andere inwonende (zoals stiefvader/stiefmoeder):

Hoe ziet jouw vriendengroep, jouw omgeving eruit? Vink één vakje aan.

☐ Heel gemixt (gemixt = allerlei verschillende culturen)

☐ Nogal gemixt

☐ Niet gemixt, niet homogeen

☐ Nogal homogeen

☐ Heel homogeen (homogeen = behoren tot dezelfde culturele achtergrond als die van jezelf)

Welke talen spreek je?

Zijn er ervaringen die invloed hebben in je omgang met mensen van andere culturen? (bijv. geboren of gewoond in een ander land, bepaalde gebeurtenis, vrijwilligerswerk, etc.) Zoja, geef meer informatie:

.....

.....

.....

Zet een kruisje in het vakje dat bij jouw mening past.

SCHOOLERVARINGEN

	Helemaal eens	Eens	Oneens	Helemaal oneens
1. Mijn leerkrachten bespreken multiculturele thema's in de klas.				
Heb je bij vraag 1 'helemaal eens' of 'eens'? Ga dan naar vraag 2. Heb je bij vraag 1 'helemaal oneens' of 'oneens'? Ga dan naar vraag 5.				
2. Mijn leerkrachten bespreken multiculturele thema's op een manier waar ik iets aan heb.				
3. Mijn leerkrachten voelen zich ongemakkelijk bij het bespreken van culturele thema's in de klas.				
4. Als er tradities, gewoonten of gebruiken van een bepaalde cultuur in de les voorkomen, laten de leerkrachten de leerlingen van die cultuur aan het woord.				
5. Mijn school organiseert activiteiten om iets te leren over multiculturaliteit.				
6. Ik begrijp evenveel van multiculturele problemen als voor ik op deze school zat.				
7. De lessen op deze school hebben mij geholpen meer te begrijpen over voeding, verzorging en gezondheid bij verschillende culturele groepen.				
8. Ik voel dat de leerkrachten op mijn school respect hebben voor mensen van verschillende culturele achtergronden.				
9. Ik vind dat ik onvoldoende weet over andere culturen om hiermee om te gaan in het werkveld.				
10. Ik geloof dat de praktijkvakken die we krijgen op school ons helpen om beter om te gaan met mensen van verschillende culturen.				
11. Ik geloof dat Project Algemene Vakken (PAV) helpt om beter om te gaan met mensen van verschillende culturen.				

	Helemaal eens	Eens	Oneens	Helemaal oneens
Tijdens de lessen...				
1. denken we na over multiculturele thema's				
2. worden we geconfronteerd met onze houding en gevoelens rond andere culturen				
3. hebben we aandacht voor het leren kennen van onze eigen culturele achtergrond en ons gedrag naar andere culturen				
4. ... hebben we activiteiten en opdrachten waar we echt leren en oefenen hoe we kunnen omgaan met mensen van andere culturen				

Zet een kruisje in het vakje dat bij jouw mening past.

PERSOONLIJKE ERVARINGEN

	Helemaal eens	Eens	Oneens	Helemaal oneens
1. Hoe ik mij gedraag is beïnvloed door mijn culturele achtergrond.				
2. Hoe ik denk is beïnvloed door mijn culturele achtergrond.				
3. Ik denk soms na over de invloed van cultuur op de gedachten, de overtuigingen, de houding en het gedrag van mensen.				
4. Ik geloof dat mijn culturele achtergrond mijn beslissingen bij het verzorgen van een cliënt beïnvloedt.				
5. Ik voel me ongemakkelijk wanneer ik moet werken met de families van cliënten die een andere culturele achtergrond hebben dan die van mezelf.				
6. Ik voel me op mijn gemak bij het bespreken van culturele thema's.				
7. Als ik kan kiezen, dan help/verzorg ik liever iemand van mijn eigen culturele achtergrond.				
8. Ik voel me onzeker als ik iemand moet verzorgen die een andere taal spreekt dan ik.				
9. Ik heb minder geduld met iemand van een andere culturele achtergrond dan de mijne.				
10. Ik voel me comfortabel wanneer ik cliënten verzorg van andere nationaliteiten en godsdiensten dan de mijne.				
11. Ik voel me ongemakkelijk wanneer ik in de buurt ben van mensen die ik niet ken die duidelijk een andere culturele achtergrond hebben dan die van mezelf.				
12. Ik respecteer de beslissingen van mijn cliënten wanneer ze beïnvloed zijn door hun cultuur, zelfs als ik het daar niet mee eens ben.				
13. Als ik de cultuur van een cliënt niet goed ken, dan zou ik daar informatie over opzoeken (boeken, videos, etc).				
14. Als ik de cultuur van een cliënt niet goed ken, zou ik meer informatie vragen aan collega's.				
15. Als ik de cultuur van een cliënt niet goed ken, zou ik meer informatie vragen aan de cliënt zelf of aan zijn familie.				

