

Interculturele competentie als academische vaardigheid

Een onderzoek naar de succesfactoren van de deelname van Chinese studenten aan het Nederlands universitair onderwijs



*MA Scriptie Nederlandse Taal en Cultuur - Interculturele Communicatie
Rosanne Severs 0474576
Onder begeleiding van Dr. Jan ten Thije en Prof. Dr. Paul van den Hoven
Februari 2010, Universiteit Utrecht*

Samenvatting

Sinds een aantal jaren is een stijging van het aantal Chinese internationale studenten aan Nederlandse universiteiten zichtbaar. Naast de academisch populaire bestemmingen Engeland, Australië en de Verenigde Staten lijkt nu ook Nederland steeds meer in trek. Sociaal- en communicatiewetenschappelijk onderzoek naar de participatie van Aziatische studenten heeft zich tot nog toe vooral geconcentreerd op het gebied van (culturele) verschillen in leerstijlen. Ook is veel onderzoek gedaan in de context van *second language learning*. In dit onderzoek staan interpersoonlijke factoren centraal, die een Chinese student kunnen hinderen bij het succesvol functioneren in een Nederlands academische context.

Studenten worden binnen universiteiten opgeleid aan de hand van academische vaardigheden. Een student moet bijvoorbeeld onderzoeksresultaten goed kunnen presenteren, een interactieve houding aannemen tijdens colleges en op een heldere wijze papers kunnen schrijven. Interculturele competentie daarentegen richt zich op het succesvol kunnen functioneren in een interculturele setting.

Aan de hand van een literatuuronderzoek in combinatie met een focusgroep en diepte-interviews, is, voornamelijk aan de hand van de functionele pragmatiek, gekeken naar interculturele competentie als academische vaardigheid. De Chinese studenten uit het onderzoek bleken vooral moeilijkheden te ondervinden bij de interpersoonlijke academische vaardigheden die een Nederlandse universitaire omgeving van haar studenten verwacht. Problemen van interactionele aard doen zich voor bij het stellen van vragen, het beantwoorden van docentvragen en het doen van groepswork. Chinese studenten lijken moeilijkheden te ondervinden bij het communicatief schakelen tussen de verschillende institutionele handelingsconstellaties.

Interculturele competenties zoals situationele gevoeligheid en kennis van culturele waarden op het gebied van conversatiestructuren kunnen een Chinese student ondersteuning bieden bij het succesvol uitdragen van academische vaardigheden van interpersoonlijke aard.

“Learning...means acquisition of what already is incorporated in books and in the heads of the elders. Moreover, that which is taught is thought of as essentially static. It is taught as a finished product, with little regard either to the ways in which it was originally built up or to changes that will surely occur in the future. It is to a large extent the cultural product of societies that assumed the future would be much like the past, and yet it is used as educational food in a society where change is the rule, not the exception.”
(Dewey 1938:19)

Voorwoord

Tijdens mijn studie heb ik altijd uitgekeken naar het doen van een afstudeeronderzoek. Het bestuderen van een onderwerp van eigen interesse: mooier kon ik me het niet voorstellen. Tijdens de master interculturele communicatie was ik dan ook constant bezig met het bedenken van nieuwe ideeën, plannen en onderzoeksvragen.

Toen ik in februari 2009 naar China vertrok met een gedetailleerd onderzoeksplan over de cultuurspecificiteit van vraagstelling in internationaal marktonderzoek in mijn rugzak, ging voor mij het avontuur van start. Dat een avontuur geen avontuur is zonder omwegen, werd me later pas duidelijk. In plaats van het afwerken van het onderzoeksplan leerde ik Mandarijn, en leg ik nu, inmiddels bijna een jaar later, de laatste hand aan een onderzoek dat in de verste verte geen overeenkomsten vertoont met het onderzoeksplan dat ik oorspronkelijk voor ogen had. Ondanks de grote interesse voor mijn onderzoeksonderwerp en het enthousiasme hierover vanuit mijn omgeving, is de praktijk van het scriptie schrijven me zwaarder gevallen dan dat ik tijdens mijn eerdere dagdromen had kunnen voorzien. Het is schrijven, en weer schrappen. Denken, doen? Kortom, een proces van vallen en opstaan.

Ik wil dan ook graag van deze mogelijkheid gebruik maken om een aantal personen te bedanken. Ten eerste dank aan mijn eerste begeleider Jan ten Thije, voor zijn geduld, enthousiasme en begrip. Bedankt voor het steunen, begrip en goedkeuren van mijn keuzes, tijdens en na China, je vertrouwen in 'mijn kunnen' en natuurlijk alle nuttige input en adviezen. Ik had me geen betere begeleider kunnen wensen. Mijn tweede begeleider, Paul van den Hoven, bedank ik voor zijn enthousiasme in China, dat mij veel steun heeft gegeven in het doorzetten met dit, toch ingewikkelde, onderwerp. Bedankt voor je waardevolle input, beschikbaarheid en interesse. Veel dank ook aan Shi-xu, die mij de kans heeft gegeven om China te beleven. Tijdens zijn seminars aan de Zhejiang University in Hangzhou ging er een wereld voor mij open, en kreeg ik de kans om inzicht te krijgen in het 'academisch denken' van zijn collega's en studenten. Het was een unieke ervaring om mij hierbinnen als 'enige Westerling' te begeven.

Mijn semester in China was een tijd die ik niet had willen missen: vooral voor een student Interculturele Communicatie een zeer waardevolle ervaring. Ik hoop dan ook dat er voor studenten na mij, die graag verder kijken dan de bekende grenzen, vanuit de Universiteit Utrecht betere hulp en steun verleend zal worden bij dit soort initiatieven.

Dank aan mijn ouders, voor hun interesse, meedenken en ondersteuning, ook wanneer het soms even wat minder ging. Dank aan Liquan Liu en Wu Peng voor het belichten van 'de Chinese kant van het verhaal'. Zij hielden mij 'op het rechte pad' binnen mijn Westers georiënteerde onderzoek en hebben geholpen bij het opzoeken van Chinees informatiemateriaal. Mijn interessante resultaten zijn geheel en alleen te danken aan de enthousiaste respondenten, die mij allen op geheel eigen initiatief hebben willen helpen. Zonder hen was dit onderzoek niet mogelijk geweest.

Ik ben trots op het resultaat, en hoop dat mijn adviezen en conclusies door Nederlandse Universiteiten als bruikbaar en waardevol zullen worden aangenomen.

Inhoudsopgave

	<i>pagina</i>
1. Inleiding	7
2. Interculturele communicatie	9
2.1 Interactiviteit in interculturele communicatie	9
2.2 Drie analysemodellen van interculturele communicatie	10
2.3 Het model van Scollon en Scollon	11
2.4 De leerbaarheid van cultuur	12
2.5 Balans	12
3. Internationalisering van het hoger onderwijs	13
3.1. Engels als lingua franca	14
3.2. Academische vaardigheid	15
3.3. Relevantie van dit onderzoek	16
4. Chinese studenten in Nederland	19
5. Probleemanalyse van Chinese studenten in een Westerse leeromgeving	21
5.1. Interculturele communicatie-de invloed van culturele verschillen	21
5.1.1. Ideologie	21
5.1.2. <i>Face</i>	21
5.1.2.1 <i>Kinship</i>	22
5.1.2.2 <i>Self-concept</i>	22
5.1.2.3 <i>Ingroup-outgroup</i> relaties	23
5.1.3 Vormen van discours	23
5.1.3.1 Non-verbale communicatie	24
5.1.4 Socialisatie	25
5.1.5 Balans	26
5.2 Leerstijlen	26
5.2.1 Leerstijl en cultuur	27
5.2.2 Verschillen in leerstijlen tussen Nederlandse en Chinese studenten	28
5.2.3 Taakvereisten	30
5.2.4 Balans	30
5.3 Interactiepatronen in de klas	31
5.3.1 Interculturele problemen op academisch niveau	32
5.4 Deelconclusie	34
6. Interculturele vaardigheden	36
6.1 Communicatieve competentie	36
6.2 Interculturele competentie	37
6.2.2 Culturele gevoeligheid	37
6.2.2 <i>Knowing that</i> en <i>knowing how</i>	38
6.2.3 Strategisch interculturele competenties in academische communicatie	40
6.3 Interculturele competentie als academische vaardigheid	40
7. Functionele pragmatiek	41
7.1 Institutionele communicatie	43
7.1.1 Opgave geven/opgave oplossen – vraag/antwoord	44
7.1.2 Voorstellen/interactief plannen	44
7.2 Balans	45

8. Onderzoek en dataverzameling	46
8.1 Onderzoeksvragen	46
8.2 Methodologie	47
8.3 Werving en selectie van respondenten	49
8.4 Dataverzameling	49
8.4.1 Focusgroep	49
8.4.2 Diepte-interviews	50
8.5 Verwerking en analyse van de gegevens	50
8.6 Betrouwbaarheid en rol van de onderzoeker	51
9. Resultaten en analyse	53
9.1 Profielschets	53
9.2 Deelvraag 1: academische vaardigheden	55
9.2.1 Interpersoonlijke vaardigheden: interactionele problemen	55
9.2.2 Algemeen academische vaardigheden: praktische problemen	58
9.2.3 Beantwoording van de deelvraag	59
9.3 Deelvraag 2: intercultureel of institutioneel	60
9.3.1 Institutie en cultuur	60
9.3.2 Handelingsconstellaties	62
9.3.2.1 Institutionele discoursgebieden	63
9.3.2.2 Sociale organisatie	64
9.3.2.3 Academische communicatie	64
9.3.2.4 Functionalisering van taalhandelingen	66
9.3.3 Beantwoording van de deelvraag	66
9.4 Deelvraag 3: interculturele strategieën	67
9.4.1 Intercultureel bewustzijn	67
9.4.2 Interculturele competenties	68
9.4.3 Discursieve intercultuur	70
9.4.4 Transfer van interculturele competenties	71
9.4.5 Beantwoording van de deelvraag	71
10. Conclusie	73
11. Discussie	78
12. Aanbevelingen	80
12.1 Voorbereiding op cultuur en maatschappij	80
12.2 Academische cultuur	80
12.3 Academische vaardigheden	81
12.4 Begeleiding	82
12.5 Invulling colleges	82
13. Bibliografie	84

Bijlagen:

Bijlage 1: Uitwerking van de focusgroep	90
Bijlage 2: Uitwerking van de diepte-interviews	102

Bronvermelding afbeelding op voorpagina:

<http://img.photobucket.com/albums/v520/echen812/asia20executive20job20market20reduc.jpg>

1 Inleiding

Steeds meer Chinese studenten trekken naar het buitenland, om daar een (deel van) hun studie te voltooien. Waar de focus eerst vooral lag op Australië, Nieuw Zeeland en Amerika, is sinds een aantal jaar ook Europa steeds meer in trek. Het aantal Engelstalige opleidingen binnen het Nederlands hoger onderwijs groeit: dit jaar kennen we al ruim 1300 opleidingen waarbij Engels de voertaal is. Samen met de, in vergelijking tot landen als Engeland en Amerika, relatief lage collegegelden, geeft dit aanleiding tot een grotere instroom aan internationale studenten. Nederlandse instellingen voor hoger onderwijs gaan zich daarnaast ook steeds actiever richten op 'de buitenlandse student'. Een groep die hierbinnen sterk vertegenwoordigd is, is de uit China afkomstige internationale student, vanaf hier benoemd tot 'Chinese internationale student'. Het totaal aantal Chinese studenten dat momenteel aan Nederlandse instellingen voor hoger onderwijs studeert, ligt rond de 7000.

Internationale (studie)ervaring wordt in China steeds meer op waarde geschat. De studenten komen met beurzen, familiegeld of overheidssteun deze kant op, en hebben vaak al een lange reeks van selecties en beproevingen doorstaan, alvorens zij zich in Nederland vestigen. De internationale studenten van nu vormen de Chinese elite van later; de Chinese elite van nu bestaat veelal uit studenten die een internationale opleiding hebben genoten.

"When our thousands of Chinese students abroad return home ... you will see how China will transform itself"- Deng Xiaoping¹

In de praktijk blijkt de studiekeerperiode in het buitenland echter niet altijd zonder hindernissen. Bekend zijn de verhalen over Chinese studenten die alleen als groep opereren, slecht aanspreekbaar zijn en hun mond niet opendoen in de collegezaal. Deze stereotyperingen kennen helaas een kern van waarheid. Chinese studenten blijken vaak moeite te hebben met Westerse onderwijssystemen, omdat het zo anders is dan waar zij aan gewend zijn (Zhang, 2007).

Uit onderzoeken die gedaan zijn naar Aziatische studenten in een Westerse leeromgeving blijkt dat verschillen in leerstijl als hoofdoorzaak van de problematiek van Chinese studenten in een Nederlandse collegezaal wordt gezien (o.a Biggs, 1999; Biemans en van Mil, 2008). Anderen noemen de verschillen in cultuur, die studenten ervan weerhouden zich te gedragen zoals een Nederlandse student dat doet. Toch blijkt interpersoonlijke communicatie met het oog op de internationale academische situatie niet voldoende belicht, hoewel uit meerdere artikelen blijkt dat interactie in de collegezaal los gezien kan worden van leerstijl. Ook bieden huidige wetenschappelijke publicaties geen concrete oplossingen voor deze 'academisch interculturele' situaties. Zowel voor student als voor universiteit is het belangrijk om inzicht te krijgen in de academische gang van zaken van Chinese internationale studenten in Nederland. Een universiteit wil immers graag topstudenten, en een student wil graag een prettig en zinvol

¹ <http://www.daylife.com/quote/01hkgUi0Ci8IH?q=Deng+Xiaoping>, geraadpleegd op 20-01-2010

verblijf, een goede communicatie met anderen, en een eventuele terugkeer naar China met succesvolle scores. Hoe kan het maximale uit het studieverblijf gehaald worden?

