

Krols, Yunsy, Simons, Joke, and De Graef, Gunilla. "Theoretisch Kader. Interculturele Competentie: Een Raamkader." Handboek Interculturele Competentie. Politeia; Brussel, 2011. 21. Web.

Interculturele competentie: een raamkader

Yunsy Krols, Joke Simons & Gunilla de Graef

1 Inleiding

De toegenomen maatschappelijke diversiteit en kansen op interculturele contacten dagen organisaties uit. Zij ervaren de nood aan een concreet kader met de nodige interculturele competentie, dat hun werknemers toelaat om de multiculturele realiteit het hoofd te bieden. Daar waar het omgaan met multiculturaliteit en diversiteit vroeger bijna uitsluitend gezien werd als een vraagstuk van attitudevorming, is de focus door de nadruk op competentieontwikkeling verbreed naar kennis en vaardigheden. Hoewel attitudeontwikkeling een belangrijke en noodzakelijke voorwaarde is, is het geen voldoende voorwaarde voor de werkelijke ontwikkeling van interculturele competentie. Deze laatste ontwikkeling impliceert immers een integratie van attitudes, kennis en vaardigheden.

Bij het inspelen op vragen vanuit organisaties om hun medewerkers intercultureel gevoeliger te maken, waren organisaties tot voor kort tevreden met het veronderstelde, maar niet vastgestelde effect van trainingen en vormingen. De laatste jaren kwamen er echter steeds meer vragen naar een concrete(re) omschrijving en (objectieve) beoordeling van interculturele vaardigheden. Zo kwamen er uit verschillende hoeken (bv. Prince Albert Fund,¹ OFO²) vragen naar het screenen van expat-kandidaten op hun (inter)culturele spankracht,³ of de specifieke impact van het vormingstraject.⁴ Deze en soortgelijke vragen van andere organisaties (zoals VDAB, VCLB, OCMW...) en in andere onderzoekstrajecten (bv. tutoring-project⁵) gaven mee aanleiding tot een praktijkgeoriënteerd onderzoeksproject waarin we op zoek gingen naar een instrument en bijbehorend kader om interculturele vaardigheden in kaart te brengen.

In het onderzoeksproject Interculturele CompetentieWijzer (ICWijzer) werd gekozen voor het concept interculturele competentie. Dat sluit aan bij het denken dat in de internationale literatuur het meest gehanteerd wordt. Daarnaast blijken competenties, al langer in het bedrijfsleven dan in het onderwijs, een transparant kader te zijn om de ontwikkelingen van werknemers en studenten op te volgen en in kaart te brengen. Zo sluiten we enerzijds aan bij het bedrijfsleven dat vraagt naar meetbare kaders die de economische meerwaarde van de specifieke vaardigheden aantonen. Anderzijds plaatsen we interculturele competentie in het hart van de opleiding van de toekomst, die de ambitie koestert haar studenten zowel voor te bereiden op de toenemende diversiteit in eigen land als op de toenemende internationale mobiliteit.

¹ Het Prince Albert Fund (PAF) stuurt bursalen uit om een jaar internationale ervaring op te doen bij een Belgische onderneming.

² Opleidingsinstituut van de Federale Overheid (OFO) vroeg CIMIC om een gecertificeerde opleiding in te richten: 'Omgaan met conflict in een multiculturele omgeving'.

³ Er werd een eenvoudig competentiekader uitgewerkt dat diende als checklist bij een diepte-interview met elke potentiële PAF-kandidaat (2005-2006).

⁴ Ook internationaal onderzoek leverde gelijkaardige vragen en kritische bedenkingen op ten aanzien van de impact van trainingen. Zo zou een grondige evaluatie pas mogelijk zijn indien duidelijk is wat de precieze en observeerbare definities zijn van de verwachte resultaten van de training. Dit veronderstelt een diepgaande analyse over de doelstellingen van de cursus en het profiel van de 'intercultureel effectieve persoon' (Kealey et al., 2003).

⁵ In dit project, gefinancierd door de Koning Boudewijnstichting (KBS), werd een (inter)cultureel competentiekader ontwikkeld in combinatie met vakspecifieke competenties voor leerkrachten in het kleuteronderwijs (2009).

In dit hoofdstuk gaan we in op de oorsprong en situering van competenties in het algemeen. Zo beschrijven we kort in welke context het concept ontwikkeld werd, met welke finaliteit, en hoe het werd overgenomen in andere contexten. Daarnaast duiken we in de literatuur over interculturele competentie, en gaan we op zoek naar een consensus over de definitie en de concrete invulling van het concept.

2 De start: het belang van competentie

2.1 Situering van competentie

De rol en het belang van competenties werden het eerst benadrukt in het bedrijfsleven, waar het personeelsbeleid voorheen gebaseerd was op het idee dat een bedrijf uit een aantal vaststaande functies bestaat, die zo goed mogelijk ingevuld moeten worden. In de huidige context van internationalisering, arbeidsmobiliteit en evoluerende technologische veranderingen zijn bedrijven niet langer op zoek naar werknemers met kant-en-klare kennis, maar naar werknemers die flexibel en creatief kunnen omgaan met kennis (De Prins & Melis, 2005). Bedrijven kijken vanuit de taken die bijdragen tot de centrale bedrijfsdoelstellingen naar de competenties die nodig zijn om deze taken succesvol te realiseren (kerncompetenties⁶) (Danckaert, 2008; Hiltrop, 2005; Meulemans, Migom, Ruysen & van Eekeren, 2009; Van Beirendonck, 2004; Van Woensel et al., 2001).

Ook het onderwijs wilde niet achterblijven en studenten voorbereiden op de nieuwe eisen van de arbeidsmarkt, door in te spelen op het competentiedenken. Zo wilde het studenten afleveren die zich snel en flexibel kunnen inwerken in snel veranderende arbeidsomstandigheden. Tegelijkertijd heeft het competentiedenken het onderwijs een kader geboden om de ontwikkeling van studenten concreter op te volgen en te evalueren (Danckaert, 2008; Simons, 2003). Ondertussen is het competentiegericht onderwijs zo stevig verankerd dat ook dit kader weer onderhevig is aan kritiek (Dewulf & Lievens, 2004) uit wetenschappelijke hoek (Jansen, 2002; Korthagen, 2004) en een nieuwe benadering, talentgericht onderwijs (Calmeyn, De Witte & Weverbergh, 2008; Cooperrider & Whitney, 2005; Lewis & Heckman, 2006). Het competentiegericht onderwijs zou praktisch niet hanteerbaar zijn en veel overleg en afstemming vragen om tot voldoende valide metingen ervan te komen (Spitzberg, 2003). Bovendien zou het competentiedenken leiden tot een onderwaardering van traditionele kwaliteiten (geduld, enthousiasme, zorgvuldigheid – Barnett, 1994), tot een reductionistische visie op een beroep en opleiding (Korthagen, 2004; Vinke, 2003) én tot het opgeven van de inhoudelijke kennis (Hirtt, 2009). Ondanks deze (al dan niet terechte) bedenkingen, blijft het competentiegericht onderwijs vanuit een betrokkenheidsbenadering (Boselie, den Hartog & Paauwe, 2004; Van Beirendonck, 2010) een kader dat het 'levenslang leren' ondersteunt.

2.2 Wat zijn competenties?

Competenties definiëren is geen eenvoudige opdracht. Er zijn immers veel definities in omloop van het begrip 'competentie' (Van Merriënboer, Van der Klink & Hendriks, 2002). Binnen wetenschappelijke disciplines, maar ook tussen disciplines wordt het op verschillende wijzen gedefinieerd. In de praktijk bestaat een scala aan opvattingen over competenties en op competenties gebaseerde onderwijs- en opleidingspraktijken. Competentie wordt daarom ook wel eens omschreven als een paraplubegrip waaronder een veelheid aan theorieën en praktische vernieuwingen schuilgaat (de Bruijn, Leeman & Overmaat, 2006).

⁶ Volgens Van Woensel et al. is een kerncompetentie: "(...) datgene wat een bedrijf toelaat om beter te zijn dan zijn concurrenten, namelijk de slagkracht van het bedrijf, datgene waar het goed in is. Het is de combinatie van de strategische doelen, de beleidsvoering en het menselijke potentieel in de organisatie" (Van Woensel et al., 2002: 19).