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst! Heb je opmerkingen? Zijn er nog andere dingen waar je aan denkt die belangrijk zijn om mee te delen? Dan mag je dat hier neerschrijven:

.....

.....

.....

BIJLAGE II: Factoranalyse – Principal Components Analysis Rotated Component Matrix

	Component			
	1 Schoolervaring	2 Interculturele competentie	3 Cultureel bewustzijn	4 Initiatief nemen
Leerkrachten bespreken multiculturele thema's in de klas.	,776	,010	,074	-,227
Leerkrachten bespreken multiculturele thema's in de klas op een manier waar de leerling iets aan heeft.	,718	,183	,144	-,181
Leerkracht voelt zich op zijn gemak bij het bespreken van culturele thema's.	,246	,446	-,170	-,072
Leerkrachten laten leerlingen aan het woord als het rond hun cultuur gaat.	,670	,019	,062	-,214
School organiseert activiteiten om iets te leren over multiculturaliteit	,483	-,037	-,255	,205
Leerling begrijpt meer van culturele thema's dan voor hij/zij op deze school zat.	-,066	-,266	-,239	,450
Lessen helpen bij het beter begrijpen van voeding, verzorging, enz bij verschillende culturele groepen.	,507	,057	,117	,188
Leerkrachten hebben respect voor mensen van verschillende culturen.	,297	,368	,138	-,146
Leerling vindt dat het genoeg kennis heeft rond andere culturen om mee om te gaan in het werkveld.	-,058	,476	,035	-,100
Praktijkvakken helpen om beter om te gaan met mensen van verschillende culturen.	,610	-,021	,070	,124
PAV helpt om beter om te gaan met mensen van verschillende culturen	,515	,137	,164	,111
Tijdens lessen: leerlingen denken na over multiculturele thema's.	,700	-,013	,132	,376
Tijdens lessen: leerlingen worden geconfronteerd met hun houding en gevoelens rond andere culturen.	,398	-,048	-,042	,255
Tijdens lessen: aandacht voor leren kennen van eigen culturele achtergrond en gedrag naar andere culturen.	,657	,031	-,002	,206
Tijdens lessen: activiteiten en opdrachten waar ze leren hoe om te gaan met mensen van andere culturen.	,656	,035	,094	,114
Leerling gelooft dat gedrag beïnvloed is door culturele achtergrond.	,051	-,047	,846	-,034
Leerling gelooft dat het denken beïnvloed is door culturele achtergrond.	,106	-,004	,788	,028
Leerling denkt na over de invloed van cultuur op de houding en gedachten van mensen.	,187	-,068	,406	,524
De culturele achtergrond van de leerling beïnvloedt beslissingen bij de zorg.	,257	-,210	,568	,208
Leerling voelt zich op zijn gemak bij de familie van de cliënt met een andere culturele achtergrond.	-,067	,638	-,115	,007
Leerling voelt zich op gemak bij het bespreken van culturele thema's.	-,005	,531	,348	,029