In dit onderzoek ligt de focus op interpersoonlijke factoren die van invloed zijn op het gedrag van Chinese studenten in een Nederlandse leeromgeving. Het nut van interculturele competenties wordt onderstreept, waarbij deze gebruikt worden ter ontwikkeling en ondersteuning van academische competenties. Deze competenties zullen de Chinese student mogelijk helpen bij de interactie in de collegezaal. Hieruit komt de volgende probleemstelling naar voren:

In hoeverre kan interculturele competentie worden ingezet als academische vaardigheid, om het studiesucces van een Chinese internationale student in Nederland te vergroten?

Met studiesucces worden zowel studiescores als succesvolle communicatie binnen de academische setting bedoeld, indirect leidend tot een hoger kennisrendement, betere waardering van de beoordelaars en daarmee een hogere score en zelfbeoordeling. Door middel van een literatuurstudie, een focusgroep en meerdere diepte-interviews zal er inzicht worden verkregen in deze probleemstelling. De resultaten van dit onderzoek kunnen waardevol materiaal zijn voor universiteiten. Met het oog op betere academische resultaten, is het belangrijk om tijd en energie gericht toe te passen. Internationale studenten zijn immers gebaat bij een goede voorbereiding, opvang en begeleiding.

Het theoretisch kader, lopend van hoofdstuk twee tot en met zeven, zal een overzicht geven van de verschillende onderzoeken die gedaan zijn op het gebied van leerstijl, interculturele communicatie en cultuurverschillen. Er wordt ingegaan op de weging van cultuur en interculturele competenties teneinde problemen, die interpersoonlijke, interculturele factoren kunnen creëren voor Chinese internationale studenten in Nederland, te voorkomen. Er zal aangetoond worden dat, net als verschillen in leerstijlen, interpersoonlijke factoren en culturele verschillen Chinese studenten kunnen hinderen bij het succesvol communiceren en daarmee presteren in een Nederlandse universitaire leeromgeving. Daarnaast wordt in hoofdstuk acht de functionele pragmatiek behandeld, die als leidraad zal gelden bij het empirische onderzoek. Door middel van gesprekken met Chinese studenten die momenteel in Nederland verblijven, wordt getracht een relatie te ontdekken tussen bestaande literatuur en een conceptueel model, dat een link legt tussen interculturele competentie en academische vaardigheid. De aanpak hiervan wordt beschreven in hoofdstuk negen.

Hierna worden, in hoofdstuk tien, de resultaten van het empirische onderzoek gepresenteerd. Conclusies die hier vervolgens uit worden getrokken, genoemd in hoofdstuk twaalf, worden ondersteund met de relevante literatuur uit het theoretisch kader. Hierna volgt een korte discussie. Op basis van deze conclusies worden in hoofdstuk veertien aanbevelingen gedaan, die universiteiten die te maken hebben met Chinese internationale studenten, ter harte kunnen nemen.

Waar in de lopende tekst 'hij' wordt genoemd, wordt vanzelfsprekend ook 'zij' bedoeld.

2 Interculturele communicatie

In theorie kan interculturele communicatie eenvoudigweg omschreven worden als de communicatie tussen leden uit verschillende culturen. Een dynamische benadering van cultuur staat hierbij in dit onderzoek centraal, zoals de interpretatie van Koole en Ten Thije (1994): een 'collectieve standaardoplossing voor collectieve problemen' (1994:66). Volgens hen kunnen oplossingen voor problemen als elementen van culturen gezien worden, wanneer het collectieve oplossingen zijn voor terugkerende collectieve problemen. Sociale groepen maken structuren van handelen, die een basis aanbieden om om te gaan met problemen die de groep in terugkerende mate ervaart. Omdat het om bepaalde groepen gaat, kunnen dit ook wel culturele structuren voor handelen genoemd worden.

Gudykunst en Kim benoemen interculturele communicatie als "...a transactional, symbolic process involving the attribution of meaning between people from different cultures (Gudykunst & Kim, 2003:17)." Er is sprake van intercultureel contact, omdat communicatiepartners verschillende interpretatieschema's gebruiken voor het zenden en ontvangen van non-verbale boodschappen, oftewel voor het waarnemen en interpreteren van gebeurtenissen in de omgeving (Shadid, 1998). De praktijk van interculturele communicatie is dus meer complex dan dat een theoretische omschrijving zou doen vermoeden.

2.1 Interactiviteit in interculturele communicatie

Thomas (1991) ontwikkelde het concept van *cultural standards* (1991). Thomas gaat in op de specifieke tweezijdige interactie tussen culturen. Het concept van *cultural standards* vindt zijn oorsprong in verschillende disciplines, zoals crossculturele psychologie en communicatieonderzoek, net als onderzoek over internationale uitwisseling en sociaalpsychologisch onderzoek.

Thomas beschrijft culturele standaarden als "all varieties of perceiving, thinking, valuing, and behaving ... that the majority of a specific culture's members consider normal, a matter of course, typical and obligatory for themselves and others. On the basis of these culture standards people assess and adjust their own behavior and that of foreigners" (Thomas, 1996: 112). Zijn standaarden dienen om cultureel bepaald gedrag te kunnen verklaren. Waardenoriëntaties worden volgens Thomas interactief aangepast in het geval van een interculturele context, waarbij een soort van 'derde cultuur' wordt gecreëerd: een samenvoeging van aanpassingen van twee kanten, afkomstig uit de eigen culturele standaard als reactie op de culturele standaarden van de ander. Culturele standaarden kunnen alleen bepaald worden in relatie tot een andere cultuur, en komen enkel tot uiting wanneer deze relevant zijn voor de specifieke interculturele situatie. Beide culturen zijn dus bepalend voor de interculturele uitingen. Thomas (1996) heeft onderzoek gedaan naar Duits-Chinese interacties en deed daarover de volgende uitspraken: terwijl de Duitsers denken dat hun taakgeoriënteerde houding een basis legt voor interpersoonlijke relaties, hanteren de Chinezen een tegenovergestelde aanpak. Zij denken dat alleen na het neerzetten van een positieve, persoonlijke relatie, zakencontacten succesvol zullen zijn.

Dit voorbeeld van culturele standaarden impliceert dat kennis van de eigen cultuur, en van het waardesysteem van de doelcultuur, de manier van handelen bij crossculturele verschillen makkelijker doet verlopen. Daarnaast stelt het personen ook in staat om zich beter aan te passen aan de specifieke vereisten van deze interculturele situaties. De bi-culturele aanpak van Thomas is dynamisch, omdat deze er vanuit gaat dat Chinezen in relatie met Duitsers zich anders kunnen opstellen dan bijvoorbeeld in contact met Nederlanders.

2.2 Drie analysemodellen van interculturele communicatie

Interculturele communicatie kan geanalyseerd worden vanuit verschillende interdisciplinaire benaderingen. Zowel sociale psychologie, antropologie, vertaalwetenschap en interactionele sociolinguïstiek houden zich bezig met interculturele communicatie. De interactionele sociolinguïstiek kent drie invalshoeken van interculturele communicatie, die vaak bepalend zijn voor de aanhang aan een bepaalde definitie van cultuur. Ten Thije en Deen (2009) noemen de contrastieve, interactieve en transfer analyse. Deze benaderingen hangen met elkaar samen en zijn in dit onderzoek dan ook alle drie vertegenwoordigd.

De contrastieve analyse stelt zich ten doel universele categorieën te ontwikkelen om taal- en cultuurverschillen mee te beschrijven (Clyne, 1994, in Ten Thije & Deen, 2009:92). Het doel van contrastief onderzoek is om verschillen die cultureel bepaald zijn, bloot te leggen. Verschillen in talige en communicatieve uitingen worden geanalyseerd (Ten Thije & Deen, 2009). Dergelijk onderzoek geeft een beeld van valkuilen in bepaalde interculturele communicatie. Het is een eerste stap in het verkrijgen van inzicht in bepaalde vereiste interculturele competenties, aldus Ten Thije en Deen. Door middel van het model voor interculturele communicatie van Scollon en Scollon (1995) wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van een contrastieve analyse. Door dit model uit te werken voor de Chinese cultuur samen met Westerse culturen, worden verschillen in culturele patronen duidelijk. Hoewel Thomas (1991) beweert dat er verschillen bestaan tussen bijvoorbeeld Nederlands-Chinese en Duits-Chinese interactie, vindt deze interactie zijn uitwerking door een bepaalde 'culturele laag', die aan de basis ligt van het communicatief handelen. Deze basis wordt in de contrastieve analyse behandeld.

De volgende benadering, interactieanalyse, gaat hierop verder. Interactiestudies laten zien welke cultuur- en taalverschillen tot problemen in de communicatie zouden kunnen leiden, en hoe hier oplossingen voor kunnen worden gevonden. Ook komt hiermee naar voren welke factoren nog meer de effectiviteit van communicatie beïnvloeden (Deen, 1997, 1999, in Ten Thije & Deen, 2009:93). De kennis die voortkomt uit een interactieanalyse is nodig voor de ontwikkeling van algemene en cultuurspecifieke trainingen in interculturele communicatie (Ten Thije & Deen, 2009). Ter verduidelijking van de interactieanalyse noemen ten Thije en Deen het 'cultureel apparaat' van Rehbein. Dit wordt opgevat als het gezamenlijke cultureel vermogen van leden van een bepaalde culturele groep (ibid.:95). "Dit cultureel vermogen omvat de binnen die groep geldende voorstellingen, waardeoriëntaties en handelingspraktijken en is werkzaam bij de oplossing van interactieproblemen bij kritische situaties" (ibid.:95). Hiermee worden situaties van moeizame meertalige communicatie of zelfs miscommunicatie bedoeld. Volgens Rehbein (2006) kunnen er vervolgens twee keuzes gemaakt worden. Of de betrokkenen handhaven hun eigen bestaande gedrag, of de betrokkene reflecteert kritisch op de situatie en

verandert zo zijn handelspraktijk of voorstelling, zodat de problemen in de interactie worden opgelost. Volgens Rehbein is er op basis van dit model van meertalige interactie, alleen sprake van interculturele communicatie als een actant zijn of haar cultureel apparaat verandert (Rehbein, 2006, in Ten Thije & Deen 2009:95).

Terwijl Thomas hierboven spreekt van een 'derde cultuur' door wederzijdse interactiviteit, maakt Rehbein (2006) onderscheid tussen eenzijdige en tweezijdige interculturele communicatie. Bij eenzijdige interculturele communicatie verandert slechts een actant zijn of haar denken en/of handelen. Bij tweezijdige interculturele communicatie passen zowel spreker als hoorder zich aan elkaar aan. Dit scriptie onderzoek gaat uit van de Chinese student, die, vanuit zijn eigen culturele achtergrond, reageert op de Nederlandse culturele standaarden, zoals die binnen een Nederlandse academische context gelden. Er vindt een interactie tussen leden van twee culturen plaats, die geanalyseerd wordt op basis van de voorgaande contrastieve analyse. Om deze interactie soepeler te laten verlopen, is behoefte aan interculturele competentie. Een transferanalyse biedt hierbij inzicht.

De transferanalyse gaat in op de verschillende aspecten van interculturele competentie en de vraag hoe deze in verschillende settings kan worden overgedragen. De contrastieve- en interactieanalyse leveren hiervoor de grondslagen. In dit onderzoek wordt, op basis van cultuurverschillen en interactieproblemen gerelateerd aan een Nederlands academische context, een model gegeven voor interculturele competentie als academische vaardigheid, ter versoepeling van deze interactie. De transferanalyse staat hierbij centraal.

Naast deze drie analyserichtingen, speelt ook 'interlanguage' een rol binnen linguïstische analyse van interculturele communicatie. De interlanguage-benadering onderzoekt het discours van non-natives in een tweede of vreemde taal (Ten Thije & Deen, 2009). Binnen dit onderzoek zal deze analysebenadering echter niet aan de orde komen.

2.3 Het model van Scollon en Scollon

Scollon en Scollon (1995) hebben een model opgesteld dat de analyse van interculturele communicatieprocessen mogelijk maakt. Zij hebben zich daarbij specifiek gericht op Aziatische culturen. Vier culturele pijlers worden beschreven, die een rol kunnen spelen in het geval van interculturele (mis)communicatie.

Als eerste culturele pijler noemen zij 'ideologie', die geschiedenis, kijk op de wereld en daarmee geloof, waarden en religie met zich meeneemt. Een ideologie kan per cultuur verschillen, en daarmee van invloed zijn op het kader van waaruit interculturele communicatie plaatsvindt. Ten tweede hebben Scollon en Scollon het over 'socialisatie', waaronder educatie, enculturatie en acculturatie vallen, net als primaire en secundaire socialisatie. Dit punt richt zich ook op de manier waarop een cultuur omgaat met de interpretatie van 'een persoon' en 'leren'. 'Vormen van discours' wordt genoemd als de derde categorie binnen interculturele communicatie. Hieronder vallen de functies van taal, waarbinnen informatie en relatie, onderhandeling, groepsharmonie en individueel welzijn vallen. Ook bevat deze derde categorie non-verbale communicatie, die bestaat uit *kinesics* (lichaamshouding), *proxemics* (nabijheid) en het concept van *face*. Hierover later meer. De vierde en laatste categorie richt zich op *face systems*. Hiermee doelen Scollon en Scollon op sociale organisatie, waarbinnen *kinship*, de *self*, *ingroup* en

outgroup relaties en *Gemeinschaft* en *Gesellschaft* een rol spelen. In hoofdstuk zeven worden deze begrippen uitgewerkt voor de Chinese cultuur.