Hoewel in de verschillende domeinen van de literatuur (zorg, onderwijs, bedrijfsleven) een competentie op zeer verschillende manieren gedefinieerd wordt, stemmen de definities in grote lijnen toch overeen. Een competentie is "(...) de combinatie van kennis, vaardigheden, houding en gedrag die nodig is om in een bepaalde beroepssituatie goed te kunnen functioneren (Grit, Guit & Van der Sijde, 2008; Van Woensel et al., 2002), een geïntegreerd geheel van kennis (weten), vaardigheden (kunnen) en attitudes (willen) (Danckaert, 2008) – vaak gekoppeld aan iemands persoonlijkheid – waardoor iemand in staat is om effectieve, kwaliteitsvolle prestaties te leveren gericht op een bepaalde functie/rol of de reële en individuele capaciteit om zowel theoretische als praktische kennis, vaardigheden en attitudes in het handelen aan te wenden" (Hermans, 2007: 375).

Kennis, vaardigheden en attitudes vormen een geïntegreerd geheel dat niet in deze elementen uit elkaar valt of er louter een som van is. Bovendien zijn competenties steeds verbonden aan een bepaalde context om echt betekenisvol te zijn. Met andere woorden: competent zijn betekent bepaalde kennis, vaardigheden en attitudes adequaat kunnen aanwenden in een bepaalde context (Bosman, Gérard & Roegiers, 2000; Danckaert, 2008; De Meerler, 2006; Vermunt, 2006). Die context (de beroepssituatie) bepaalt wat adequaat is. Sommige competenties zijn uniek en nauw verbonden met een specifieke context of smal werkingsgebied. Andere competenties hebben een breed werkingsgebied en hebben een hoge transferwaarde omdat ze in meerdere contexten bruikbaar of toepasbaar zijn (Van de Haterd et al., 2010).

Hoewel in de competentieliteratuur gewezen wordt op de verbondenheid tussen een competentie en een specifieke (beroeps)context, wil het competentiegericht onderwijs niet enkel opleiden tot vakspecialisten, maar ook algemene competenties bijbrengen. De combinatie van vakspecifieke competenties en algemene competenties garandeert immers op een meer adequate manier de transfer van het geleerde naar de veranderende arbeidssituatie (Danckaert, 2008; Hermans, 2007).

Met betrekking tot interculturele competentie hanteren we in het licht van deze bedenkingen een generieke benadering van competentie: interculturele competentie is een 'transversale' competentie die in alle contexten aangewend en ingezet moet worden, in combinatie met vakspecifieke competenties.

2.3 Een nooit eindigend proces

Competentiemanagement binnen een bedrijf of in het onderwijs vereist het ontwikkelen van een competentiemodel of -systeem dat de verschillende opvattingen die een organisatie hanteert ten aanzien van competenties weergeeft. Van daaruit kan dan een competentieprofiel worden opgesteld. Dat profiel omvat een lijst van alle competenties waarover iemand moet beschikken om een bepaalde job of toekomstige job uit te oefenen. Het profiel kan pas ingezet worden wanneer de competenties ook vertaald worden naar waarneembaar gedrag (Van Woensel et al., 2001). Ook volgens Danckaert (2008) is de concretisering van competenties in gedragsindicatoren⁷ van belang. Eén gedragsindicator per competentie is te weinig; een combinatie van meerdere gedragsindicatoren is aangewezen. Het competentiedenken legt dus voornamelijk de nadruk op de meetbare vaardigheidskant (Hermans, 2007; Simons, 2003). Toch wijst Hermans (2007) er tegelijkertijd op dat competenties niet altijd "strikt zichtbaar (zijn) in concreet gedrag. Zoals bij een ijsberg is enkel het topje zichtbaar. Dit zichtbare gedrag (indicatoren) komt voort uit onzichtbare elementen (kennis, vaardigheden, motivatie, persoonskenmerken, attitudes...)."

⁷ Een gedragsindicator geeft weer welk concreet gedrag een indicatie is voor het al dan niet beheersen van een bepaalde competentie.

Competentiegericht denken streeft er niet naar dat iedereen in dezelfde mate over dezelfde kennis beschikt, maar wil ruimte laten voor flexibiliteit en differentiatie. Competentiegericht denken pleit er met andere woorden voor om op eigen ritme competenties verder bij te schaven en te ontwikkelen in een continu leerproces dat men zelf kan beheren. Deze differentiatie en flexibiliteit moeten voor elke competentie – dus ook voor interculturele competentie – wel samengaan met de te behalen criteria, wil men de kwaliteit bewaken (Danckaert, 2008). Volgens Fantini (2000) is de ontwikkeling van (interculturele) competentie een proces zonder duidelijk eindpunt. Meer nog, het is een levenslang proces van *becoming*. Niemand is ooit helemaal (intercultureel) competent. Ook al breiden we onze kennis uit, schaven we onze vaardigheden bij of werken we aan onze attitudes, steeds weer dienen zich nieuwe uitdagingen aan. Hij vergelijkt deze ontwikkeling met het proces van een polyglot die bijna zelden de vlotheid van een *native speaker* zal evenaren.

3 Van competentie naar interculturele competentie

3.1 Het waarom van interculturele competentie

Met onze keuze om competentiedenken en interculturaliteit met elkaar te verbinden in het concept 'interculturele competentie' sluiten we aan bij het basisuitgangspunt van Fantini (2000) dat interculturele competentieontwikkeling een levenslang proces is. Bovendien legt het aansluiten bij het gangbare competentiedenken voordelen bloot op drie verschillende niveaus.

1. De interculturele dialoog plaatsen binnen het competentiedenken heeft een maatschappelijk belang. Door kritische minima te bepalen die een indicatie geven van het behaalde of te behalen kwaliteitsniveau, haalt het competentiedenken een (schijnbare) waas van vrijblijvendheid ten aanzien van het thema weg. Gezien de hoge maatschappelijke urgentie met betrekking tot interculturaliteit is dat geen onbelangrijk aandachtspunt.
2. Vertrekken vanuit het competentiedenken draagt ook bij tot een beroepsspecifiek belang. Zo is het competentiedenken al verankerd en erkend in verschillende professionele velden. Het is met andere woorden een gedeelde taal die geïntegreerd kan worden in de evaluatie van de dagelijkse praktijk. Daarnaast laat de gefragmenteerde stijl (kennis, vaardigheden en attitudes) toe een complex gegeven zoals interculturaliteit toegankelijk te maken voor elke organisatie die het een plaats wil geven in haar praktijk. Tegelijkertijd doorprijkt het competentiedenken de mythe dat interculturaliteit de zoveelste extra is die bijkomende inspanningen en investeringen vraagt vooraleer het iets oplevert.
3. Wat voor een organisatie van belang is, is ook in grote mate van individueel belang. Het competentieframe maakt het interculturele verhaal toegankelijker. Aan de hand van dit kader kan ieder individu nagaan waar zijn sterktes en leerpunten liggen, welke kansen en uitdagingen er zijn, welke verbanden er bestaan tussen ontwikkelingsvraagstukken in het privé- en het professionele leven. Via gerichte zelfreflectie helpt het competentieframe ook de betrokkenheid bij de interculturele dialoog te verhogen. Het competentiedenken sluit hiermee naadloos aan bij het ideaal van levenslang leren.

3.2 Interculturele competentie in de literatuur⁸

Geen consensus over interculturele competentie

⁸ Deze bespreking pretendeert geenszins een volledig overzicht te geven van alle benaderingen en modellen van interculturele competentie, maar wil wel een inkijk bieden in verschillende benamingen en invullingen ervan.