Als leerling mag kiezen wie hij/zij wil verzorgen, maakt cultuur van de cliënt niet uit	,043	,595	-,170	,190
Leerling voelt zich zeker genoeg als hij een cliënt moet verzorgen die een andere taal spreekt.	,193	,592	-,095	-,109
Leerling heeft evenveel geduld met iemand van andere cultuur.	-,055	,661	,044	,268
Leerling voelt zich op zijn gemak bij het verzorgen van cliënten met andere nationaliteiten/godsdiensten.	,240	,252	,261	-,145
Leerling voelt zich op zijn gemak in de buurt van personen met een andere culturele achtergrond.	,085	,692	-,054	,135
Leerling respecteert beslissingen van cliënten wanneer ze beïnvloed zijn door hun cultuur.	-,063	,482	,121	,233
Wanneer de leerling gebrek aan kennis heeft over cultuur van cliënt = informatie opzoeken.	,073	,142	,020	,442
Wanneer de leerling gebrek aan kennis heeft over cultuur van cliënt = informatie vragen aan collega's.	,268	,303	,065	,615
Wanneer de leerling gebrek aan kennis heeft over cultuur van cliënt = vragen aan cliënt zelf of zijn familie.	,339	,290	,120	,389

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

BIJLAGE III: Topiclijst en stellingen focusgroepen

Concrete topiclijst

Topic 1: Leeromgeving School

- Wat/hoe interculturele dingen geleerd? Op welke manier?
 - Kennis
 - Bewustzijn - houding
 - Vaardigheden
- Hoe is de begeleiding met stages? Reflectie/feedback?
- Invloed klasomgeving/schoolomgeving?

Topic 2: Leeromgeving Stage

- Hoe verloopt stages?
- Concrete/Leuke/Moeilijke/goed opgeloste/vervelende situaties met andere culturen?
- Hoe is de begeleiding op stageplaats? Reflectie/feedback?
- Soort van opleiding / diversiteitsbeleid op stageplaatsen?
- Invloed omgeving stageplaats? Verschil tussen stageplaatsen?

Topic 3: Gevoel intercultureel competent te zijn

- Wel/niet: Hoe komt dit?
- Verschil in vergelijking met vroeger?

Overig belangrijk: Buiten school

- Ervaringen? Invloed?

Stellingen

TOPIC 1: LEEROMGEVING SCHOOL

STELLING: "ik heb op school geleerd hoe ik moet reageren in moeilijke of vervelende situaties bij mensen van andere culturen"

Aandachtspunten/ argumentatie stelling:

- Verschil tussen leerlingen: aan wat ligt dit verschil?
- om te weten te komen wat er op school/tijdens de lessen gebeurt (en op welke manier, welke methode)
- om te weten te komen of ze het belangrijk vinden om dit te leren tijdens de lessen
- om te weten te komen of waar ze het leren? Op school, stage, ergens anders

Eventueel doorvragen:

Zoniet: Wat missen jullie? Hoe dan wel geleerd? Waar?

Zowel: op welke manier gebeurt dit? (les of vanuit bestaande diversiteit?) Hebben jullie er wat aan? Noem eens voorbeelden van dingen die aan bod kwamen die voor jou een verschil maakten?

STELLING: "Het is niet nodig om tijdens de lessen te praten over mijn eigen culturele achtergrond (en hoe ik over andere culturen denk)"

Aandachtspunten/ argumentatie stelling:

- Verschil tussen leerlingen: waarom verschillend?
- heeft te maken met cultureel bewustzijn, zo krijgen we hun mening over of ze bewustzijn belangrijk vinden (en of ze bewust zijn).
- om meer te weten over hoe de lessen NU verlopen en over hoe ze vinden dat de lessen zouden moeten lopen om beter met mensen van andere culturen om te kunnen gaan.
- misschien vinden ze niet dat deze gesprekken tijdens de lessen zouden moeten zijn, maar net op stageplaats? Of ergens anders? Of niet belangrijk?

Eventueel doorvragen: wat gebeurt er in de lessen (gesprekken of iets anders of niets?). Op kennis gericht? welke vakken, op welke manier? Wat doen jullie ermee? Wat leren jullie er uit? Hoe is de toetsing/evaluatie? Zelfregulering/reflectie? Leerkracht: coachend?.

TOPIC 2 : LEEROMGEVING STAGES

STELLING: "Tijdens mijn stage leer ik pas écht hoe ik moet omgaan met verschillende soorten mensen. Op school kan ik dat niet leren"

Aandachtspunten/ argumentatie stelling:

- De reden waarom ze op stage meer of minder zouden leren? (Door desoriënterend dilemma/confrontatie? Door begeleiding/coaching/feedback van mentoren of collega's? Door andere begeleiding dan op school? Doordat ze het ZELF ervaren? Door de reflectie die ze daar hebben? Meer informatie over de leeromgeving van de stageplaats
- Waardering stage / school om bij te leren: waarom?
- Om te weten te komen wat ze op school leren, als ze zeggen dat ze het "op school niet kunnen leren"
- Misschien zowel niet school als stage, maar nog ergens anders?
- Hoe vinden ze zelf dat ze het beste leren omgaan met mensen van andere culturen? Wat zou hen hier in helpen?