Culturen kunnen volgens Scollon en Scollon op bovenstaande punten sterk verschillen. Interculturele communicatie en misverstanden die hieruit voortkomen kunnen dan ook geanalyseerd en geïnterpreteerd worden aan de hand van deze systemen. Deze systemen kunnen per cultuur verschillend ingevuld worden. Dit onderzoek richt zich op een specifieke doelgroep (Chinese studenten) binnen een specifieke handelingscontext (het Nederlands universitair onderwijs). De culturele pijlers van Scollon en Scollon zullen bij deze specifieke context als leidraad gelden, om de interpersoonlijke communicatie tussen Chinese internationale studenten en Nederlandse studenten en docenten te analyseren.

2.4 De leerbaarheid van cultuur

Volgens Shadid (2000) is het bevorderen van interculturele competentie alleen mogelijk wanneer in de daarbij gebruikte modellen rekening wordt gehouden met zowel de culturele verschillen tussen de communicatiepartners, als met hun sociale vaardigheden en de specifieke omstandigheden van de ontmoeting tussen de communicatiepartners. Omdat in dit onderzoek interculturele communicatie in de collegezaal centraal staat, zijn er enkele specifieke competenties die hierop van toepassing zijn. Bij de analyse van de resultaten zal gekeken worden naar de koppeling van interculturele competenties en algemeen aanvaarde, en dus informele, Nederlandse vereisten op het gebied van academische vaardigheden. Eerst wordt er echter gekeken naar de vorming van interculturele competenties.

Hoewel wetenschappers het eens zijn over de culturele gevoeligheid van interculturele communicatieve competentie, bestaat er op theoretisch niveau nog geen gezamenlijk idee over de inhoud van deze competentie (ibid.). In dit verband zijn volgens Shadid twee benaderingen relevant: de cultuurspecifieke en de cultuuroverstijgende benadering (zie Hammer, 1989: 248). Voorstanders van de eerstgenoemde benadering zien competentie vooral als de mate waarin iemand zich de communicatieregels, rituelen, verbale en non-verbale uitingen die voor een bepaalde cultuur specifiek zijn, eigen heeft gemaakt en daarmee ook daadwerkelijk kan omgaan. Ook de sociolinguïst Hymes (1979: 282) maakt in dit verband onderscheid tussen kennis en het vermogen om de kennis te gebruiken. Aanhangers van de cultuuroverstijgende benadering vinden daarentegen dat alleen weten hoe het toegaat in een andere cultuur geen garantie geeft voor een competent optreden in die cultuur. Andere factoren en vaardigheden zoals het zich aanpassen aan de communicatiepartner en het beschikken over een empathisch vermogen, zijn daarbij eveneens van groot belang.

Interculturele competenties zijn cultuurafhankelijk, contextgebonden en intersubjectief. Shadid (2000) bedoelt hiermee dat in een bepaalde interactiesituatie een persoon zijn gedrag wel als competent kan beschouwen, terwijl anderen daarover een andere mening kunnen hebben. Dat verschil in beoordeling is het grootst in interculturele ontmoetingen, omdat sociaal gedrag cultuurgevoelig is.

Gedrag dat in een bepaalde samenleving als de norm worden beschouwd, zoals bijvoorbeeld assertiviteit en zelfstandigheid in de Westerse cultuur, krijgt daar in de socialisatie van kinderen een centrale plaats, terwijl in een andere cultuur juist conformisme en groepsbinding hoog

aangeschreven staan en dus worden aangeleerd, zoals in de Chinese cultuur. Shadid komt tot de conclusie dat communicatieve competentie in interculturele ontmoetingen te verbeteren is. Elke persoon die sociaal of beroepsmatig in interculturele ontmoetingen betrokken raakt, moet veelzijdig zijn om competent te kunnen optreden. Niet alleen noodzakelijke communicatieve vaardigheden en kennis over de communicatiepartner, maar ook motivatie is hierbij van belang (2000:3).

2.5 Balans

Dit onderzoek is gebaseerd op een contrastieve, interactieve en een transfer analyse (Ten Thije & Deen, 2009). Door middel van het bekijken van cultuurverschillen binnen interculturele communicatie tussen een Chinese student en de Nederlands academische leeromgeving, aan de hand van het model voor interculturele communicatie van Scollon en Scollon (1995), het analyseren van de interactie binnen de communicatie tussen Chinese student en Nederlandse leeromgeving en het ingaan op interculturele competentie als hulpmiddel bij het succesvol presteren op academische vaardigheden, worden interactieproblemen binnen een Chinees-Nederlandse academische context belicht en aangepakt. Een dynamische, interactieve benadering van cultuur en interculturele communicatie, zoals die van Koole en Ten Thije (1994) en Thomas (1996), staat hierbij centraal.

Deze begrippen zullen als leidraad gelden bij het beantwoorden van de vraag of interculturele competenties Chinese studenten in Nederland kunnen helpen bij het uitvoeren van bepaalde academische vaardigheden. Een beschrijving van academische vaardigheden wordt gegeven in paragraaf 3.2. In hoofdstuk zeven wordt interculturele competentie behandeld.

3 Internationalisering van het hoger onderwijs

Met de opkomst van de globalisering is ook het hoger onderwijs in internationaal vaarwater beland. Steeds meer Nederlandse studenten vertrekken voor een studieperiode aan een buitenlandse universiteit, of kiezen voor een volledige studie het buitenland. Maar daarnaast weten ook steeds meer buitenlandse studenten de Nederlandse universiteiten te vinden. In dit hoofdstuk wordt het Nederlandse internationaliseringsbeleid kort weergegeven. Daarnaast wordt de term 'academische vaardigheid' behandeld.

De internationale uitgangspositie van het Nederlands hoger onderwijs is goed. Wat betreft onderzoek komen de meeste Nederlandse universiteiten voor in de top 200 van de wereld, waarvan één in de top 50, namelijk de Universiteit van Amsterdam. Nederlandse instellingen slagen erin veel buitenlandse studenten aan te trekken. Het percentage buitenlandse studenten over 2005/2006 bedraagt 8,6%, dat boven het OESO-gemiddelde ligt (Strategische agenda voor het hoger onderwijs-, onderzoek – en wetenschapsbeleid, 2007).

In Europa is er een grote beweging in het hoger onderwijs merkbaar in de richting van meer internationale samenwerking. De onderwijsprogramma's van de Europese Unie, zoals Erasmus en Socrates, benadrukken sterk de vrijwillige vorming van netwerken en samenwerkingsverbanden. Ook het Bologna-proces gaat uit van samenwerking om systemen van hoger onderwijs op elkaar af te stemmen en zo vrije mobiliteit, Europese werkgelegenheid en de internationale competitiviteit en aantrekkelijkheid van het Europees hoger onderwijs te realiseren. Daarnaast worden steeds meer internationale betrekkingen tussen instellingen voor hoger onderwijs opgericht. Het hoger onderwijs bevindt zich in een klimaat van (internationale) beweging.²

Van het hoger onderwijs wordt verwacht dat het capabele individuen 'aflevert'. Het moet dienstbaar zijn aan de samenleving en voldoen aan de (voorspelde) behoeften van de arbeidsmarkt (van Heffen e.a., 1999; Neave, 1995³). Elke samenleving heeft zijn eigen, unieke, sociale normen en waarden en stelt verwachtingen aan het individu, die per maatschappij kunnen verschillen. Een onderwijscultuur is hier meestal een afspiegeling van. Bij internationalisering van hoger onderwijs mengen niet alleen 'nationale culturen', maar ook 'academische culturen' zich met elkaar. Duidelijkheid over de knelpunten die dit met zich kan meebrengen is dan ook hard nodig, om ook in de praktijk het internationale studiesucces te verbeteren.

3.1 Engels als lingua franca

De voertaal van het internationale onderwijs in Nederland is Engels. We gaan er niet vanuit dat Chinese internationale studenten, die voor een relatief korte periode voor studiedoeleinden in Nederland verblijven, voldoende kennis van het Nederlands hebben om Nederlandstalig onderwijs te volgen. Door het steeds groeiende aanbod aan universitaire opleidingen in het

² <http://ppw.kuleuven.be/cobv/pdfs/McOnderwijs%20in%20Vlaanderen-Geert.PDF>, geraadpleegd op 20-12-2009

³ Overgenomen uit <http://ppw.kuleuven.be/cobv/pdfs/McOnderwijs%20in%20Vlaanderen-Geert.PDF>, geraadpleegd op 20-12-2009

Engels is dit dan ook de taal waarin Chinese studenten zich het meeste zullen vinden, in plaats van het Nederlands. Wanneer er gesproken wordt over een vreemde taal, zal daarmee in dit onderzoek in principe dan ook hoofdzakelijk Engels bedoeld worden.

Deskundigheid van de Engelse taal vergroot de leerervaringen van internationale studenten. De moedertaal van Aziatische studenten is doorgaans geen Engels, waardoor zij zich onprettig zouden kunnen voelen als gevolg van de onzekerheden die een onderwijskundige context die gericht is op een voor hen vreemde taal, met zich meebrengt (Collier & Powell 1990, in Tu, 2001:50). Veel Chinese studenten laten beperkte vaardigheden in het Engels zien. Dit beperkt hun deelname aan de activiteiten binnen de collegezaal: ze voelen zich niet zeker bij discussies, kunnen hun vragen niet duidelijk formuleren en kunnen niet alert reageren op gespreksonderwerpen. Daarnaast weerhoudt de beperkte taalkennis hen er van om vriendschappen met niet-Chinese studenten te ontwikkelen, en vermindert dit hun sociale aanwezigheid (Lam, 1994, in: Tu, 2001:50)

Uit een onderzoek van Wang et. al. (2008) bleek dat ook lezen en schrijven problemen oplevert. Aziatische studenten hadden moeite met het vinden en traceren van relevante boeken en met het lezen zelf, vanwege gebrek aan vaardigheid in *skimming* en snellezen. Het schrijven bleek problematisch vanwege gebrek aan vocabulaire kennis. Ook grammaticale kennis ontbrak. Bovendien waren de studenten vaak niet in staat om zichzelf uit te drukken en zaken uit te leggen op een uitgebreide en precieze manier, omdat ze geen ervaring hadden in het schrijven van essays.

Hoewel blijkt dat, in dit geval met de Engelse taal, de soms beperkte taalvaardigheden studenten hinderen bij hun academische studiesucces, houdt dit onderzoek zich hier niet mee bezig. Doordat dit onderzoek verder kijkt dan taalvaardigheid zelf, kunnen mogelijk andere factoren aan het licht komen.

3.2 Academische vaardigheid

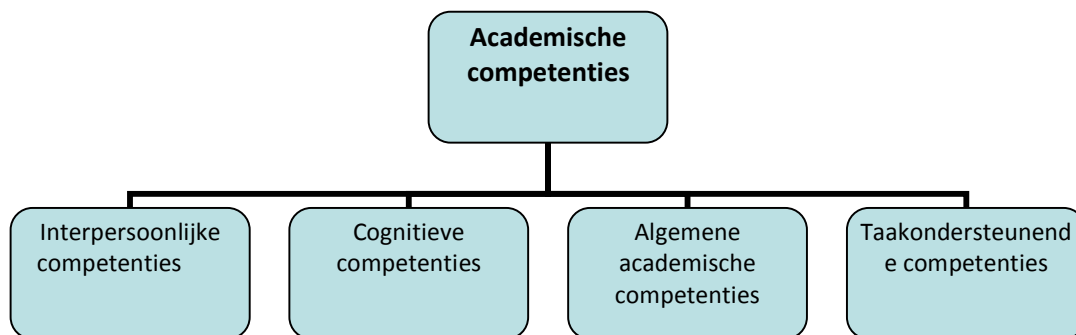
Zoals hierboven weergegeven, is een academische cultuur vaak een afspiegeling van de lokale, nationale cultuur. Normen en waarden die hierbinnen gelden, zijn terug te vinden in het karakter van vele opleidingen. Ook het Nederlandse academisch onderwijs stelt dan ook bepaalde eisen aan haar studenten. In deze paragraaf wordt de term 'academische vaardigheid' uitgelegd en behandeld.

De definities van begrippen als academische vaardigheden, academische vorming en academische waarden lopen uiteen. Oost en anderen (1998) noemen vier definities van academische vorming. Zij stellen onder andere dat academische vorming 'vorming door wetenschap' is, maar ook 'beroepsgerichte universitaire basisvorming'. Bij academische vorming als vorming door wetenschap wordt de student geïntroduceerd in het theoretische kennisdomein van een discipline, maakt een student kennis met een (aantal) andere discipline(s) en wordt de studie afgesloten met een zelfstandig opgezet onderzoek. In de Wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek wordt wetenschappelijk onderwijs gedefinieerd als onderwijs dat is gericht op de voorbereiding tot de zelfstandige beoefening van de wetenschap, of de beroepsmatige toepassing van wetenschappelijke kennis. De vaardigheden die tijdens de wetenschappelijke studie aan bod komen, worden academische vaardigheden genoemd. Per

studierichting kunnen hiervoor andere eisen gesteld worden, maar meestal geeft een universiteit algemene richtlijnen aan.