Net zoals in de literatuur over competenties in het algemeen, vonden we in de literatuur binnen uiteenlopende velden (vreemdetalenonderwijs, bedrijfsleven, sociale sector...) een waaier aan concepten om interculturele competentie te beschrijven: *intercultural communicative competence* (Byram, 1998, 2001; Spitzberg, 1991), *intercultural competence* (Fantini, 2000), *generic cultural competence* (Choi, 1995), transculturele attitude (Van Endt-Meijling, 2003) enzovoort, die inhoudelijk nauw met elkaar samenhangen of elkaar gedeeltelijk overlappen. In navolging van Kim en Ruben (1992) verkiezen wij de term 'interculturele competentie', omdat hij niet gebonden is aan een specifiek cultureel kenmerk. Ondanks een grote inhoudelijke overlap blijkt er echter geen consensus te bestaan over wat interculturele competentie *precies* omvat (Deardorff, 2004; Spitzberg & Changnon, 2009). Wat deze modellen voor en beschrijvingen van interculturele competentie echter wel delen, is hun aansluiting bij de meest gangbare benadering van competentie, namelijk interculturele competentie wordt opgevat als een geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en attitudes.

In een poging om een overzicht te geven van het onderzoek naar interculturele competentie geeft Deardorff (2004) aan dat het onderzoek initieel vooral aandacht besteedde aan de identificatie van een lijst van componenten of elementen waaruit interculturele competentie is opgebouwd. Voorbeelden hiervan zijn: persoonlijkheid (Lustig & Koester, 1993), gedrag (Chen & Starosta, 1999), crossculturele attitude (Collier, 1989), interculturele competentie als een verzameling van gevoelens, intenties en noden, mindfulness (Gudykunst, 1992), herkenning van non-verbaal gedrag (Andersen, 1994), enzovoort.

Deze lijst kan verder aangevuld worden met andere elementen, zoals cognitie⁹ (Yunxia, 2001; Beamer, 1992), transculturele attitude (Van Endt-Meijling, 2003), cultureel raam, onderhandeling en zakenethiek (Choi, 1995; Huang, Rayner & Zhuang, 2003), een combinatie van *culture-content* competenties en *processual* competenties¹⁰ (Stier, 2003), enzovoort. Dergelijke oplijstingen tonen aan dat het identificeren van componenten eindeloos is, maar wel een rijk palet aan facetten blootlegt.

Benaderingen binnen het intercultureel competentiedenken

Aanvullend op deze oplijstingen werden in de verschillende domeinen eveneens meer omvattende modellen en theorieën geformuleerd. Het huidige denken over interculturele competentie vindt zijn basis in de inzichten van Spitzberg en Cupach (1984, in Deardorff, 2004) die een relationeel competentiemodel ontwikkelden dat verschillende elementen omvat: motivatie, kennis, vaardigheden en criteria voor de uitkomst ervan; al verschilt de specifieke invulling naargelang de nadrukken binnen de verschillende domeinen.

Zo wordt binnen communicatietheorieën en in het vreemdetalenonderwijs al geruime tijd aandacht besteed aan het verband tussen taal en cultuur. Twee vooraanstaande auteurs en hun ruim verspreide modellen komen hierbij aan bod.

Een eerste belangrijke auteur is Shadid. Hij neemt voor zijn beschrijving van interculturele communicatieve competentie (ICC; 1998, 2003) Spitzbergs (1991) geïntegreerde model voor interculturele communicatieve competentie als startpunt. Dit model beschrijft interculturele communicatieve competentie aan de hand van verschillende aspecten op drie niveaus, namelijk het individu, de ontmoeting en de relatie tussen de interactiepartners.¹¹ Shadid (2003) richtte zich op het individuele niveau.

⁹ Zo vinden we een cognitieve benadering van interculturele competentie bijvoorbeeld terug bij de kennisgebaseerde benadering van Yunxia (2001) en de perceptiegebaseerde benadering van Beamer (1992).

¹⁰ Cognitieve, emotionele en interpersoonlijke competentie (Stier, 2003)

¹¹ Op het niveau van het individu beïnvloeden persoonlijke eigenschappen de interactie, factoren zoals kennis, vaardigheden en attitudes. Op het niveau van de ontmoeting draait het om de indruk die de interactiepartners van elkaars communicatieve competentie hebben; welke persoonlijke eigenschappen kunnen in specifieke ontmoetingen als competent beschouwd worden? Op het niveau van de relatie tussen interactiepartners gelden de algemene vaardigheden die betrekking hebben op de specifieke ontmoeting of de persoonlijke eigenschappen.

1. De eerste component is motivatie en verwijst naar de bereidheid om sociale relaties aan te gaan. Niet iedereen voelt zich immers in dezelfde mate tot elkaar aangetrokken. Factoren die hiertoe bijdragen zijn onder andere vooroordelen, ethnocentrisme, eerdere negatieve ervaringen, de mate van onzekerheid en angst.
2. De tweede component betreft kennis over de persoonlijke eigenschappen, voorkeuren, gevoeligheden van de communicatiepartners en hun culturele achtergrond. In navolging van Gudykunst (1995) gaat het om kennis van de mogelijkheden om gegevens over de ander te verzamelen, kennis van verschillen en overeenkomsten tussen communicatiepartners en kennis over alternatieve manieren om gedrag te interpreteren. Deze kennis is onontbeerlijk om juiste voorspellingen en verwachtingen te formuleren met betrekking tot het eigen gedrag en dat van anderen en zo misverstanden te vermijden (bijvoorbeeld over de gebruikte taal of non-verbale taal of de culturele schema's).
3. De derde component betreft vaardigheden. Heel wat persoonlijke en sociale vaardigheden kunnen een rol spelen. Shadid beperkt zich tot de toelichting van slechts enkele vaardigheden, zoals bekrachtiging, mindfulness, zelfonthulling, empathie en aanpassing.

Volgens Shadid is interculturele communicatieve competentie wel een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde voor een geslaagde interculturele interactie. De interculturele interactie wordt immers ook beïnvloed door externe of situationele factoren. Ook al heeft men bijvoorbeeld kennis waarmee het gedrag van de ander precies voorspeld kan worden, andere factoren (bv. persoonlijkheid, intelligentie, ervaring en vaardigheden) zijn niet voor alle mensen identiek, of vaardigheden¹² zijn niet bij iedere persoon in dezelfde mate aanwezig (Shadid, 1998).

Binnen het vreemdetalenonderwijs (*Foreign Language Teaching, FLT*) verwijzen we ook naar Byram (1997). Deze auteur ontwikkelde een raamwerk voor interculturele competentie waarin het ideaal van de *intercultural speaker* centraal staat. Die is, als mediator tussen culturen, succesvol in interculturele ontmoetingen omdat hij over de nodige interculturele communicatieve competentie (ICC) beschikt (dat wil zeggen: de nodige kennis, vaardigheden en attitudes), en niet louter omdat hij perfect vloeiend een andere dan zijn moedertaal beheerst (ideaal van de *native speaker*) (Byram, 2001; Liaw, 2006). Byrams model gaat uitgebreid in op de hiervoor noodzakelijke vaardigheden. Het betreft vaardigheden die betrekking hebben op interpretatie en op het leggen van verbanden tussen aspecten van twee culturen (*skills of interpreting and relating*), vaardigheden die toelaten om significante fenomenen te herkennen in een vreemde omgeving, om hun betekenis en connotaties te duiden, alsook hun relatie tot andere fenomenen (*skill of discovery*), en de vaardigheden waardoor moeilijkheden in de interactie en verschillen in culturele achtergronden en identiteiten worden aangepakt (*skill of interaction*) (Byram, 1997).