Eventueel doorvragen: mensen van andere culturen: op school geen voorbereiding nodig of juist wel? Kan niet op school gebeuren...? Waarom niet? Kan wel op school gebeuren? Waarom wel? Misschien door 'de band die je opbouwt' met mensen?

Andere stelling: "in mijn klas leer ik omgaan met verschillende soorten mensen"

STELLING: "Tijdens mijn stages krijg ik de tijd om regelmatig met iemand samen te zitten om te praten en te reflecteren over hoe de stage verloopt".

Aandachtspunten/ argumentatie stelling:

- de vraag is algemeen gesteld, maar kan later specifieker worden. Is bedoeld voor als er bijv een cultuurverschil zou zijn geweest

- Verschillend van stageplaats tot stageplaats? Of altijd hetzelfde? Waar of met wie gebeurt reflectie? Rol van de school hierin belangrijker, in dat reflectieproces? Als reflectie gebeurt: welke dingen ervaar je als waardevol/meerwaarde tijdens de reflectie?
- Hebben sommige klasgenoten meer geleerd dan anderen (op vlak van interculturaliteit), omdat ze ergens anders stage deden? Of ligt het duidelijk aan de school?

Eventueel doorvragen: Vinden ze dit belangrijk, deze reflectie? om samen te zitten met iemand?

Als het wel gebeurt: wat hebben ze daar dan aan, of hoe ervaren ze het? Als het niet gebeurt: ergens anders dat ze er over praten om er over na te denken? Of niet nodig?

STELLING: "Het is niet de verantwoordelijkheid van een organisatie om zijn personeel op te leiden om om te gaan met mensen van andere culturen. Dat is iets wat je zelf moet leren".

Aandachtspunten/ argumentatie stelling:

- verschil tussen stageplaatsen: zijn er stageplaatsen die het misschien al doen? Hoe ervaren zij dat als stagiaires?
- om te voelen of ze het belangrijker vinden dat het op de stageplaats is, of dat het belangrijker is om op school hier aan te werken of er niet aan te werken. Waarom wel of waarom niet?
- (- Om te weten of er organisaties zijn die de stagiaires hierbij betrekken)

Eventueel doorvragen: zijn er organisaties waar ze stage hebben gedaan waar dat zo was?

Hebben ze weet van een diversiteitsbeleid bij sommige organisaties?

EXTRA STELLING: "Ik leer eigenlijk meer over andere culturen buiten mijn school en mijn stageplaats"

TOPIC 3 : GEVOEL INTERCULTUREEL COMPETENT TE ZIJN
--

FICTIEVE SITUATIE: "Op je stage moet je een oude man verzorgen die van een andere cultuur is en een andere taal spreekt dan jij. De communicatie verloopt moeilijk en daardoor begint de man vervelend tegen jou te doen. Wat doe je?"

Aandachtspunten/ argumentatie fictieve situatie:

- op welke manier reageren ze? Leunt het aan bij 'intercultureel competent' zijn?
- passen ze zaken toe dat ze op school leerden? Link theorie – praktijk?
- zijn er collega's die hierbij helpen? Soort beleid of hulp van de stage uit?
- verschillen tussen scholen: hoe dat ze reageren?
- verschillen tussen leerlingen: hoe komt dit? Waarom reageert ene leerling zo en andere leerling zo?

Eventueel doorvragen:

- wat voel je in zo'n situatie? vinden ze zo'n situaties moeilijk? Worden ze onzeker?

- Wat maakt het verschil met een man van je eigen cultuur? Hoe reageer je dan?
- worden jullie voorbereid op zo'n situaties?

Zonee: wat vinden jullie ervan dat jullie hier niet op voorbereid worden?

Zoja: passen ze zaken toe dat ze op school leerden?