De onderwijskundige Kessels (2005) noemt een aantal academische competenties die de vraag van een steeds sneller groeiende maatschappij zouden moeten ondervangen. Zo stelt hij dat het leren niet alleen in het teken staat van materiedeskundigheid en probleemoplossende vaardigheden, maar dat vooral reflectieve, communicatieve, zelfregulatieve en samenwerkingsvaardigheden hoog in het vaandel staan. Deze competenties kunnen opgedeeld worden in vier groepen (Schmidt, 2006):

- interpersoonlijke competenties
- cognitieve competenties
- algemeen academische competenties
- taakondersteunende competenties



Figuur 1: Schematische weergave academische competenties als in Kessels (2005)

Onder interpersoonlijke competenties vallen samenwerkingsvaardigheden (groepswork) en interactie met docent en klasgenoten. Communicatieve vaardigheden zoals in overleg tot een besluit komen, de eigen verbindingen verwoorden en het stellen van vragen horen hier ook bij (Dochy et al., 2000). Cognitieve competenties omsluiten problemen analyseren en probleemoplossing, verschillende visies met elkaar vergelijken, standpunten kritisch beoordelen en het synthetiseren van nieuw verworven inzichten. Met algemene academische competenties worden vaardigheden als het schrijven van papers, het presenteren van kennis en het doen van onderzoek bedoeld. Taakondersteunende competenties gaan in op het efficiënt gebruiken van tijd, gericht opzoeken van informatie en het produceren van eigen ideeën.

Dit onderscheid binnen academische vaardigheden wordt aangehouden als basis voor dit onderzoek. Door de componenten van Kessels (2005) te volgen, zal duidelijk worden op welk gebied interculturele competenties ondersteuning zullen kunnen bieden.

3.3 Relevantie van dit onderzoek

In deze paragraaf wordt beschreven welke aanvulling dit onderzoek biedt op het huidige wetenschappelijke kader op het gebied van de problematiek die internationalisering van hoger onderwijs met zich meebrengt. Het werk dat tot op de dag van vandaag het beste overzicht

geeft van de situatie rondom buitenlandse en allochtone studenten in het Nederlands hoger onderwijs, is het proefschrift 'Van buiten, geleerd' van Marianne Boogaard, uit 1997 (1994, 1997). Zij, nu onderwijsonderzoeker bij het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam, stelt dat er, "hoewel er al sinds jaar en dag studenten uit het buitenland aan Nederlandse universiteiten studeren, verbazingwekkend weinig onderzoek is gedaan naar hun ervaringen en studieresultaten" (Boogaard, 1994:5). Over specifiek Chinese studenten in Nederland is destijds nog weinig bekend, ook Boogaard richt zich op een algemener beeld van 'de buitenlandse student'. Boogaard geeft een overzicht van de belangrijkste struikelblokken voor buitenlandse en allochtone studenten weer.

Samengevat zijn dit Nederlandse taalvaardigheid, studievaardigheden toegesneden op het Nederlandse onderwijs, de eenzijdige Westerse oriëntatie van de bestaande studieprogramma's en een geïsoleerde positie ten opzichte van medestudenten (Boogaard, 1994:30). Daarnaast zorgen, volgens de onderzoekers die Boogaard noemt, financiële en sociale omstandigheden voor problemen: noodzakelijke bijbanen en concentratieproblemen wegens onder meer slechte huisvesting en zorgen om de familie leiden nog wel eens af van de studie. Oplossingen voor deze problemen worden voornamelijk gezocht in een betere voorbereiding en begeleiding van deze groep studenten, waarbij het accent ligt op de eerste fase van de studie (destijds de propedeuse) en verbetering van de Nederlandse taalvaardigheid van de studenten. Boogaard stelt dat de onderzoeken die zij bespreekt vooral beleidsmatig georiënteerd zijn, en het in veel mindere mate gaat om onderzoek met een theoretisch-wetenschappelijke oriëntatie (Boogaard, 1994:31).

Snippe, Jochems en van den Bor (1994) hebben gekeken naar studiesucces van buitenlandse studenten in Nederland, maar richten zich daarbij vooral op studieduur, studievertraging en studie-uitval en gaan daarbij vooral af op cijfers en gegevens. Ze bieden geen directe praktische verklaringen voor de problemen die optreden. Ten tijde van het onderzoek van Boogaard (1994) en Snippe, Jochems en van der Bor (1994) stond het onderzoek naar de problematiek van buitenlandse studenten in een Nederlands academische context, nog in de kinderschoenen. Juist nu buitenlandse studenten de Nederlandse instellingen in het hoger onderwijs beter weten te vinden, is het belangrijk dat alle aspecten van het internationaal onderwijs belicht worden. Dit geldt specifiek voor de groep van Chinese internationale studenten, die een omvangrijke tweede plaats inneemt binnen de internationale studentenpopulatie in Nederland. Niet in de literatuur, maar ook in de praktijk blijkt namelijk dat er over bepaalde aspecten, die internationalisering met zich meeneemt, heen gekeken wordt. Zo staat er in het 'Rapport Veldverkenning Internationalisering' van het Ministerie van OC&W, dat:

"Instellingen die verregaand internationaliseren maken geen fundamenteel onderscheid tussen Nederlandse en buitenlandse studenten. Zij zien zichzelf als internationale instelling en de belangrijkste verschillen zitten in de bekostiging en in de extra opvang en ondersteuning in het wonen in een vreemd land die buitenlandse studenten nodig hebben (Rapport Veldverkenning Internationalisering OC&W, 2007:9)."

In dit rapport, dat opgesteld is op basis van bezoeken aan verschillende instellingen van het hoger onderwijs, worden factoren zoals cultuurverschillen, interpersoonlijke communicatie en daarmee studiesucces niet genoemd. Dit betekent dat er zowel in theorie als in de praktijk, nog te weinig aandacht bestaat voor dit aspect binnen de situatie van buitenlandse studenten in Nederland, hier specifiek de omvangrijke groep van Chinese studenten.

Een van de weinige onderzoekers die zeer recentelijk hun oog hebben laten schijnen op de situatie van Chinese studenten aan Nederlandse onderwijsinstellingen, zijn Long et. al (2009). Deze vier onderzoekers, die samen een gecombineerd gezelschap vormen afkomstig van zowel Chinese als Nederlandse universiteiten (Shanghai, Groningen en Twente), hebben gekeken naar de crossculturele aanpassingen van Chinese studenten in Nederland. Door middel van de *multicultural personality questionnaire* (MPQ) onderzochten zij de invloed van demografische en academische variabelen in *cultural-communication self-efficacy* en *multicultural personality dimensions*, als van aanpassing op crossculturele aanpassing van Chinese studenten in Nederland. Uit het onderzoek, uitgevoerd op 168 studenten, bleek dat emotionele stabiliteit de grootste voorspeller voor academische prestaties leek te zijn.

Hoewel dit onderzoek vooral bedoeld was om de MPQ op een Aziatische doelgroep te testen, en er verder niet dieper wordt ingegaan op het hoe en waarom van deze 'emotionele stabiliteit', valt er, dankzij de interculturele basis hiervan, een link te leggen met interculturele competentie als bijdrage aan academische prestaties van Chinese studenten in Nederland. Emotionele stabiliteit kan (negatief) beïnvloed worden door het verblijf in een andere cultuur. Het is daarom belangrijk om te kijken naar de factoren die van invloed kunnen zijn op deze emotionele stabiliteit. Interculturele competenties kunnen mogelijk helpen bij het zich aanpassen in een andere cultuur. Een indirecte koppeling met academische prestaties lijkt hieruit naar voren te komen. Het nader bekijken van interculturele competenties die hierop van invloed kunnen zijn, is daarom relevant.

4 Chinese studenten in Nederland

Nederland wordt steeds populairder bij Chinese studenten. De laatste jaren heeft de Nederlandse overheid zich ingezet om meer buitenlandse studenten aan te trekken. Ook het immigratie beleid is aangepast, zodat het makkelijker wordt om *highly skilled professionals* binnen te laten komen.

Samen met het aanbod van de 1300 Engelstalige opleidingsprogramma's en de, vergeleken met landen als Amerika en Engeland, relatief lage collegegelden, hebben deze factoren Nederland tot een populaire bestemming onder buitenlandse studenten gemaakt, waaronder een groot aantal Chinese studenten. De voornaamste bestemmingen van Chinese internationale studenten zijn Engeland, Amerika, Australië, Duitsland, Canada, Frankrijk, Japan en Rusland (Yao 2004). In 2003 bevonden zich bijvoorbeeld 57.579 Chinese internationale studenten in Australië (Yao, 2004). Van de niet-Engelstalige landen biedt Nederland (na Finland) het meeste onderwijs in het Engels aan. Ondanks de economische neergang, die ook China heeft getroffen, is het aantal Chinese studenten dat het Nederlandse hoger onderwijs heeft weten te vinden de afgelopen twee jaar sterk toegenomen. In het studiejaar 2008/2009 wisten 1900 Chinese studenten de Nederlandse onderwijsinstellingen te vinden, wat betekent dat in totaal momenteel zo'n 7000 Chinese internationale studenten onderwijs genieten aan Nederlandse onderwijsinstellingen. Daarentegen stonden, ter illustratie, in het studiejaar 2006-2007 13.000 studenten uit Duitsland bij de Informatie Beheer Groep (IBG) ingeschreven als student (NESO China). Na Duitsland is de grootste groep internationale studenten in Nederland dan ook uit China afkomstig. Op de derde plaats volgen studenten afkomstig uit België.

Chinese studenten zijn het sterkst vertegenwoordigd bij studies die een goed arbeidsperspectief bieden, zoals economie, financiën, logistiek en bedrijfskunde. Ook richtingen waar Nederland wereldwijd in uitblinkt, zoals landbouw, tuinbouw, milieu management en industrieel ontwerpen zijn populair. In september 2008 kwamen zo'n 2000 Chinese studenten naar Nederland. Dit was een groei van 30 procent tegenover het voorgaande jaar. Dit studiejaar (2009/2010) stroomden zo'n 2600 Chinese studenten in. Van deze studenten volgt ongeveer 50 procent een opleiding op Masterniveau en 30 tot 35 procent op Bachelorniveau. Vijftien procent van de groep neemt deel aan voorbereidingscursussen, die de studenten in staat zal stellen om te beginnen aan een academische opleiding. Vooral veel studenten komen naar Nederland op basis van een uitwisselingsverband tussen universiteiten, maar er is ook een grote groep van *self-supporting students* en beursgerechtigden.⁵

De Nederlandse regering geeft een speciaal visum uit, dat buitenlandse studenten de mogelijkheid biedt om na voltooiing van hun studie nog een jaar in Nederland te blijven, zegt Jacques van Vliet, directeur van Neso Beijing, onderdeel van het Nuffic⁶. Zo hebben de studenten nog een jaar de tijd om een baan in Nederland te vinden. Daarnaast bestaan er

⁵ http://www.expatica.com/nl/education/higher_education/Rise-in-Chinese-student-numbers-in-the-Netherlands_14462.html?ppager=0 , geraadpleegd op 21-12-2009

⁶ Ibid.

speciale beurzen voor Chinese studenten. De Nederlandse overheid stelt *The Orange Tulip Scholarship* beschikbaar. Deze beurs is gestart in 2008 en stelt jaarlijks 30 Chinese topstudenten de kans om in Nederland te studeren. Dit alles lijkt er op te duiden dat Nederland zich steeds meer gaat richten op de Chinese internationale student. Het is daarom belangrijk om meer te weten te komen over het functioneren van deze groep.

5 Probleemanalyse van Chinese studenten in een Westerse leeromgeving

Chinese studenten zijn een steeds sneller groeiende groep internationale studenten. Wat zijn de kenmerken van deze groep, en hoe staat deze tegenover de verschillende aspecten van een Nederlandse leeromgeving? In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van cultuurverschillen tussen China en Nederland, de kenmerken van een 'Chinese leerstijl' en de moeilijkheden die op kunnen treden wanneer deze leerstijl in contrast staat met andere leerstrategieën- en vereisten, en de interactionele problemen binnen interpersoonlijke communicatie die een Chinees-Nederlandse leeromgeving met zich mee kan brengen. Daarnaast komt ook de functionele pragmatiek aan bod, waarmee een aantal zogenaamde handelingspatronen binnen de collegezaal behandeld zullen worden.

5.1 Interculturele communicatie – de invloed van culturele verschillen

Het model van Scollon en Scollon (1995) geeft inzicht in een aantal punten waarop culturen, in het geval van interculturele communicatie, van elkaar kunnen afwijken. Dit is een contrastief analysemodel, en is bedoeld om inzicht te geven in de basis van de cultuurverschillen tussen Chinese studenten en Nederlandse medestudenten- en docenten.

5.1.1 Ideologie

De meest voorkomende manier om culturen te bestuderen en te begrijpen is met het achterhalen van de geschiedenis van een bepaalde cultuur, en het wereldperspectief dat dit met zich meebrengt. Het op het eerste gezicht grootste verschil tussen culturen uit Oost- Azië en de 'Westerse culturen' is de wijze waarop er naar deze geschiedenis wordt gekeken. Zo zien Oost-Aziaten hun geschiedenis als een lange, continue en met elkaar samenvallende historie, terwijl Westerse mensen liever de politieke organisaties van een korte termijn vanaf de renaissance benadrukken (Scollon & Scollon, 1995:128) De kijk op de wereld wordt door dit besef van geschiedenis beïnvloed. Het bewustzijn van een lange, continue geschiedenis maakt deel uit van de wereldkijk van veel Aziaten. Soms wordt dat als verklaring gebruikt voor de traagheid, het niet overhaast nemen van conclusies en voor het ontwikkelen van een langer perspectief op toekomstige ontwikkeling, van de Aziaten.

5.1.2 Face

Een samengansel van de dimensie individualisme – collectivisme is het concept *face*, van Chinese oorsprong. Onder *face*, ofwel 'gezicht', verstaat Ho (1976): "het respect dat iemand voor zichzelf kan claimen bij anderen, op basis van de relatieve positie die hij heeft in zijn sociale netwerk en de beoordeling van de mate van adequaat functioneren in die positie tezamen met het acceptabel zijn van zijn gedrag in het algemeen" (Ho, 1976:883).