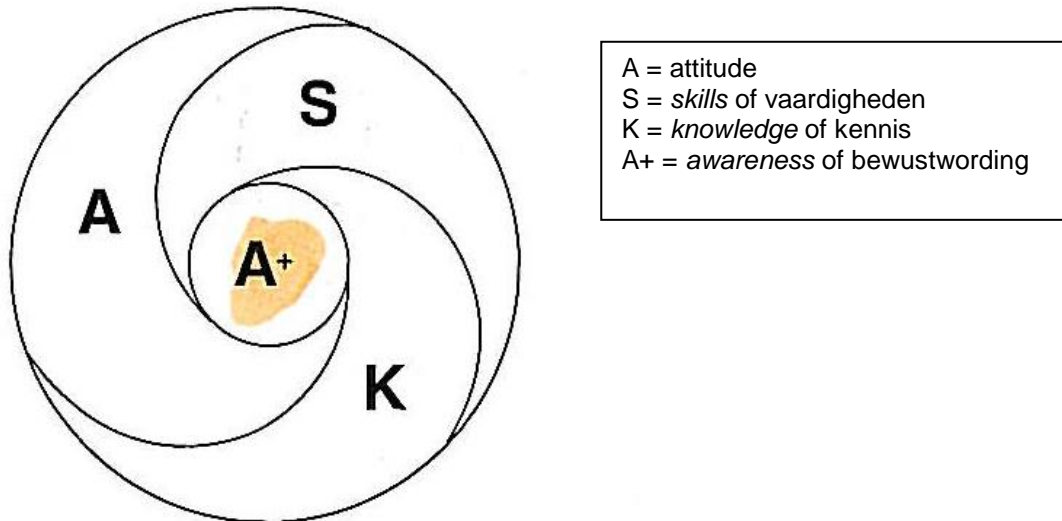
Veel modellen schenken bijzondere aandacht aan de rol van attitudes die het vertrekpunt vormen voor de ontwikkeling van interculturele competentie. Van Endt-Meijling (2003) beklemtoont het belang van de transculturele attitude als basisattitude en -voorwaarde om om te gaan met cultuurverschillen. Deze transculturele attitude is een open houding waarbij een individu principieel bereid is zich aan te passen aan de ander en niet uitgaat van bepaalde verwachtingen en stereotypen. Vanuit deze houding wordt gestreefd naar een gelijkwaardige positie van iedereen en geprofiteerd van de verschillen die er tussen mensen zijn.

Vanuit het vreemdetalenonderwijs formuleerde Fantini (2000) dit het scherpst in zijn model voor interculturele competentie, waarin hij het proces van bewustwording (*awareness+*) dan

Het gaat onder andere over het voldoen aan elkaars behoefte aan autonomie en tegelijkertijd intimiteit, de wederzijdse aantrekkingskracht, vertrouwen, enzovoort (Spitzberg, 1991 in Shadid, 1998, 2003).

¹² Bijvoorbeeld het vermogen om om te gaan met interculturele stress, de bekwaamheid in interpersoonlijke contacten, de afwezigheid van vooroordelen, openstaan voor ideeën van anderen, respect tonen, vertrouwen schenken, vriendelijkheid, luistervaardigheden, juist inschatten van de wensen van anderen, zelfbeheersing in moeilijke situaties, gevoeligheid voor culturele verschillen, enzovoort (Shadid, 1998).

ook als de hoeksteen beschouwt omdat het zou leiden tot een diepere ontwikkeling van cognitie (kennis), vaardigheden en attitudes, tot bewustwording van de persoonlijkheid, tot de ontwikkeling van een kritische kijk ten aanzien van zichzelf in sociale situaties, tot de transformatie van het zelf en de relaties met anderen, en tot creatieve en kritische manieren om met de werkelijkheid om te gaan. Dit proces van bewustwording is een moeilijk omkeerbaar proces; eenmaal het zich heeft genesteld, is het moeilijk (onmogelijk?) om terug te keren naar een onbewuste toestand.



Figuur 1: Voorstelling van interculturele competentie als spiraal (Fantini, 2000)

In de verscheidenheid van benaderingen en modellen poogden verschillende auteurs op een meer geaggregeerd niveau patronen te herkennen. Zo onderscheidten Lustig en Koester (1993) vier groepen: kenmerkenbenadering (persoonlijkheid), perceptiebenadering (attitudes, percepties), gedragsbenadering en cultuurspecifieke benadering. Meer recent deelden Spitzberg en Chagnon (2009) de meest invloedrijke modellen van interculturele competentie in volgens type van model, namelijk *compositional models*, *co-orientational models*, *developmental models*, *adaptational models* en *causal path models*. We geven de kenmerken, sterktes en zwaktes van deze modellen kernachtig weer in tabel 1.

Tabel 1: Kernachtige weergave van de kenmerken, sterktes en zwaktes van de door Spitzberg en Chagnon onderscheiden modellen

Kenmerken	Sterkte	Zwakte
Compositional models		
<ul style="list-style-type: none"> - Identificeren van de hypothetische componenten, zonder hun onderlinge relatie te expliciteren. - Meestal in de vorm van lijsten van relevante kenmerken, karakteristieken en vaardigheden die zouden bijdragen tot interculturele competentie. 	<ul style="list-style-type: none"> - Definiëring van een basiswaaier aan inhoud die een theorie van interculturele competentie zou moeten omvatten. 	<ul style="list-style-type: none"> - Geen duiding van de conditionele relaties tussen de componenten en de precieze criteria om over competentie te spreken: wat is competentie zelf, welke niveaus van competentie moeten er bestaan en welke combinatie van criteria levert een bepaalde uitkomst op?
Co-orientational models		
<ul style="list-style-type: none"> - Primordiaal gericht op het feit dat interactiepartners met verschillende culturele referentiekaders tot gedeelde 	<ul style="list-style-type: none"> - Wijst op het belang van een minimaal gedeeld kader en stelt ook de vraag naar hoe wij in staat zijn om te co-oriënteren. 	<ul style="list-style-type: none"> - Veel van onze huidige interactie is echter heel complex, en is net afhankelijk van ambiguïteit, onzekerheid. Dat worden als het ware vitale

betekenissen moeten komen (co-oriëntatie).		interactiebronnen voor het onderhouden van relaties. - Co-oriëntatie wordt gezien als een ondergeschikte doelstelling tegenover meer belangrijke doelstellingen, zoals het beheren en zoeken van een balans tussen directheid, en indirectheid, duidelijkheid en ambiguïteit
Developmental models		
- De dimensie 'tijd' speelt een belangrijke rol. Fasen van vooruitgang en groei worden afgebakend op een hypothetische tijdslijn. - Nadruk op het proces van vooruitgang over de tijd.	- De aandacht wordt gevestigd op de ontwikkelingsraad van relaties en interacties. Sociale systemen van welke aard dan ook zijn immers procesmatig van aard en veranderen over de tijd.	- Ze blijken sterk in het modelleren van systemische fasen van verandering (zoals Piaget), maar staan zwak in het specificeren van de interpersoonlijke en interculturele competentiekenmerken die een dergelijke evolutie faciliteren.
Adaptational models		
- Aanwezigheid van vele interactiepartners en hun onderlinge verbondenheid in een proces van wederzijdse aanpassing. - Het proces van aanpassing gaat hypothetisch uit van niet altijd gedefinieerde uitkomsten. - Het proces van aanpassing op zich wordt beschouwd als een criterium voor interculturele competentie.	- Wijzen op het kernaxioma van competentie modellen: aanpassingsvermogen is fundamenteel voor de ontwikkeling van interculturele competentie. Een zekere mate van aanpassingsvermogen wordt aangenomen als een noodzakelijke voorwaarde voor interculturele competentie.	- Adaptational models veroorzaken echter ook problemen: aanpassing op zichzelf is een betwifelbaar criterium voor competentie. - Gegeven het feit dat aanpassing geformuleerd wordt in ontwikkelingstermen, wordt dat begrip ook gearticuleerd in types van wederzijdse aanpassing die nodig zijn in verschillende fasen van de ontwikkeling.
Causal path models		
- Duidelijk geformuleerde relaties tussen componenten die duidelijk vertaald worden in testbare proposities. Dit moet leiden tot geteste uitkomsten die interculturele competentie moeten markeren of interculturele competentie moeten voorzien van criteria.	- Gemakkelijk te enten op een klassiek onderzoeksontwerp. Dergelijke modellen komen overeen met de traditionele notie van theoretische verklaringen met expliciete hypothesen.	- Te veel feedbacklusen en te veel tweezijdige pijlen in de modellen. Dit reduceert hun waarde als gids om theorieën expliciet te toetsen aan de hand van hypothesen.