- collega's: zouden ze er bij hen mee terecht kunnen? Op welke manier?
- begeleiding: hoe zou de begeleiding op school zijn? Of op de stageplaats?

STELLING: "Ik denk nu anders over mensen met een andere cultuur dan vroeger"

Aandachtspunten/ Argumentatie stelling:

- om te weten te komen wanneer er iets is veranderd in hun houding naar andere culturen toe (wanneer en waar was dit? Hoe waren de omstandigheden (begeleiding, gepraat met mensen erna)?)
- Is er een soort van (positieve of negatieve) bewustzijnsklik gekomen? Door wie/wat?

Eventueel doorvragen: hoe was het vroeger/hoe was het nu? Wat is anders? Welk moment of voorval maakte het verschil? Wat voor ervaring? Waarom is het veranderd in je hoofd? Zou het in de toekomst opnieuw kunnen veranderen?

EXTRA STELLING: "Ik zou het moeilijk vinden als meer dan de helft van de cliënten die ik moet verzorgen van een andere cultuur is dan mijn cultuur. Ik zou niet goed weten hoe ik mij moet gedragen"

Verder gaand → "wat zou ik er van vinden dat al mijn collega's van een andere cultuur zijn?"

BIJLAGE IV: Brief van VIVO vzw aan de zorgorganisaties



Betreft: onderzoek naar werkplekleren in cultuursensitieve organisaties

Beste,

VIVO vzw lanceerde begin 2013 www.pigmentzorg.be, een website waarop we hulpverleners via een toolbox met goede praktijken, een forum en chat ondersteunen bij vragen omtrent cultuursensitieve zorg in hun hulpverlening. In het verlengde hiervan gingen we een **samenwerking aan met de Wetenschapswinkel Brussel** om te onderzoeken in hoeverre er momenteel binnen de socialprofitopleidingen van leerlingen aandacht is voor cultuursensitieve zorg. Hannah Boakye, studente Master in de Onderwijskunde aan de Vrije Universiteit Brussel, begeleidt dit onderzoeksproject in opdracht van VIVO vzw.

Het onderzoek zal in kaart brengen **wat het effect is van een stage in een cultuursensitieve organisatie op de ontwikkeling van interculturele competenties bij stagiaires uit de richting personenzorg – verzorging (3^{de} graad BSO)**.

Wij kregen uw contactgegevens via onze diversiteitspartners (de 8, prisma vzw, ...) omdat jullie organisatie werk maakt van cultuursensitieve zorg in het aanbod naar cliënten toe.

Onze vraag aan u: **wil u meewerken aan het onderzoek** door

- 1) Een korte toelichting te geven over het **traject dat rond cultuursensitieve zorg** werd afgelegd in uw organisatie. Hannah Boakye zal u hiervoor in de loop van augustus telefonisch contacteren.
- 2) Ons in contact te brengen met de **stagiaires personenzorg – verzorging (3^e graad BSO)** in uw organisatie via de stagecoördinator. Hannah komt graag in het najaar van 2013 langs in de organisatie op een moment dat er een groot deel leerlingen starten met hun stage. Kan u haar ondersteunen door vb. een ruimte ter beschikking te stellen waar ze het onderzoek kan voorstellen aan de groep stagiaires en eventueel een korte bevraging kan organiseren. Dit zou maximaal 2 uur in beslag nemen. Achteraf zal Hannah nog een aantal stagiaires contacteren voor een interview. Het zou fijn zijn als u de stagiaires kan aanmoedigen om mee te werken.

Met de onderzoeksresultaten kunnen wij aanbevelingen formuleren naar andere socialprofitorganisaties uit onze sector en de opleiding personenzorg, eventueel een specifiek vormingstraject opzetten rond cultuursensitieve zorg voor beginnende verzorgenden,

Wij beschouwen uw medewerking aan ons onderzoek als zeer waardevol. In de loop van volgende week neemt Hannah contact op met u om bijkomende informatie te geven en een afspraak te regelen.

Dank bij voorbaat,

Contactpersoon VIVO:

Tine Winnelinckx
02/229 20 39
tw@vivosocialprofit.org

Contactgegevens onderzoeker:

Hannah Boakye
0497 82 38 56
hboakye@vub.ac.be