Goffman spreekt van *facework* als een 'subtiële' stijl van interpersoonlijke interactie, iets dat in elke maatschappij aan de orde is, bedoeld om schaamte en gezichtsverlies te voorkomen, en om het idee van 'zelfrespect' tegenover anderen te bewaren (Goffman, 1955). Goffman ziet *face* als

situatiegebonden, waarmee hij refereert aan de uiting van direct respect dat een persoon van anderen verwacht op elk punt van van sociale interactie.

5.1.2.1 Kinship

Er zijn, volgens Scollon en Scollon (1995) twee aspecten van *kinship* die voor interculturele interactie van belang zijn: hiërarchie en collectivistische relaties. *Kinship* relaties onderstrepen de verbondenheid tussen personen met een erfelijke verwantschap. Dit vormt een hiërarchie van relaties, die door Confucius onder de aandacht is gebracht. De striktheid van hiërarchie, die vanaf de geboorte wordt nageleefd, heeft twee consequenties voor discours en communicatie. Ten eerste leert men volgens Scollon en Scollon in Azië eerst om respectvol te handelen naar diegenen op een hogere positie. Ten tweede zal een Aziat verwachten dat alle relaties op een hiërarchische wijze zijn opgebouwd. Is dit niet op basis van familie, dan wel op basis van leeftijd, ervaring, opleiding, gender of een van de vele andere dimensies van sociale organisatie binnen een cultuur (Scollon & Scollon, 1995:130).

Een ander aspect van *kinship* is dat individuele leden van een cultuur niet als onafhankelijk handelend worden gezien. Het handelen van een persoon vindt plaats op basis van hiërarchie van *kinship* en andersoortige relaties. Het individueel ondernemen van acties zonder het in overweging nemen van de persoon of relaties is niet gebruikelijk. Hofstede (1991) benoemt dit met zijn dimensie 'collectivisme'. Tegenover de collectivistische maatschappij staat een individualistische samenleving, waarbinnen het individuele belang hoog aangeschreven staat. Westerse landen scoren hierop volgens Hofstede's onderzoek (ibid.) zeer hoog.

5.1.2.2 Self-concept

Volgens Hsu (1985) zijn menselijke relaties een fundamenteel onderdeel binnen de analyse van interculturele communicatie. De invulling van een 'persoonlijkheid' betekent niet in elke cultuur hetzelfde: "The concept of personality is an expression of the western idea of individualism. It does not correspond even to the reality of how the western man lives in western culture, far less any man in any other culture" (1985:24).

Het concept van Hsu is gebaseerd op het Chinese concept van *self* (*ren* of *jen*), waarin niet alleen innerlijke bewuste en onbewuste niveaus, maar ook iemands persoonlijke cultuur en maatschappij aan de orde komen. Relaties als die tussen ouder en kind zijn hier onlosmakelijk verbonden met de *self*. Volgens Hsu trekt het Westerse idee van de *self* een grens tussen het biologische individu en de relaties van het individu. Het Chinese concept van *self* daarentegen trekt deze grens pas na deze intieme relaties. Dit betekent dat binnen de Chinese *self* intieme relaties worden meegenomen (in: Scollon&Scollon, 1995:132).

Scollon en Scollon gaan noemen de rol van de groep binnen *face-relationships*. "From an individualistic point of view, face relationships are very much a matter of individual face. From a collectivistic point of view, however, ones face is really the face of ones group, whether that group is thought of as ones family, ones cultural group, or ones corporation" (Scollon & Scollon, 1995:134). Dit komt overeen met de bevinding van Hsu en Bond, dat het individu in Aziatische culturen meer is dan een individu alleen.

5.1.2.3 Ingroup – outgroup-relaties

De relaties tussen personen binnen een groep en met mensen buiten een groep zijn het derde aspect van de sociale organisatie binnen een cultuur zoals Scollon en Scollon (1995) dat beschrijven.

Collectivistische en individualistische culturen kunnen verschillen in de manier waarop leden van deze cultuur zich richten op relaties met mensen van de eigen groep, of daarbuiten. Een individualistische cultuur heeft een andere opvatting van 'groep' dan dat een collectivistische cultuur dat heeft. Bond spreekt hierbij van *the limited good* (1991:36), een concept zoals behandeld door George Foster, wat een basissysteem van geloof van migranten groepen inhoudt, "the goods and resources of this world are fixed in supply". Dit idee heeft tot gevolg dat een wantrouwende houding naar anderen toe wordt ontwikkeld, "discouraging association with anyone whose fate is not linked to ones own" (Bond, 1991:36).

Deze beschrijving sluit aan bij de houding die Chinezen volgens Bond hebben tegenover collectieve activiteiten, en past bij hun achtergrond in de landbouw. Nisbett (2003) legt uit dat dit te interpreteren is vanuit ecologische factoren. China kent relatief vruchtbare grond, lage bergen en te bevaren rivieren, die samen een goed klimaat schepten voor landbouw en een centralisering van de maatschappij bijna vanzelfsprekend maakten. Harmonie was nodig om goed resultaten uit de landbouw te behalen: denk aan de rijstvelden, karakteristiek voor zuid China, waar mensen hun krachten moesten bundelen om resultaat te behalen. Ook geldt dit voor gebieden waar irrigatie vereist was, zoals bij de Gele Rivier in noord China: irrigatiesystemen vereisen samenwerking en harmonie.

Bond stelt dat de verschillen die zijn gebleken uit persoonlijkheidstesten (Chinezen schijnen minder sociaal en extrovert, verlegen en sociaal angstiger te zijn dan Amerikanen) voortkomen uit een onverschilligheid naar vreemden en diegenen die niet via familiebanden of andere langdurige relaties met hen verbonden zijn. Chinezen laten inderdaad een sterke verbintenis met deze primaire groepen zien, in plaats van een bredere verspreiding van allerlei verschillende contacten, zo merkt Bond op (1991:36). Ook zegt hij dat het succes van personen in deze primaire cirkel tot persoonlijke trots, maar ook tot schaamte in het geval van falen leidt.

Hieruit is duidelijk geworden dat het concept *face* een grote rol speelt binnen de Chinese cultuur. Doordat men, volgens Scollon en Scollon (1995) grote waarde hecht aan collectieve relaties, geldt de Chinese *face* als een groepsgerelateerd verschijnsel, waarbij niet alleen de eigen *face* belangrijk is, maar vooral ook de *face* van anderen de eigen *face* beïnvloedt. De intieme relaties van een Chinese persoon zijn dan ook in de *self* meegenomen, volgens Hsu (1983, in: Scollon & Scollon, 1995:133).

5.1.3 Vormen van discours

Het derde punt uit het model van Scollon en Scollon (1995) is 'vormen van discours'. Taal heeft verschillende functies. Scollon en Scollon laten zien dat taal tegelijkertijd zowel een communicatieve als een metacommunicatieve functie heeft. Hierbinnen kan er een informatieve en een relationele vorm onderscheiden worden. In taalgebruik komen meestal beide vormen als een mix van elkaar voor. Toch kunnen culturen verschillen in de nadruk die zij leggen op een van beide functies.

Shi-xu (2009) stelt dat het Aziatische model van discours gericht is op zorg voor anderen en lange-termijn interpersoonlijke relaties, en dus niet direct op het Westerse doel: overtuigen of *get them under control* (Shi-xu, 2009:5). Het Westerse communicatieve model zou gericht zijn op het uitoefenen van macht, terwijl Aziatische discours bedoeld is voor het opbouwen en onderhouden van relaties, aldus Shi-xu. Hoewel, zoals we zien in de beschrijving van Shi-xu, de functie van taal in verschillende maatschappijen van elkaar kan verschillen, begint de huidige Westerse maatschappij steeds meer waarde te hechten aan de rol van succesvolle communicatie als onderdeel van menselijke relaties. Wel blijft er vervolgens een scheiding op de manier waarop deze relaties geïnterpreteerd worden in het westen en in Azië, en andere meer traditionele maatschappijen (Scollon & Scollon, 1995:140). Volgens deze onderzoekers bestaat er een verschil in de gedachte dat persoonlijke relaties gezien worden als gestructureerd door de maatschappij, of juist als spontaan opgebouwd door individuen.

Terwijl de Aziatische maatschappij gekarakteriseerd wordt door verticale relaties, zoals die voorgeschreven zijn door de maatschappij (zoals vader en zoon), betekent een 'relatie' in de moderne Westerse maatschappij iets anders. Relaties worden hier zelf in alle vrijheid gekozen. Het grootste verschil tussen deze twee gezichtspunten ligt in het onderhandelen en goedkeuren binnen en van de relatie. Dit heeft tot gevolg dat taal in beide vormen een andere rol speelt. Waar in de Aziatische maatschappij de stabiele voorwaarde als positief wordt gezien, richt men zich in het Westen juist op vooruitgang en verandering. Daarnaast is groepsharmonie versus individueel welzijn een essentieel verschil in de grondslagen van China en Nederland.

Scollon en Scollon (1995) schrijven dat dit zich uit in het taalgebruik van Aziaten, die hun opvattingen minder extreem zullen uitdrukken om zo een onderhandeling niet uit balans te brengen. Westerse personen hebben daarentegen het idee dat elke partij zich vooral bezighoudt met het behalen van het beste resultaat in een onderhandeling, en zich daar dan ook naar zullen gedragen, ook al verstoort dit de groepsharmonie. Dit verschil in kennis van het doel van een interactie kan leiden tot misinterpretatie in discours (ibid.). Een Chinese student die binnen de interactie met zijn Nederlandse docent of medestudenten een ander doel voor ogen heeft dan dat zijn communicatiepartners dat hebben, kan daarom moeilijkheden ondervinden bij de interactie met hen. Dit geldt natuurlijk ook andersom.

5.1.3.1 Non-verbale communicatie

Een omvangrijk deel van communicatieve interactie vindt plaats zonder talige uiting. Non-verbale communicatie kan zich uiten in kleding, houding of gebaren, maar ook in stiltes, het gebruik van ruimte en de omgang met tijd.

Een eerste onderdeel van non-verbale communicatie dat hier zal worden behandeld is *kinesics*: lichaamshouding. Neem de interpretatie van 'gelach'. Terwijl gelach of een glimlach in het westen meestal een uiting is van vriendelijkheid of overeenstemming, wordt dit in China juist veel gebruikt om schaamte te verbergen. Scollon en Scollon (1995) interpreteren dit als een middel om harmonie binnen een groep te bewaren. Dit betekent dat er een relatie bestaat tussen non-verbale communicatie en het gebruiken van communicatieve uitingen voor het willen bewaren van de groepsharmonie. Het verschil wordt hierbij niet in het bijzonder door de non-verbale uiting zelf gemaakt, maar wel door het achterliggende doel die tot deze uiting heeft

geleid. Dit achterliggende doel is volgens Scollon en Scollon (1995) cultureel afhankelijk. Door een verschillende kijk op de interactie is men geneigd om zowel non-verbale als talige uitingen verkeerd te interpreteren.

Een tweede aspect van non-verbale communicatie is *proxemics*, het gebruik van ruimte. Naast de wijze van het indelen van ruimtes, is vooral het indelen van persoonlijke ruimtes een belangrijk aspect binnen interculturele communicatie. Hall (1959) sprak van persoonlijke ruimtegebieden waar men zich, cultuurafhankelijk, prettig bij voelt. Alleen bij intieme relaties wordt deze persoonlijke ruimte doorbroken. Waar Nederlanders een relatief grote ruimte van persoonlijke afstand hanteren, zijn Chinezen geneigd om een kleinere ruimte om zich heen te 'bouwen'.

De cultuurspecificiteit van het doel van een interactie, zoals Scollon en Scollon (1995) dat noemen, is relevant voor dit onderzoek, en zal in hoofdstuk zeven opnieuw beschreven worden vanuit de functionele pragmatiek.

5.1.4 Socialisatie

Het laatste onderdeel uit het model voor interculturele communicatie van Scollon en Scollon (1995) bestaat uit de socialisatie van een cultuur. Scollon en Scollon noemen daarbij twee termen: socialisatie en educatie.

Socialisatie en educatie zijn van elkaar te onderscheiden in leerwijze, maar blijven een vage afscheiding kennen. Veel maatschappijen die sociologen traditioneel noemen, hebben een duidelijk formele invulling van educatie. Daarnaast wordt educatie gfenmerkt door een formele structuur, terwijl socialisatie een meer continue basis kent. Socialisatie kan het passief leren van alledaagse dingen zijn, terwijl educatie een formeel onderwijssysteem behelst. Een gevolg van deze formaliteit is dat educatie vaak overgewaardeerd wordt, terwijl de resultaten van socialisatie onderbelicht blijven (Scollon & Scollon, 1995). Socialisatie wordt gebruikt om zowel alle vormen van 'cultureel leren' te omarmen, alswel voor de meer specifieke term van de informele aspecten van het leren.

Elke cultuur heeft haar eigen ideeën over de natuur van een persoon of maatschappij, die het bijna vanzelfsprekend maakt om dit als de waarheid te zien. Scollon en Scollon beschrijven drie punten waarop culturen van elkaar kunnen verschillen, wanneer het gaat om de 'natuur' van de mens: de veronderstelling dat de mens goed of slecht is, de kijk op de basis van een groep of een individu en het begrip van de menselijke levenscirkel. De ideologie van Confucius leunt op de geboren goedheid van de mens. Het christendom daarentegen gaat uit van de oorspronkelijke kwade origine van de mens. Wat betekent dit voor socialisatie in een cultuur of in een discours systeem? Als iemand uitgaat van het goede van de mens, zal educatie volgens Scollon en Scollon gericht zijn op 'doen wat het juiste is'. Motivatie is gebaseerd op het eigen verlangen om te leren en te doen wat juist is. Wanneer er echter uitgegaan wordt van het slechte van de mens, zal het leersysteem gebaseerd zijn op straf en dreigementen in plaats van op beloningen en beloften. Dit wil zeggen dat de theorie van educatie en socialisatie, zoals aangehangen door een maatschappij, gebaseerd zal zijn op het meer algemene concept van de goed- of slechtheid van zijn leden (ibid.). Dit heeft zijn invloed op de manier waarop bijvoorbeeld studenten worden opgeleid.