Dit overzicht illustreert dat er een rijk conceptueel en theoretisch landschap bestaat. De sterke mate van overeenstemming over de modellen heen biedt een sterk conceptueel pad dat in de toekomst verder ontwikkeld en versterkt kan worden. Een kritische bemerking hierbij is dat de conceptuele wielen (te) vaak opnieuw uitgevonden worden ten koste van vooruitgang binnen het onderzoeksdomein van de interculturele competentie. Bovendien werden tot nog toe relatief weinig inspanningen geleverd om de validiteit en crossculturele generaliteit van deze modellen te testen. Dat zou kunnen gebeuren door middel van diepgaande doorlichtingen van bestaande theoretische modellen aan de hand van (vragenlijst)onderzoek of door een beroep te doen op experts. Verder moet er volgens Spitzberg en Changnon (2009) tijd besteed worden aan de ontwikkeling van een bevattelijk en geïntegreerd theoretisch model waarin de enorme diversiteit van concepten op een wetenschappelijk gefundeerde en overzichtelijke

wijze samengebracht worden. Uiteraard mag hierbij niet uit het oog verloren worden dat elk model slechts een vereenvoudigde versie is van de realiteit die ze tracht te visualiseren en te duiden.

3.3 Interculturele competentie: een benadering door CIMIC

In navolging van de *compositional models* heeft het CIMIC-team in verschillende fasen en op basis van de inzichten uit literatuur en dienstverlening, de – volgens hen – belangrijkste facetten van interculturele competentie geïdentificeerd. Interculturele competentie wordt in navolging van Spitzberg (1989) door hen als volgt gedefinieerd:

“Interculturele competentie is het gepast en effectief beheren van interactie tussen mensen die, in zekere mate, verschillende of uiteenlopende affectieve, cognitieve of gedragsmatige oriëntaties op de wereld vertegenwoordigen.”

Deze definitie is echter alleen een dynamische (werk)definitie die we verder inhoudelijk specificerden door negen componenten te onderscheiden. Actief en effectief interageren met mensen met andere achtergronden of oriëntaties vraagt de nodige culturele zelfkennis, culturele flexibiliteit, culturele veerkracht, culturele ontvankelijkheid en zin voor culturele kennisverwerving, maar ook de nodige (culturele) relationele en communicatieve vaardigheden, strategieën om conflicten te hanteren en een breed en veelvoudig cultureel perspectief (culturele multiperspectiviteit). Deze negen onderscheiden componenten lichten we hieronder meer uitgebreid toe¹³.

1. Culturele zelfkennis

De opbouw van interculturele competentie begint ‘dicht bij huis’, het startpunt is steeds de reflectie op het eigen handelen en het eigen zijn. Dit uitgangspunt gaat in tegen de opvatting dat interculturaliteit en internationalisering enkel geassocieerd kunnen worden met het oversteken van grenzen (Stier, 2003).¹⁴ Daarom vertrekken we niet van de vraag: ‘Waarom doet die ander wat hij doet?’ maar wel ‘Wat doet het met mij, dat die ander doet wat hij doet?’ en ‘Waarin is mijn reactie geworteld?’. Deze vraag daagt ons uit ons eigen referentiekader, ons eigen wereldbeeld en de manier waarop we deze verwerven te verkennen. In deze zoektocht herontdekken we onze eigen ‘logica’ en leggen we onze eigen vanzelfsprekendheden bloot.

Het ontwikkelen van de eerste component van interculturele competentie heeft dus alles te maken met het stilstaan bij en het onder woorden brengen van antwoorden op vragen als: ‘Wat is cultuur’, ‘Wat is mijn cultuur’ en ‘Welke invloed heeft cultuur op mijn leven?’ Concreet drukt deze component de noodzaak uit om:

- een geaarde en genuanceerde visie op cultuur te verwerven;
- cultuur te begrijpen als een referentiekader dat ons doen, denken en zijn structureert, drijft;

- ¹³ Eén van de thema's waarop CIMIC zich richt om haar visie waar te maken, is het verhogen van de interculturele competentie. De beschreven 9 componenten zijn de strategische werkpunten om deze doelstelling te bereiken. Hiermee wordt voortgebouwd op de acht sleutels van CIMIC die beschreven worden in ‘Het CIMIC-kader. Deze sleutels vormen samen de bril waardoor CIMIC kijkt naar de multiculturele samenleving. Het gaat om de visie die CIMIC als organisatie inspireert.

¹⁴ Het ‘vuurtorenperspectief’ zegt: “You stand at the top of the lighthouse and look towards the foreign, exotic countries on the horizon and then you go there for a period of time. By doing so you may miss interesting things, people, and cultures located at the foot of the lighthouse – in your immediate environment.” (Stier, 2003).

- ons eigen referentiekader tegelijkertijd te relativiseren als één van de vele referentiekaders;
- onze referentiekaders te beschouwen als een middel tot uitwisseling, gesprek en verandering (cf. transformatief leren van Argyris & Schön, 1978).

2. Culturele flexibiliteit

Interculturele ontmoetingen of samenwerkingen zijn zelden vrijblijvend. Ze dagen je uit om in elke fase van de relatieopbouw telkens de vraag te stellen: 'Ga ik ermee door?'. Een van de noodzakelijke factoren om de ontmoeting of samenwerking niet op te geven is de zogenaamde openheid ten aanzien van (cultureel) niet vertrouwde situaties, gewoonten, gebruiken, enzovoort. De vraag is echter hoe deze openheid zich vertaalt in aanpassings- en veranderingsvermogen, en in welke mate (cf. transformatief leren van Argyris & Schön, 1978). Daarnaast kan ook de vraag gesteld worden in welke mate men zich hoort aan te passen. Wat is met andere woorden de elasticiteit van de elastiek? Deze zoektocht naar de eigen grenzen van aanpassen moet gegrond worden in enerzijds het besef dat cultuur een dynamisch en inherent verscheiden gegeven is dat steeds aan verandering onderhevig is, en anderzijds in de continue zoektocht naar de meerwaarde van interculturele ontmoeting en samenwerking.

De component culturele flexibiliteit sluit daarmee sterk aan bij de zogenaamde 'transculturele houding' (Van Endt-Meijling, 2003). Concreet drukt deze component immers de noodzaak uit om:

- een principiële bereidheid tot aanpassing en verandering aan de dag te leggen;
- intuïtief de meerwaarde en het belang van aanpassing en verandering te doorvoelen;
- op een creatieve en flexibele wijze om te gaan met (cultureel) niet vertrouwde situaties;
- **ten volle te beseffen dat cultuur een dynamisch en inherent verscheiden gegeven is dat voortdurend aan verandering onderhevig is.**

3. Culturele veerkracht

De veelgenoemde openheid blijft echter een hol begrip wanneer niet tevens gewezen wordt op de moeilijkheden (inspanning, frustratie en weerstand) die aanpassing en verandering met zich mee kunnen brengen. Deze potentiële moeilijkheden hebben te maken met de individuele en organisatorische draagkracht. Op welk punt dreigt de veer met andere woorden te springen en verliest ze dus haar veerkracht? Wanneer dreigen mensen zich terug te trekken in zichzelf en van de ontmoeting of de samenwerking af te zien? Het is dan ook belangrijk om niet alleen dit kritieke punt te identificeren bij jezelf én bij de ander, maar om een bepaalde 'shock'-ervaring of kritisch incident ook te beschouwen als een kans tot intercultureel leren. Een dergelijke ervaring geeft je immers inzicht in je eigen gevoelige zones (Camilleri & Cohen-Emerique, 1989). De (v)erkenning van de eigen gevoelige zones of taboes is noodzakelijk voor een diepgaandere exploratie van het eigen referentiekader. Daarnaast nodigt een dergelijke ervaring uit tot 'decentralisatie' of perspectiefwijziging, waarbij je meer en andere perspectieven ziet omdat je zelf vanuit een andere hoek kijkt of omdat de ander je iets vanuit een heel andere hoek laat benaderen.

Globaal genomen kan een continuüm onderscheiden worden, met aan de ene zijde een grote mate van culturele veerkracht die samengaat met een erkenning van het leerpotentieel uit een schokkende gebeurtenis, en aan de andere zijde een lage mate van culturele veerkracht die gepaard gaat met zich bedreigd voelen en zich afsluiten van dergelijke situaties. Uiteraard bevindt niemand zich op één van deze uitersten, maar ergens onderweg. Culturele veerkracht ontwikkelen vereist daarom:

- bewustwording van de (eventueel) minder positieve gevoelens die culturele verschillen met zich mee kunnen brengen;
- het kunnen toelaten van (eventuele) culturele misverstanden of zelfs conflicten;

- het kunnen toelaten van een voor jou niet vertrouwde culturele omgeving;
- het kunnen integreren en verwerken van feedback en commentaar van mensen, ook met een andere culturele achtergrond.

4. Culturele ontvankelijkheid (receptiviteit)

Volgens Adler (2003) bepaalt de loutere aanwezigheid van diversiteit in een organisatie de uiteindelijke meerwaarde van verschil voor een organisatie niet. Het is echter wel de houding ten aanzien van de ander die het succes van de organisatie, ontmoeting of samenwerking zal bepalen. Adler (2008) wees ons op drie fundamentele keuzes: de parochiale strategie erkent diversiteit en haar voordelen niet (*'our way is the only way'*), de ethocentrische benadering erkent diversiteit maar ziet enkel de nadelen (*'our way is the best way'*), de synergetische benadering erkent de diversiteit en de mogelijke impact van cultuur, en streeft ernaar de beste manier van samenwerken door de eigen manier van handelen en die van de ander op een creatieve manier met elkaar te combineren (*'our way and their way differ, but neither is inherently inferior or superior'*).¹⁵ Deze synergetische benadering vereist echter een hoge mate van culturele ontvankelijkheid voor het verhaal en de eigenheid van de (cultureel) andere. De weg naar echte ontvankelijkheid kan door heel wat struikelblokken versperd worden, zoals vooroordelen en stereotypen, een ethocentrische houding ten aanzien van de eigen kijk en die van de ander, enzovoort.

Het ontwikkelen van de component 'culturele ontvankelijkheid' vertrekt dus van een versterkt bewustzijn van het belang en de meerwaarde die het verhaal, de oplossing, de visie... van de (cultureel) andere kunnen inbrengen. Om cultureel ontvankelijk te zijn, dient dus:

- een bewustwording te worden ontwikkeld van de eigen vooroordelen en stereotypen over de mensen en wereld;
- het vermogen te worden ontwikkeld om de relativiteit van het eigen verhaal of de eigen zienswijze te aanvaarden;
- sterk te worden ingezet op het zoeken naar manieren om culturele verschillen niet louter te (h)erkennen, maar ook in te zetten als een wezenlijke meerwaarde;
- het vermogen te worden ontwikkeld om de deskundigheid en vaardigheid van (cultureel) andere écht te beluisteren en ze te integreren.

5. Culturele kennisverwerving

Verschillende auteurs (Hofstede, 1999; Pinto, 2000; Trompenaars & Hampden-Turner, 1999) namen het bestaan van verschillende culturen heel serieus en trachtten culturen ten opzichte van elkaar te typeren. Dergelijke pogingen zijn op zich waardevol en relevant, omdat zij het bestaan van cultuur erkennen. Of mensen zich thuis voelen in een organisatie of een school wordt immers in sterke mate bepaald door de culturele orde die er heerst en de mate waarin die aansluit bij de eigen culturele achtergrond. Worden met andere woorden de waarden, normen en handelingsregels met elkaar gedeeld?

Hoe aanlokkelijk het idee ook is om aan de hand van één of een aantal van dergelijke modellen voor cultuur het gedrag en het denken van de (cultureel) andere te verklaren, deze werkwijze houdt ook reële gevaren in. Zo dreigt het menselijke handelen en denken enkel vanuit cultuur verklaard te worden, waarbij de enorme complexiteit en dynamiek worden miskend. Cultuur wordt zo een sluier die ons verhindert de unieke persoon in het verhaal te zien. Dit kan resulteren in een verkrampde houding ten aanzien van en een overmatige aandacht voor zogenaamde culturele taboes.

¹⁵ Cultureel synergetische organisaties creëren nieuwe vormen van management en organisatie die de culturen van de afzonderlijke leden overstijgen (Adler, 2008).

De vijfde component gaat in wezen dus over het zoeken van de balans tussen kennis over de cultuur (in de vorm van modellen voor cultuur, lijstjes van culturele do's en don'ts, culturele studies...) en oog hebben voor de uniciteit van ieder persoon in een specifieke situatie. Het vinden van deze balans vereist:

- een principiële bereidheid om de kennis over andere culturen uit te breiden aan de hand van verschillende betrouwbare kanalen;
- het in perspectief plaatsen van de rol van kennis over cultuur: het biedt steun, maar verklaart niet alles;
- er niet voor terugdeinzen om ook minder evidente kennis over een andere cultuur, zoals de gevoelige zones of taboes binnen een cultuur, op een niet-bedreigende manier te benaderen, of althans niet uit de weg te gaan;
- uitgaan van een grote diversiteit binnen elke cultuur afzonderlijk, en een onderlinge beïnvloeding van culturen.

6. Culturele relationele competentie

In interculturele interacties dreigen we ons vaak blind te staren op slechts één aspect van wie die ander is, namelijk zijn culturele achtergrond. Om dat tegen te gaan, moeten we onze eigen impliciete en expliciete ideeën over identiteit verkennen. Zo kent een persoon meerdere culturen en sociale identiteiten. Naast zijn etnische cultuur kan een persoon zich ook plaatsen tegenover achtergronden zoals sekse, opleiding, leeftijd, beroepsgroep, enzovoort (Hoffman, 2002). In het taalgebruik van de media en politiek, of in de omgangsvormen binnen de medische wereld of arbeidsbemiddeling wordt een persoon echter vaak gereduceerd tot slechts één aspect van zijn sociale identiteit. Maar ook in het interculturele vormingswerk zelf bestaat het gevaar om bijvoorbeeld over het hoofd te zien dat een Turkse cursist in een trainingscontext in de eerste plaats een cursist is en geen Turk. Tegengewicht voor deze (on)bewuste tendens van reduceren vinden we in een houding die de relatie zelf laat primeren en deze relatie altijd als vertrekpunt of aanknopingspunt neemt. In de ontmoeting hanteert deze benadering een breedhoeklen op identiteit. Deze brede kijk stelt het fout veronderstelde monolithische, 'altijd coherente', stabiele karakter van identiteit bij. Zowel individueel als op groepsniveau bestaat iedere persoon immers uit een unieke combinatie van identiteiten. Deze unieke mix kan zowel een drempel als een hefboom vormen in het contact met verschil en anders zijn.

Culturele relationele competentie veronderstelt dat de relatie primeert op de beoordeling van de sociale identiteit van de ander, temeer omdat deze identiteit zich moeilijk laat vatten, ze is immers altijd veranderend en meervoudig. Culturele relationele competentie opbouwen gaat over:

- de noodzaak om te investeren in relatieopbouw (tijd en ruimte nemen, empathie tonen...);
- het vermogen om de eigen gevoelens op een voor de ander gepaste en ook (her)kenbare manier te uiten;
- kennis over hoe cultuur een impact kan hebben op hoe mensen met elkaar omgaan en hoe bepaalde rollen en functies misschien anders ingevuld worden in verschillende culturen;
- het besef dat identiteit geen eenduidig en vaststaand concept is maar altijd een veelvormig en dynamisch geheel.

7. Culturele communicatieve competentie

In de communicatie met anderen stranden we vaak in een situatie waarin duidelijke standpunten ingenomen worden, veelal met een vooringenomen houding. De vraag is echter hoe we in onze interactie met anderen niet verzanden in een op niets uitdraaiend waarheidsgevecht ('Wie heeft gelijk?', 'Wie is de schuldige?', enzovoort). In de waaier aan

basisvereisten (onder meer tolerantie voor ambiguïteit, cognitieve en gedragsmatige flexibiliteit, geduld, zin voor empathie...) focussen we op het misschien meest basaal klinkende: de capaciteit tot actief luisteren.

De eenvoud van het begrip 'actief luisteren' geeft verkeerdelijk de indruk dat het een gemakkelijk te verwerven, of misschien zelfs al verworven competentie is. Actief luisteren verwijst echter naar meer dan luisteren alleen, het gaat erom uit te gaan van de effecten van je communicatie in plaats van jouw (veelal welgemeende) bedoelingen. Als gevolg hiervan zou je communicatie moeten ervaren als een cirkelvormig proces waarin beide partners een aandeel hebben (Hoffman, 2002). Als beide communicatiepartners een aandeel hebben in het verloop en de uitkomst van de communicatie, kan enkel worden uitgegaan van meerzijdige partijdigheid. Daarnaast moet iedere partner ook het risico nemen dat misverstanden zich kunnen voordoen, en dat 'de goede afloop' niet gegarandeerd is. Het vraagt een zekere veerkracht om ook een niet gewenste uitkomst als een leerkans te kaderen.