Ook is het geloof in ofwel het individu, ofwel de groep belangrijk als de bouwsteen van een maatschappij. Een maatschappij die het individu als basis onderstreept, zal vormen van educatie en socialisatie aannemen die focussen op individueel leren en individueel succes. Een maatschappij zoals China, die volgens Scollon en Scollon (ibid.) de ideologie van Confucius aanhangt, zal juist focussen op educatie en socialisatie als bijdrage aan de ontwikkeling van een groep. Net als de in hoofdstuk zeven genoemde verschillende doelen van interactie, kunnen daarom ook de doelen van educatie en socialisatie per cultuur verschillen. Dit kan van invloed zijn op de manier waarop academische vaardigheden aangehangen worden.

5.1.5 Balans

Samengevat noemen Scollon en Scollon (1995) een aantal punten waarop Aziatische en Westerse culturen van elkaar kunnen verschillen, wanneer er sprake is van interculturele communicatie. Naast het eerder genoemde *face* en 'the self', is ook de functie van taal van belang. Binnen de functie van taal kan een informatieve en een relationele vorm onderscheiden worden. Dit uit zich in de vormen van discours die een cultuur aanhangt. Ook socialisatie, als bijdrage aan de ontwikkeling van een groep, speelt binnen de Chinese cultuur een rol. Daarnaast kunnen Westerse en Chinese cultuur van elkaar verschillen middels *high* en *low context* (Hall, 1976). Het gedrag van een Chinese student binnen een Nederlands academische context, kan dus door meerdere pijlers beïnvloed worden, wanneer deze geconfronteerd wordt met een andere stijl van gedrag, relatie en communicatie.

5.2 Leerstijlen

De Chinese internationale student is al sinds enkele jaren, vooral onder Australische onderzoekers (o.a. Biggs, 1996; Holmes, 2004), een populair onderzoeksobject. Vooral veel aandacht is besteed aan de invloed van leerstijl op de academische prestaties van deze groep studenten. Wat is een leerstijl, en wat zegt de literatuur over de leerstijl van Chinese studenten? Iedere persoon is geneigd een probleem of leertaak vanuit een bepaalde aanpak of strategie te lijf te gaan. De een begint met iets te doen en gaat nadenken als het niet lukt, een ander begint met na te denken en gaat dan pas uitproberen. De manier waarop iemand gewend is een leertaak of probleem aan te pakken, wordt een leerstijl genoemd. Uit onderzoek (Boekaerts en Simons, 1995) is gebleken dat er op dit punt constante verschillen zijn tussen mensen. Diverse onderzoekers hebben die verschillen in leerstijlen onderzocht. Twee bekende leerstijltheoretici zijn Kolb en Vermunt.

Kolb (1984) onderscheidt vier verschillende leerstijlen. Zijn *Learning Style Inventory* (LSI) is een van de eerste en meest gebruikte modellen voor leerstijlen. De leerstijlen die Kolb onderscheidt, zijn kwadranten in een 'leercirkel'. In de cirkel staan dus zowel de verschillende fasen in een leerproces, als de verschillende typen die iemand kan zijn. Kolb noemt vier verschillende types 'leerders', zoals: de ontwerper, de denker, de beslisser en de doener. Kolb is van mening dat onderwijs vaak te beperkt is in het gebruik van leermethoden. Hierdoor krijgen studenten alleen les volgens de stijl die past bij hun vakgebied of volgens de stijl die de docent het makkelijkst vindt. Hij vindt dat iedere student alle stijlen zou moeten beheersen. Volgens Kolb is er pas

sprake van effectief leren wanneer alle vier fasen uit de leercirkel worden doorlopen. De fase waarmee het leerproces begint kan echter per individu verschillen. Hoewel iedereen gebruik maakt van alle vier de leerstijlen, is er volgens Kolb meestal sprake van één of twee overheersende leerstijlen.

Ook de Inventaris van Leerstijlen (ILS) van Jan Vermunt (1992) kan gebruikt worden in een onderwijssituatie. Vermunt onderscheidt de volgende leerstijlen: de reproductiegerichte, de betekenisgerichte, de toepassingsgerichte en de ongerichte stijl. Hoe deze leerstijlen in het geval van Nederlandse en Chinese studenten kunnen verschillen, wordt hieronder behandeld.

5.2.1 Leerstijl en cultuur

Er is veel bekend over de verschillen in leerstijlen die zouden bestaan tussen studenten uit traditioneel educatieve systemen, zoals China, en meer Westerse landen, zoals Engeland, Amerika en Australië. Onderzoekers als Hofstede (1991) en Hammond en Gao (2002) richten zich op de 'statische' inhoud van leerstijlen: een leerstijl is volgens hen weinig flexibel en cultuurafhankelijk. In deze paragraaf worden de verschillende kenmerken van bepaalde leerstijlen van Aziatische studenten behandeld zoals blijkt uit de literatuur, waarna gekeken wordt naar de mogelijke flexibiliteit van een leermethode. Is een leerstijl cultuur gebonden, of toch context gerelateerd? Ook wordt aandacht besteed aan de praktische problemen die een interculturele academische setting met zich meebrengt.

Hammond en Gao (2002, in Holmes, 2004:295) stellen dat de huidige Chinese educatie gekenmerkt wordt door uit het hoofd leren, herinneren en herhalen, ofwel het zogenaamde *rote learning*. Ballard en Clandry (1991, in Holmes, 2004:295) noemen dit een *conserving* houding tegenover leren, Biggs (1996) benoemt dit met *surface learning*. Westers onderwijs daarentegen wordt over het algemeen beschreven als socratisch, waar kennis wordt verkregen door middel van een proces van van evaluatie en het stellen van vragen. Er wordt veel waarde gehecht aan vaardigheden als probleem oplossing en kritisch nadenken (Greenholz, 2003; Pratt, 1992; in Holmes, 2004:295). Ballard en Clonchy (1991, in Holmes, 2004:295) spreken hierbij van een *extending* houding tegenover leren, terwijl Biggs spreekt van *deep learning*. Biggs (1996) zegt dat Chinese studenten niet te snel als enkel 'oppervlakkige leeders' bestempeld mogen worden. Chinese studenten proberen kennis te begrijpen, erop te reflecteren en te bevragen. Hierdoor zal de kennis op een later punt beter begrepen worden. Dit maakt ze juist wel tot *deep learners*, aldus Biggs (1996). Ze gebruiken het herhalen en uit het hoofd leren met als doel de stof beter te doorgronden. Biggs laat zien dat alle leerlingen beide houdingen hanteren, maar dat doen op verschillende momenten en voor verschillende taken (Biggs, 1996).

Biggs noemt dat Chinezen geloofden dat een vaardigheid eerst ontwikkeld moet worden, om een waardige output te produceren. Kennis moet eerst herinnerd worden, om deze creatief te kunnen toepassen, aldus Biggs (1996:55 in Wong, 2004:156). Ook Smith en Smith schrijven dat herinnering door herhalingsgedrag, wat meestal met Aziatische studenten geassocieerd wordt, een mechanisme is dat gebruikt wordt om begrip te ontwikkelen en te verdiepen (Smith & Smith, 1999). Sadler, Smith en Tsang (1998:81 in Smith & Smith, 1996:67) stellen hierbij dat benaderingen tot leren moeten worden geïnterpreteerd in de educatieve, institutionele en culturele context waarbinnen de studie optreedt. Dit komt overeen met de idee van Biggs

(1996), die stelt dat leren aangepast kan worden aan verschillende momenten en verschillende taken.

Pratt en Wang (1999, in Tweed & Lehman, 2002:50) stellen dat Chinese studenten een vierdelig proces doorlopen, met achtereenvolgens '*memorizing, understanding, applying and questioning or modifying*'. De plaats waarop kritiek in deze keten staat contrasteert met het Westerse model, waar kritische evaluatie niet pas op het einde, maar tijdens het leerproces toegepast wordt.

Uit bovenstaande opvattingen blijkt dat er, net als over cultuur, verschillende interpretaties bestaan van de manier waarop Chinese studenten een leerstijl aanhouden. Aansluitend bij de dynamische benadering van cultuur die in dit onderzoek centraal staat, wordt ook uitgegaan van de flexibiliteit die een leerstijl kenmerkt, zoals Biggs (1996) dat stelt. Een Chinese student kan zijn leerstijl dus aanpassen aan een Nederlandse leeromgeving.

5.2.2 Verschillen in leerstijlen tussen Nederlandse en Chinese studenten

Biemans en van Mil (2008), afkomstig van Education en Competence studies in Wageningen, hebben onderzoek gedaan naar de verschillen in leerstijlen tussen Nederlandse en Chinese studenten. Ze legden Chinese internationale studenten de 'Inventory of Learning Styles' van Vermunt (1992) voor. Alvorens hun onderzoek uit te voeren, hebben de onderzoekers de factoren beschreven die Chinese studenten de grootste obstakels opleveren bij het succesvol doorlopen van een academische studie in het buitenland. Dat waren:

- Engelse taalvaardigheden
- Het bezit van kennis en vaardigheden die benodigd zijn bij het studeren in Nederland.
- Verschillen in leerstijlen tussen Chinese en Nederlandse studenten

Volgens Biemans en van Mil (2008) zijn deze drie factoren onderling verbonden en beïnvloeden zij elkaar. De studie is gericht op de verschillen in leerstijlen. Volgens de twee onderzoekers kunnen de problemen die voortkomen uit het taalprobleem en de vaardigheden gereduceerd worden met een goede selectie en voorbereiding van de studenten. Verder wordt hier door Biemans en van Mil echter niet op ingegaan. De focus ligt dan ook specifiek op leerstijlen: hiervoor baseert het onderzoek zich op het *Inventory of Learning Styles* van Vermunt (1992). Dit model bestaat uit verschillende leerstrategieën en is gebaseerd op de classificering van leerstijlen zoals hierboven genoemd in paragraaf 6.2. Het model geeft een beeld van de verschillende aspecten die samen een leerstijl vormen. Biemans en van Mil (2008) onderzochten in hoeverre Chinese en Nederlandse studenten op de verscheidene componenten van elkaar verschillen, en in welke verschillen in leerstijl dit zich mogelijk uit.

Een kleine studie op 36 studenten moest hierover duidelijkheid verschaffen. Uit het kwantitatieve onderzoek bleek dat de Chinese groep meer kenmerken van een reproductiegerichte en een ongerichte leerstijl vertoonde, terwijl er binnen de Nederlandse groep geen dominerende leerstijl te vinden was. Biemans en van Mil trekken hieruit de voorzichtige conclusie dat het voor Chinese studenten moeilijk is om in een Nederlandse leeromgeving succesvol te studeren, als zij hun reproductiegerichte of ongerichte leerstijl aanhouden. Er bestaat dus een discrepantie tussen leerstijlen die de studenten gewend zijn te gebruiken, en leerstrategieën die vereist zijn om succesvol te studeren. Chinese internationale

studenten zouden geholpen moeten worden bij het gebruik van strategieën die leiden tot *deep processing*, zoals in de paragraaf hierboven genoemd in Biggs (1996), en bij het reguleren van de eigen leerprocessen, zodat zij meer succesvol kunnen zijn. Chinese studenten blijken volgens Biemans en van Mil (2008) een ambivalente houding te hebben tegenover het eigen leren. Ze moeten deze houding aanpassen om succesvol te studeren in Nederland, aldus Biemans en van Mil (2008:275).

Biemans en van Mil dragen een aantal praktische suggesties aan voor het sturen van dit proces. Zo stellen zij een overgangsfase voor, waarin de Chinese internationale studenten worden voorbereid om te slagen in het Nederlandse programma, alvorens het studiejaar te beginnen. In deze overgangsfase zouden de studenten voorbereid worden op de voor hen nieuwe stijl van instructie waarmee zij te maken zullen krijgen. Het beste kan deze voorbereiding in Nederland plaatsvinden, om de studenten direct met de nieuwe stijl en setting te confronteren. Ook een vorm van mentorschap door Chinese studenten die hun eerste internationale studiejaar in Nederland al succesvol hebben doorlopen, wordt aangeraden. Op deze manier zullen de nieuwe Chinese studenten sneller vertrouwen in hun eigen 'nieuwe vaardigheden' ontwikkelen, wat zou kunnen bijdragen aan het veranderen van de ambivalente houding tegenover het eigen leren. Maar hoe kunnen de studenten concreet worden gesteund in het veranderen van hun leerstrategieën?

Eerder werd Biggs (1996) genoemd, die stelt dat de manier van leren aangepast kan worden aan verschillende momenten en verschillende taken. Dit betekent dat een leerstijl flexibel is. Ook Biemans en van Mil noemen het aanpassen van leerstrategieën: studenten gaven aan dat zij, afhankelijk van de context of de leeromgeving, verschillende leerstrategieën gebruiken (Vermetten et al. 1999, in Biemans en van Mil, 2008:276). Biemans en van Mil (2008) stellen een specifiek instructieprogramma voor, dat focust op een procesgerichte aanpak. In dit programma wordt de verandering van leerstrategieën aan de kaak gesteld. Door middel van deze instructie moet de Chinese studenten duidelijk worden gemaakt wat de gewenste leerdoelstellingen en uitkomsten van het Nederlandse onderwijs zijn. Volgens Biemans en van Mil (2008) moet dit de Chinese studenten helpen om opvattingen van leren te ontwikkelen die passen binnen de Nederlandse vorm van academisch onderwijs. Daarnaast stellen ze dat, gezien de uit hun onderzoek gebleken hoge score op 'test-directed' oriëntatie van Chinese studenten, het belangrijk is om de internationale studenten goed in te lichten over de manier waarop zij beoordeeld zullen worden.