In de ontmoeting met mensen met een andere (etnisch-)culturele achtergrond is het belangrijk om sterk in te zetten op:

- het gebruik van de al vertrouwde communicatieve en sociale competenties;
- het besef dat niet enkel de communicatiestijl van de ander maar ook die van jezelf cultureel bepaald is;
- het verwerven van kennis, ervaring en inzicht over verschillen en gelijkenissen in (non-)verbale communicatiestijlen;
- de noodzaak om gepaste taal in te zetten en zo nodig je communicatiestijl aan te passen.

8. Culturele conflicthantering

Interculturele ontmoeting of samenwerking verloopt niet altijd zonder slag of stoot. Het kost moeite en leidt soms onvermijdelijk tot spanningen of zelfs conflicten. Deze conflicten hoeven echter niet zonder meer het einde van de ontmoeting of samenwerking te betekenen, maar kunnen een doorstart betekenen met hernieuwde, versterkte banden en vernieuwende visies of oplossingen. Zo bekeken zijn conflicten niet destructief, maar bieden ze een kans op synergie. Om een intercultureel conflict als positief te ervaren, zijn twee ankerpunten essentieel: een duidelijk niet-onderhandelbaar kader (je 'grenzen') en een zicht op de voor jou concrete meerwaarde van verschil (Hoffman, 2002). Deze twee ankerpunten moeten met elkaar in verbinding staan: een niet-onderhandelbaar kader dat niet ten dienste staat van de constructie van een duidelijk idee van de meerwaarde van verschil zal enkel op afgrenzing en niet op groei gericht zijn. Het is dus van belang dat de 'rode' en 'groene' grenzen in het kader geënt zijn op functionele principes, en niet louter op ideologie of een bepaald waarde- en normenpatroon. Deze gerichtheid op functionele principes behoedt ons voor verstarring: het kader wordt gedwongen om mee te evolueren met de altijd veranderende praktijk. Zo wordt de meerwaarde van verschil een functie en tegelijkertijd een resultaat van de onderhandeling. Paradoxaal ook, door het helder expliciteren van je niet-onderhandelbaar kader en je eigen grenzen, toon je ook inzet. Met andere woorden, door te reageren wanneer iets botst, geef je aan waar je jouw inzet graag erkend of bevestigd zou zien. Dit is een belangrijk ontmiijningsmechanisme in interculturele conflicten. Het geeft tevens aan welke inspanning het soms kan kosten om de dialoog open te houden.

De component 'culturele conflicthantering' zet dus sterk in op de genuanceerde inzet van het zogenaamde niet-onderhandelbare kader. Meer concreet gaat het ontwikkelen van culturele conflicthantering om:

- het durven en kunnen aangeven van de eigen grenzen;
- het uitbreiden van de kennis over de eigen en andere (culturele) conflicthanteringsstijlen;

- constructieve feedback durven en kunnen geven op het gedrag van de ander;
- het vermogen om interculturele conflicten te kaderen als leeransen.

9. Culturele multiperspectiviteit (een breed en veelvoudig cultureel perspectief)

Om de ander daadwerkelijk te kunnen erkennen in zijn anders-zijn (met zijn visies, ideeën...) en tegelijkertijd als gelijkwaardig, moeten we op zoek gaan naar strategieën om in onze ontmoeting met de ander niet gericht te zijn op 'gelijkheid', maar wel op 'gelijkwaardigheid'. Deze manier van kijken zet ons aan om voorbij een categoriaal denken en handelen te gaan. Een concreet handvat voor inclusie en efficiëntere communicatie in een cultureel diverse context wordt aangereikt door Hoffman (2002) in zijn TOPOI-model. Volgens Hoffman is de uitweg uit heel wat verschil- en diversiteitsdiscussies het vinden van een juiste balans tussen aan de ene kant 'erkende gelijkheid' (bv. 'We zijn allemaal cursisten') en aan de andere kant 'erkende diversiteit' (bv. 'Onder de cursisten zijn er ook moslims'). Vanuit dit gelijkwaardigheidsdenken ontwikkelen we in de dagelijkse praktijk een communicatie en een beleid dat rekening houdt met ieder individu. Om hierin te slagen, is het echter noodzakelijk dat uiteenlopende vaardigheden en attitudes aangeleerd worden die een dergelijk synergetisch denken en handelen mogelijk maken.

Culturele multiperspectiviteit gaat uit van gelijkwaardigheid en zoekt vanuit dat principe steeds een balans tussen 'erkende gelijkheid' en 'erkende diversiteit'. Vanuit dit handelingsprincipe benadrukken we een aantal andere vereisten voor de ontwikkeling ervan:

- het vermogen om 'multifocaal' te kijken, dat wil zeggen het vermogen om een situatie, vraagstuk of probleem vanuit meerdere (culturele) invalshoeken te benaderen en te begrijpen;
- het vermogen om de aanwezigheid van verschillende meningen en standpunten in een gesprek als een meerwaarde te duiden;
- het vermogen om op basis van een veelheid aan standpunten en meningen in een gesprek of onderhandeling een gezamenlijk gedragen visie voor te stellen;
- het vermogen om zowel verschillen als overeenkomsten te zien, te benoemen en een plaats te geven.

4 Besluit

De toegenomen (kansen op) interculturele contacten en daaraan gekoppelde uitdagingen vragen de nodige interculturele competentie en instrumenten om op een efficiënte manier met (culturele) verschillen en identiteiten om te gaan. Bij het beantwoorden van de vraag wat een intercultureel effectieve persoon is (Kealey et al., 2003) doen we een beroep op het competentiedenken. In dit theoretische kader wordt – weliswaar met zeer verschillende invullingen en aandachtspunten – een appel gedaan op een samenhangend geheel van kennis, vaardigheden, houdingen, personeigenschappen en aspecten van het (professioneel) functioneren (Hermans, 2007; Simons, 2003). Competentieverwerving vraagt een actieve en creatieve inzet, een samen en reflecterend leren (Hermans, 2007). Hierdoor is de ontwikkeling van competenties een proces zonder duidelijk eindpunt. Ook de ontwikkeling van interculturele competentie is een levenslang proces van *becoming* (Fantini, 2000). Intercultureel competent zijn is een ideaal dat slechts in meerdere of mindere mate bereikt kan worden. In dit groeiproces wil CIMIC door de uitbouw van een eigen kader voor interculturele competentie een rol opnemen als begeleider, coach of gids.

De combinatie van de negen accenten of componenten van dit kader maakt het concreet en krachtig inzetbaar in heel wat beroepsvelden. Het kader erkent immers drempels en weerstanden, maar wil ook aanzetten tot een constructieve omgang, zodat de meerwaarde van verschillen komt bovendrijven. Tegelijk zet het zowel in op reflectie en het zoeken naar kaders als op actie en het concreet aanpakken van vraagstukken. Het is verder open genoeg

om houvast te bieden aan organisaties die weinig of zelden met culturele verschillen te maken hebben gehad, maar ook zodanig specifiek en eigenzinnig dat het ondernemingen met diepgaandere vragen ook kan ondersteunen of uitdagen.

Via de negen componenten biedt dit kader ook toegang tot een heel ruim aanbod van vormings-, trainings- en consultancy-praktijken, dat via maatwerk gericht ingezet kan worden. Zo ontstaan trajecten en processen die niet enkel interculturaliserend werken in hun uitkomsten maar ook in hun vorm. Over de methodieken en instrumenten die we daartoe inzetten, leest u meer het onderdeel 'Methodieken en meetinstrumenten'.

Bibliografie

Adler, N.J. (2000). *International Dimensions of Organizational Behavior*. Mason: Thomson Higher Education.

Adler, N.J. (2008). *International Dimensions of Organizational Behavior*. Mason: Thomson Higher Education.

Andersen, B. (1994). Explaining intercultural differences in non-verbal communication. In L.A. Samovar & R.E. Porter (Red.), *Intercultural communication: A reader* (7th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Barnett, R. (1994). *The limits of competence: Knowledge, higher education and society*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Beamer, L. (1992). Learning Intercultural Communication Competence. *Journal of Business Communication*, 29, 285-303.

Boselie, J.P.P.E.F., den Hartog, D. & Paauwe, J. (2004). Performance management en human resource management: een overzicht van recente ontwikkelingen'. *Gedrag en Organisatie*, 17 (6), 518-530.

Bosman, C., Gérard, F. & Roegiers, X. (2000). *Quel Avenir Pour Les Compétences?* Brussel: De Boeck Université.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd..

Calmeyn, H., De Witte, K. & Weverbergh, J. (Red.) (2008). *Licht op leren: Leren en ontwikkelen in een talentgerichte maatschappij* (VOV lerend netwerk). Tiel: Lannoo Campus.

Camilleri, C. & Cohen-Emerique, M. (1989). *Chocs de cultures. Théories et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan.

Chen, G.M. & Starosta, W.J. (1999). A review of the concept of intercultural awareness. *Human Communication*, 2, 27-54.

Choi, C.J. (1995). *Cultural Competences: Managing co-operatively across cultures*. Aldershot: Dartmouth Publishing Company Limited.

Collier, V.P. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, 23 (3), 509 -531.

- Cooperrider, D.L. & Whitney, D. (2005). *Appreciative Inquiry: A positive revolution of change*. San Fransico: Berrett-Kohler Publishers.
- Danckaert, E. (2007). *Competenties in praktijk gezet*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Deardorff, D.K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States*. Unpublished dissertation, North Carolina State University, Raleigh, NC.
- De Bruijn, E., Leeman, Y. & Overmaat, M. (2006). Authentiek en zelfgestuurd leren in het mbo1. *Pedagogiek*, 26 (1), 45-63.
- De Meerler, C. (2006). *Competenties in balans. Zoeken naar afstemming tussen competentieontwikkeling in school en bedrijf*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- De Prins, P. & Melis, A. (2004). *Competentiemanagement als hefboom voor de professionalisering van HRM*. Online geconsulteerd op 25 mei 2011 <<http://www.econ.kuleuven.be/projects/paso/flits9.htm>>.
- Dewulf, L. & Lievens, P. (2004). *Het leren organiseren*. Mechelen: Kluwer.
- 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.
- Grit, R., Guit, R. & Van der Sijde, N. (2007). *Competentiemanagement: Persoonlijk ontwikkelingsplan*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Gudykunst, W.B. (1992). Developing relationships with strangers. In W.B. Gudykunst & Y.Y. Kim (Red.), *Readings on communicating with strangers: An approach to intercultural communications* (pp. 302-307). Boston: McGraw-Hill.
- Hermans, I. (2007). Competentievericht onderwijs als strategische doelstelling. Visie en ervaringen van de KHLeuven. *Ethische perspectieven*, 17 (4), 372-390.
- Hiltrop, J.M. (2005). A diagnostic framework for building HR capability in organizations. *Strat. Change*, 15, 341-351. Online gepubliceerd in Wiley InterScience <www.interscience.wiley.com> DOI: 10.1002/jsc.776.
- Hirtt, N. (2009). Competentievericht onderwijs: een pedagogische mystificatie. *De democratische school*, 39, 4-28.
- Hofstede, G. (1999). *Allemaal andersdenkenden: Omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam: Uitgeverij Contact.
- Hoffman, E. (2002). *Interculturele gespreksvoering: Theorie en praktijk van het TOPOI-model*. Diegem: Bohn Stafleu van Loghum.
- Huang, Y., Raynor, C. & Zhuang, L. (2003). Does Intercultural Competence Matter in Intercultural Business Relationship Development. *International Journal of Logistics: Research and Applications*, 6, 277-288.
- Jansen, D.E. (2002). Intercultural communication in engineering: a research programme to investigate the cultural influences in the negotiation of engineering projects. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 1, 7-12.

- Kealey, D.J., Protheroe, D.R., MacDonald, D. & Vulpe, T. (2003). Instituting a Competency-Based Training Design and Evaluation System. *Performance Improvement*, 42 (5), 28-33.
- Korthagen, F. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *Velon, Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25 (1), 13-23.
- Liaw, M. (2006). E-learning and the Development of Intercultural Competence. *Language Learning & Technology*, 10 (3), 49-64.
- Lewis, R.E. & Heckman, R.J. (2006). Talent management: A critical review. *Human Resource Management Review*, 16, 139-154.
- Lustig, M. & Koester, J. (1993). *Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures*. New York: Harper Collins College.
- Meulemans, F., Migom, V., Ruysen, M.-L. & van Eekeren, J. (2009). *Effectiviteit van competentie management bij de implementatie van een strategisch HR-beleid. Een kritische praktijkstudie in de openbare en private sector*. Amsterdam: Personeelsmanagement.
- Pinto, D. (2000). *Interculturele communicatie: A three-step method for dealing with differences*. Leuven: Garant.
- Shadid, W.A. (1998a). *Grondslagen van interculturele communicatie: Studieveld en werkterreinen*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu van Loghum.
- Shadid, W.A. (1998b). Interculturele Communicatie. In R.H. Penninx & H. Entzinger (Red.), *Etnische minderheden en de multiculturele samenleving* (pp. 137-168). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Shadid, W. (2003). Controle op godsdienstlessen van islamitische scholen. De moraalcrisis van de Nederlandse politiek. *Vernieuwing: Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, 62 (5), 22-24.
- Simons, P.R.J. (2000). Competentieontwikkeling: van behaviorisme en cognitivisme naar sociaal-constructivisme: epiloog. *Opleiding en ontwikkeling*, 12, 41-46.
- Simons, P.R.J. (2003). *Competenties verwerven met en zonder instructie*. Utrecht: Expertisecentrum ICT in het onderwijs van de Universiteit Utrecht.
- Spitzberg, B.H. (1989). Issues in the development of a theory of interpersonal competence in the intercultural context. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 241-268.
- Spitzberg, B.H. (2001). The status of attribution theory qua theory in personal relationships. In V. Manusov & J.H. Harvey (Red.), *Attribution, communication behavior, and close relationships* (pp. 353-371). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Spitzberg, B.H. (2003). Methods of skill assessment. In J.O. Greene & B.R. Burleson (Red.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 93-134). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Spitzberg, B.H. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In D. Deardorff (Red.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2-52). Londen: Sage Publications.

- Stier, J. (2003). Internationalisation, Ethnic Diversity and the Acquisition of Intercultural Competencies. *Intercultural Education*, 14, 77-91.
- Trompenaars, F. & Hampden-Turner, C. (2002). *21 leiders in de 21^{ste} eeuw: Hoe innovatieve leiders managen in het digitale tijdperk*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Business Contact.
- Van Beirendonck, L. (2004). *Iedereen competent: handleiding voor competentie-management dat werkt*. Tiel: Lannoo Campus.
- Van Beirendonck, L. (2010). *Iedereen Content: nieuwe paradigma's voor competentie- en talentmanagement*. Tiel: Lannoo Campus.
- van de Haterd, J., Poll, A., Felten, H., Vos, R. & Bellaart, H. (2010). *Naar interculturele competentieprofielen in het preventieve en ontwikkelingsgericht jeugdbeleid* (2010) Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Van Endt-Meijling, M. (2003). *Met nieuwe ogen: werkboek voor de ontwikkeling van een transculturele attitude*. Bussum: Coutinho.
- van Merriënboer, J.J.G., van der Klink, M.R. & Hendriks, M. (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers*. Den Haag: Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Van Woensel, C., Dunon, R., Van den Houte & Vereecke, E. (2001). Definiëren en selecteren van sleutelcompetenties: hype of blijver? *Impuls*, 31 (2), 82-94.
- Vermunt, J.D.H.M. (2006). *Docent van deze tijd: Leren en laten leren*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Vinke, R. (2003). De zeven zwarte gaten van competentie-management. *Gids voor personeelsmanagement*, december 2003.
- Yunxia, Z. (2001). Using a Knowledge-based Approach to Develop Student Intercultural Competence in Industry. *Business Communication Quarterly*, 64, 102-109.