Biemans en van Mil bieden met hun artikel een aantal praktisch toepasbare oplossingen voor het leerstijlprobleem, maar toch wordt een belangrijke factor over het hoofd gezien. Het is pmerkelijk dat met geen woord over interculturele, interpersoonlijke factoren wordt gerept. Er moet dus verder worden gezocht naar literatuur, die wel ingaat op deze factoren als in combinatie met de prestaties van Chinese studenten in een Nederlandse en/of Westerse academische context.

5.2.3 Taakvereisten

Confucius is lange tijd van grote invloed geweest op de Chinese cultuur, en laat ook in de hedendaagse Chinese maatschappij zijn sporen na. Biggs (1990,1996) legde een relatie tussen

de traditie van Confucius en een focus op de groep in plaats van het individu, om verschillen tussen voorkeuren in leerstijlen te verklaren. Tang (1996) vergeleek het gebruik van samenwerkende leerstrategieën, en maakte onderscheid tussen formeel gestructureerde activiteiten op initiatief van de docent, zoals groepsopdrachten, discussiegroepen en werkcolleges, en spontane samenwerking buiten de collegezaal, die gebruikt wordt door studenten afkomstig uit een cultuur waar de ideeën van Confucius een rol hebben gespeeld.

Een eerste aanknopingspunt voor de rol van (socio)culturele factoren als invloed op het studiesucces wordt gevonden in een artikel van Ramburuth en McCormick (2001). Het onderzoek van Ramburuth en McCormick naar leerstijlen van Aziatische internationale en Australische studenten stelt de waarde van culturele- en omgevingsfactoren aan de kaak, als van invloed op de leerkeuzes en het leergedrag van studenten. Verschillen in groeps- en individueel leren suggereren dat culturele waarden op het gebied van collectivisme en individualisme significante factoren kunnen zijn in de keuze van leerstijlen.

Volet en Renshaw (1996) daarentegen stellen dat zowel Chinese als Westerse studenten hun leer methode laten beïnvloeden door hun eigen interpretatie van cursusvereisten, in plaats van door de zogenaamde stabiele persoonlijke en culturele factoren. De studenten voelden aan dat verschillende cursussen ook verschillende leerstrategieën vereisten. Het onderzoek van Volet en Renshaw liet ook zien dat zowel Chinese als Australische studenten beiden anders reageerden op de vraag en invloed van een nieuwe academische en institutionele context in een Australische universiteit. Leerstijlen kunnen dus cultureel onderbouwd zijn, maar zijn net als cultuur zelf veranderlijk en flexibel. Er moet dus een manier zijn waarop studenten voorbereid kunnen worden op deze verandering van leer methode. Biggs en Watkins (1996) stellen dat Westerse opleiders moeten begrijpen dat Aziatische studenten afwijkende percepties van taakvereisten hebben, waardoor taakvereisten zeer duidelijk moeten worden uitgelegd.

Triandis (1996) denkt in dezelfde richting, en stelt dat Chinese studenten voorkeur hebben voor een meer gestructureerde taakoplegging. Volgens hem neigen leden van een collectivistische cultuur naar een voorkeur voor meer sturing in hun gedrag, terwijl leden van meer individualistische culturen een voorkeur hebben voor eigen houdingen en/of opvattingen ten opzichte van leren. Het collectivistische aspect van de Chinese cultuur duidt volgens Tweed en Lehman (2002) op een verwachting van expliciete normen voor academische opdrachten. Dit wordt ondersteund door een onderzoek van Pratt en Wong (1999), waaruit blijkt dat een Chinese universiteit en haar studenten van de Chinese docent meer structuur verwacht dan van de Westerse docent, die op dezelfde locatie doceert.

5.2.4 Balans

Het concept leerstijl is een algemene opvatting over verschillende typen leerdere, zoals de 'denker' en de 'doener' (Kolb, 1984). Meerdere onderzoekers stellen dat een leerstijl voortkomt uit cultuur (Hofstede, 1991; Hammond en Gao, 2002). Toch kan een veranderende context de leerstijl beïnvloeden: een leerstijl is dus flexibel (Biggs, 1996). Door de grote verschillen in cultuur en onderwijs tussen Azië en het Westen, hebben een groot aantal onderzoekers gekeken naar de verschillen in leerstijlen tussen Chinese en Westerse studenten. Biemans en van Mil (2008) stellen dat, op basis van hun onderzoek naar verschillen in leerstijlen tussen

Chinese en Nederlandse studenten, het voor Chinese studenten moeilijk is om in een Nederlandse omgeving succesvol te studeren, wanneer zij vasthouden aan hun 'Chinese leerstijl'. Leerstijl, hoewel flexibel, belemmert dus het succesvol studeren in een nieuwe culturele omgeving.

Is dit de enige hindernis voor Chinese studenten aan Nederlandse onderwijsinstellingen, of speelt ook cultuur een rol? De volgende paragrafen gaan hier verder op in.

5.3 Interactiepatronen in de collegezaal

In de vorige paragrafen zijn de verschillen in leerstijl tussen Chinese en Westerse studenten behandeld. Aansluitend op de hoofdvraag, die zich richt op interculturele competenties in een academische setting, zal er nu gekeken worden naar verschillende stijlen van interactie binnen onderwijs. Wat typeert de interactie waar Chinese studenten aan gewend zijn? En hoe gaat het er in Westerse onderwijsomgevingen aan toe? Door te kijken naar de knelpunten in deze interactie, zal duidelijk worden op welke manier interculturele competentie toegepast zal kunnen worden.

Holmes (2004) stelt dat tradities in onderwijs van grote invloed zijn op de manier waarop interpersoonlijke communicatie plaatsvindt in de collegezaal. Het educatieve systeem van Chinese studenten is gebaseerd op de Confuciaanse traditie, waarbinnen van leerlingen verwacht wordt om inzet te tonen, respect te uiten tegenover kennis- en autoritaire bronnen en 'behaviorial reform' uit te stralen (Lee, 1996). Interpersoonlijke relaties tussen student en docent zijn van formele aard, en communicatie vindt plaats in een indirecte vorm (Hall, 1976), waarbij de focus ligt op hoe iets gezegd wordt en ook op wat er niet is gezegd. Interpersoonlijke communicatie wordt gekenmerkt door formaliteit en het aanpassen aan groepsnormen. Zoals al eerder hierboven genoemd in paragraaf 5.1.2 is het bewaren van de harmonie binnen sociale groepen een waardevol doel van communicatie van personen in Aziatische culturen. De mogelijkheid tot gezichtsverlies wordt hierbij vermeden. Verschillen in rol en status worden versterkt (Gao & Ting-Toomey, 1998; Watkins & Biggs, 2001, in: Holmes, 2004:296).

Er is meer bekend over de stijl van communicatie binnen Chinese leeromgevingen. Zo spreken Hammond en Gao van een 'dialectisch model' in Chinese leeromgevingen, ook bekend als het 'traditionele model', dat neigt naar een "fragmented, linear, competition-oriented and authority-centered" inhoud (Hammond & Gao, 2002: 228-229 in: Holmes, 2004:296). Zij stellen dat klassen in Nieuw-Zeeland typisch low-context gericht zijn (Hall, 1976) en communicatiestijlen daarom direct en expliciet zijn. Dit is volgens hen een dialogisch leermodel dat "holistic, interactive, cooperative and diversified" is, en "emphasizing critical thinking, real time evaluation, hands-on experience and overall-education quality" inhoudt (228, in Holmes, 2004:296). Kennis wordt hier gevormd door student-op-student en student-op-docent communicatie. Deze stijl van interactie komt overeen met de praktijk van het Nederlandse onderwijs.

Voor Chinese studenten kan de Westerse collegezaal, met zijn vrijwillige antwoorden, commentaren, onderbrekingen, kritieken en vragen gezien worden als onbeleefd en brutaal. De vraag van docenten om studenten in het proces van beslissingen nemen een rol te spelen, kan verwarrend zijn voor Chinese studenten. (Cortazzi & Jin 1996, in: Holmes, 2004:296). Volgens

Bond (in: Wong, 2004:155) zijn Chinese studenten over het algemeen rustig en stil tijdens lesuren en hebben zij geleerd om de docent geen vragen te stellen of op een andere manier uit te dagen. Docenten worden gezien als een autoriteit en bron van kennis. De kennis die door de docent overgebracht wordt, wordt zonder discussie geaccepteerd. Een Chinese student is daarom minder snel geneigd om zijn mening uit te drukken, wanneer dit hem niet expliciet gevraagd wordt.

De interpersoonlijke communicatieve stijl van Chinezen en hun houding tegenover kennis en macht kan hun nadelig beïnvloeden in een cultuur die assertiviteit en verbale uiting voorop stelt (Beaver & Tuck, 1998, Ginsberg, 1992, in Holmes, 2004:296). Uit bovenstaande onderzoeken blijkt dat er een aantal verschillen bestaan in de communicatie tussen student en docent binnen Chinese en Westerse leeromgevingen. Chinese studenten zouden gewend zijn om een meer passieve houding aan te nemen tijdens lesuren, terwijl van Westerse studenten meer interactie wordt verwacht.

5.3.1 Interculturele problemen op academisch niveau

De verschillen in leerstijlen tussen Chinese en Westerse studenten en de voorkeuren hiervoor zijn in paragraaf 5.2.1 en 5.2.2 behandeld. Ook zijn onderzoeken beschreven die duidelijkheid geven over de factoren die van invloed kunnen zijn op de keuze voor en hantering van deze leerstijlen. Nu is interessant de vraag te stellen op welke manieren deze leermethodes zich uiten voor Chinese studenten, wanneer zij geconfronteerd worden met andere eisen die een interculturele academische context in Nederland hen biedt.

Uit het onderzoek van Holmes (2004) blijkt dat het Chinese studenten doorgaans uitgaan van de gedachte dat inzet garant staat voor succes. In een internationale setting bleek dit niet meer vanzelfsprekend, waardoor de Chinese studenten zich teleurgesteld voelden. Studenten vroegen zich af waarom zij niet het hoogste succes behaalden, terwijl zij wel de maximale inzet toonden. Omdat de Aziatische studenten uit het onderzoek van Holmes gewend waren aan een eenzijdige, directieve communicatiestijl tussen docent en student, wisten zij zich geen raad met hun rol binnen discussies tussen de Australische studenten en docenten waarmee zij zich bevonden. Ook Beaver en Tuck (1998) vonden dat studenten bang waren om vragen te stellen in de collegezaal, en gespannen waren bij de communicatie met docenten. Chinese studenten waren verrast door de dialogische inslag van communicatie in de collegezaal, die zij beschreven als een 'familiarity between teachers and students'. In hun ervaring vond deze student-docent communicatie enkel plaats buiten de collegezaal. Biggs (1996) zegt hierover dat moderne Chinese universiteiten complexe sociale relaties uitdrukken, kenmerkend voor collectivistische culturen, waar academische discussies en studiegroepen deel uitmaken van de student-docent relatie, maar alleen buiten de collegezaal. Als gevolg hiervan voelden Chinese studenten dat ze geen mogelijkheid kregen om een relatie met hun docent of klasgenoot op te bouwen (Holmes, 2004).

Ook de communicatieve structuur die een cultuur gewoonlijk hanteert, zoals genoemd in het model van Scollon en Scollon (1995), kan zorgen voor onregelmatigheden bij de communicatie tussen een Chinese student en zijn of haar Nederlandse leeromgeving. Li et al. (2007) geven aan dat Aziatische studenten gewend zijn om inductief uit te leggen, waarbij ze eerst de uitleg geven

en van daar uit naar een statement toewerken. Dit is verklaarbaar vanuit de communicatieve structuur die Aziaten hanteren, en staat haaks op de directe communicatieve structuur van Amerikanen, die eerst een statement geven en dit pas daarna uitwerken (ibid.). Ook Nederlanders werken volgens deze lijn (Schmidt, 2006).

Tweed en Lehman (2002) stellen voor dat docenten duidelijke richtlijnen moeten verschaffen voor de waardering van bepaalde leermethoden bij specifieke academische taken. Dit is gebaseerd op de uiting van Gallois et al. (1999), die stellen dat universiteiten er vaak strikte regels over academisch gedrag op nahouden, die echter doorgaans niet expliciet aangegeven worden. Alleen leden van bepaalde culturen en/of subculturen kennen deze regels, waardoor anderen in het nadeel gesteld worden. Toyokawa en Toyokawa (2002, in Zhang, 2007:125) lieten zien dat internationale studenten moeite hebben met onder andere "culture shock, language difficulties, adjustment to cultures and values, differences in education systems, isolation and loneliness, homesickness and a loss of established social networks" (2002:2, in Zhang, 2007:125).

Zhang en Brunton (2007) deden onderzoek naar de tevredenheid van Chinese internationale studenten in Nieuw Zeeland op het gebied van onderwijskundige en socioculturele factoren. Allerhande factoren, zoals huisvesting, financiële situaties en sociale relaties werden hierbij onder de loep genomen. Net als Ward (2001) stelde, blijkt uit het onderzoek van Zhang en Brunton dat naast factoren als eenzaamheid, de Engelse taal en de moeilijkheden van de nieuwe dagelijkse gang van zaken, Chinese studenten moeite hadden om zich aan te passen aan het leergedrag binnen de klaslokalen in Nieuw Zeeland. Zo werd gezegd dat de studenten bang waren om te communiceren met lokale klasgenoten en tutors, om dat zij "feared losing face from making mistakes" (Zhang, 2007:126).

Moeilijkheden met communicatie speelden een grote rol in de collegezaal, maar ook daarbuiten. Zhang (2007) bijvoorbeeld stelt dat: "Quality interaction with host nationals was as difficult as some Chinese students felt upset and uncomfortable when they misunderstood and in turn were misunderstood by others and were unable to fully express their thoughts and feelings" (ibid.:135). Ward (2001, in: Zhang, 2007:135) noemt het belang van een verblijf in gastgezinnen, als een manier om het kunnen opbouwen van internationale relaties en begrip. "Homestays may also facilitate students' satisfaction with the educational system, because greater contact with host nationals is associated with psychological, social, and academic adaption" (2007:136). Dit duidt op een link tussen interculturele aanpassing en academische integratie.

Bovenstaande onderzoekers laten zien dat het zich verplaatsen naar een andere cultuur niet geheel moeiteloos verloopt. Chinese studenten ondervinden onder andere moeilijkheden met de Engelse taal, de cultuurshock, de verschillende culturele normen en waarden en allerlei gevoelens die te maken hebben met het leven in een nieuwe cultuur (Zhang, 2007). Daarnaast lijken de Chinese studenten gewend te zijn aan een andere soort van argumentatiestructuren (Li et al., 2007) en communicatie binnen een academische context (Beaver en Tuck, 1998), waardoor het zich aanpassen aan een Westerse academische omgeving als moeizaam kan worden ervaren.

5.4 Deelconclusie

De contrastieve analyse op het gebied van cultuur en leerstijl heeft aangetoond dat Chinese en Nederlandse studenten op een behoorlijk aantal punten sterk van elkaar kunnen verschillen. Uit het model van Scollon en Scollon is gebleken dat Chinese en Westerse culturen van elkaar kunnen afwijken onder andere op het gebied van wereldbeeld, relaties, *face* en communicatiestijl. Daarnaast zorgen (culturele) verschillen in leerstijl voor problemen. De Chinese educatie is gericht op uit het hoofd leren, herinneren en herhalen (Hammond en Gao, 2002, in Holmes, 2004:295). Dit staat haaks op de Westerse stijl van leren, waar onder andere veel waarde wordt gehecht aan het oplossen van problemen en kritisch denken (Greenholz, 2003, Pratt, 1992, in Holmes, 2004:295). Toch stelt Biggs (1996) dat het leren van studenten aangepast kan worden aan verschillende momenten en verschillende taken. Dit betekent dat een leerstijl flexibel is. Chinese studenten, met de juiste begeleiding en instructie, moeten zich dus kunnen vormen naar een leerstijl die in een Westerse leeromgeving betere resultaten biedt. Naast deze verschillen in leerstijl, zorgen bepaalde culturele factoren, zoals *face*, autoriteitsgevoeligheid en de ruimte voor persoonlijke relaties, voor problemen bij de interpersoonlijke communicatie binnen een Nederlandse collegezaal. Maar terwijl er naar de problematiek rondom leerstijl veel onderzoek is gedaan, en dus ook mogelijke oplossingen zijn aangedragen (Biemans en van Mil, 2008), is er over de exacte invulling van de moeilijkheden bij interactie tussen een Chinese student en zijn of haar medestudenten en de Nederlandse docent nog weinig bekend.

Uit bovenstaand literatuuroverzicht is naar voren gekomen dat de interactie in de collegezaal in het geval van Chinese studenten in een Westerse leeromgeving vaak te wensen overlaat: Chinese studenten durven openlijk geen kritiek te uiten, nemen maar matig deel aan groepsdiscussies en stellen geen vragen in de collegezaal. Daarnaast verschilt hun communicatiestijl van die van de Nederlanders, en worden daarom hun argumenten laag of verkeerd gewaardeerd. Ook uit zich dit in moeilijkheden bij het samenwerken met Nederlandse studenten. Terwijl dit, juist in een Nederlandse academische context, belangrijke factoren zijn die bijdragen aan het studiesucces van een student. Naast het veranderen van de leerstijl van Chinese internationale studenten, moeten er daarom meer academische vaardigheden zijn waarin de Chinese student op getraind kan worden, alvorens zich te mengen in het Nederlandse hoger onderwijs. De probleemstelling van dit onderzoek kan dan ook worden gespecificeerd in de volgende hoofdvraag:

Welke interculturele competenties kunnen de Chinese internationale student ondersteuning bieden bij moeilijkheden in interpersoonlijke communicatie binnen een Nederlandse academische context?

Het literatuuroverzicht biedt een aantal handvatten voor het onderzoeken van deze onderzoeksvraag. Aan de hand van de verschillende academische vaardigheden van Kessels (2005) kan een opsplitsing worden gemaakt in de problematiek van Chinese studenten in een Nederlandse academische context. Er is gebleken dat, naast leerstijl, een Chinese student ook te maken heeft met interactionele moeilijkheden binnen de Westerse leeromgeving. Door deze

interactie vanuit verschillende hoeken te belichten, kan een beter zicht op de eventueel gewenste interculturele competenties van de Chinese student geboden worden.

6 Interculturele vaardigheden

De voorgaande hoofdstukken hebben inzicht gegeven in de culturele verschillen tussen China en het Westen, de leerstijlen die een Chinese en een Westerse student van elkaar kunnen doen afwijken en de problemen die komen kijken bij de interactie van een Chinese student met een Westerse leeromgeving. De focus komt nu te liggen op de interpersoonlijke communicatie tussen Chinese student en de Nederlandse docent en student.

Mogelijk kan interculturele competentie de moeilijkheden die optreden bij interpersoonlijke, interculturele, communicatie in de collegezaal verminderen. In deze paragraaf wordt gekeken naar interculturele competentie als vaardigheid bij het verbeteren van een betere interpersoonlijke communicatie, en daarmee beter studiesucces.

6.1 Communicatieve competentie

Communicatieve competenties zijn lange tijd onderwerp van onderzoek geweest van communicatiewetenschappers. Communicatieve vaardigheid wordt binnen de communicatiewetenschap gevormd door twee functionele vaardigheden, namelijk taalvaardigheid en (inter)culturele vaardigheid. Om succesvolle communicatie te construeren, zijn grammaticale, lexicale, sociolinguïstische, tekstlinguïstische en strategische vaardigheden vereist. Goed kunnen communiceren betekent echter ook alertheid voor verschillen in interpretaties, culturele kennis van het betreffende taalgebied en vaardigheid in het omgaan met verschillende culturele connotaties en sociale contexten (Steehouder, 1999).

Omdat communicatie een fundamenteel onderdeel van het dagelijkse leven behelst, heeft iemands vermogen om te communiceren een grote impact op het welzijn, geluk en succes van deze persoon. Daarnaast bestaat communicatieve competentie enkel in de context van relaties en is dit dus interpersoonlijk, omdat het de reactie en perceptie van de ander meeneemt (Spitzberg & Cupach, 1984).

Dit is te herleiden tot de twee verschillende benaderingen van waaruit interculturele, communicatieve competentie beschreven kan worden: de cultuurspecifieke en de cultuuroverstijgende benadering (Shadid, 2000). De cultuurspecifieke benadering gaat er van uit dat competentie vooral kennis is, en betrekking heeft op de mate waarin iemand zich de communicatieregels, rituelen en non-verbale uitingen, die voor een bepaalde cultuur specifiek zijn, eigen heeft gemaakt, en daar ook mee kan omgaan. De cultuuroverstijgende benadering daarentegen gaat er van uit dat er voor het competent optreden van een persoon ook relationele aspecten van belang zijn, zoals onder andere aanpassing van beide actoren. De cultuur algemene benadering schrijft voor dat de mens cultuursensitief en competent moet zijn. Vanuit de discours analyse wordt gekeken naar communicatieve competentie als een relationeel aspect, waarbij gesteld wordt dat discours een sociale actie impliceert. De in hoofdstuk zes genoemde functionele pragmatiek, waar het analysekader van dit onderzoek op gebaseerd is, is een vorm van discours analyse.

Discours analyse is een onderzoeksmethode die kijkt naar de structuren van tekst, en daarbinnen zowel de taalkundige als de socioculturele dimensies bekijkt, om vast te stellen hoe

betekenis is geconstrueerd (Coulthard, 1977). Taal wordt niet gezien als een zuiver intellectuele, cognitieve activiteit, maar als een onderdeel van een ruimer, sociaal geheel. Het spreken zelf wordt als een activiteit beschouwd, die voorgebracht wordt binnen een situatie en die op zijn beurt nieuwe situaties kan voortbrengen. Binnen de functionele pragmatiek spreekt men hierbij van handelingspatronen, die uitgelegd zullen worden in hoofdstuk zeven. Relationale- en kennisaspecten van interculturele, communicatieve competentie staan daarom met elkaar in verbinding, en kunnen niet los van elkaar worden gezien (Carpentier & Spee, jaartal onbekend)

6.2 Interculturele competentie

Interactieve problemen in de collegezaal vinden mogelijk plaats door culturele verschillen die optreden wanneer een Chinese student zich in een Nederlandse culturele setting bevindt (Beaver en Tuck, 1998). Interculturele competenties stellen een persoon in staat om zich aan te passen aan een nieuwe situatie, waardoor verschillen overbrugd kunnen worden. De kijk op interculturele communicatieve competenties is bijna synoniem aan die op communicatieve competentie. Spitzberg (1989) stelt dat interpersoonlijke communicatie intercultureel wordt omdat er contextuele parameters worden toegevoegd. Naast effectief en op een gepaste manier communiceren met andere mensen, bestaat interculturele competentie uit communicatie met anderen die “identify with specific physical and symbolic environments” (Spitzberg, 1998: 358) als gevolg van hun culturele achtergrond (Chen & Starosta, 1996).

Wat in Nederland als ‘communicatief en intercultureel competent’ wordt gezien, kan in China echter totaal anders worden opgevat. De conventies en context van communicatie verschillen namelijk sterk tussen in deze twee culturen, waardoor ook de verwachtingen van deelnemers anders liggen. Volgens Chen en Starosta (2000) is interculturele competentie gebaseerd op twee pijlers: intercultureel bewustzijn en interculturele gevoeligheid. Hoewel interculturele gevoeligheid cognitieve, affectieve en gedragsaspecten van de interactie met andere personen beslaat, richt het zich voornamelijk op iemands affectieve vermogens, zoals het beheren en controleren van emoties. Cultureel bewustzijn biedt de basis voor interculturele gevoeligheid, dat op zijn beurt weer leidt tot interculturele competentie, aldus de twee onderzoekers (ibid.). In de volgende paragraaf wordt hier verder op ingegaan.

6.2.1 Interculturele gevoeligheid

Chen en Starosta (2000) stellen dat interculturele gevoeligheid leidt tot interculturele competentie. Wat betekent dit precies? Onderzoek naar interculturele competenties heeft aangetoond dat personen met een hogere interculturele gevoeligheid goed presteren in interculturele settings (Peng, 2006). Bennett (1993) ontwikkelde het ‘*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*’ (DMIS), waarmee hij stelt dat personen die interculturele gevoeligheid bezitten, neigen naar een verandering van de ethnocentrische fase naar de ethno-relatieve fase. Het model omvat zes ontwikkelingsfasen.

De eerste drie fasen van ontkenning, verdediging en minimalisering worden gezien als ‘ethnocentrisch’. Personen kijken naar hun eigen cultuur als de enige centrale realiteit, en handelen door “avoiding cultural differences through denying its existence, raising defense against the differences and minimizing its importance” (Bennett & Bennett, 2004:153). De

volgende drie fases, acceptatie, aanpassing en integratie worden omschreven als 'etno-relatief'. Tijdens deze fases gaan mensen de eigen cultuur in de context van andere culturen zien, en is men "seeking cultural difference through accepting its importance, adapting a perspective to take it into account, or by integrating the whole concept into a definition of identity" (Bennett & Bennett, 2004: 153). Dit betekent dat mensen leren kijken vanuit een ander perspectief, waarmee zij verschillen kunnen waarnemen en interpreteren. Het model voor interculturele gevoeligheid laat zien dat wanneer iemands ervaring met culturele verschillen groeit, ook de competentie voor interculturele situaties toeneemt (Greenholtz, 2000).

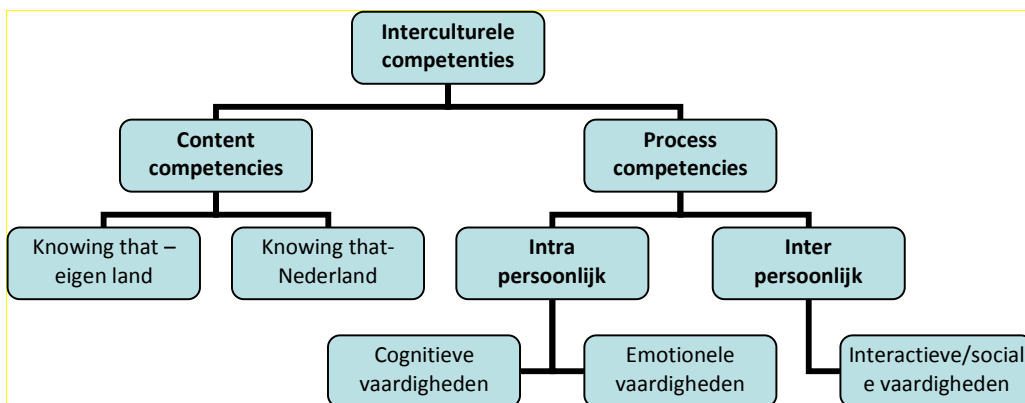
Een aantal onderzoeken ondersteunen deze bevinding. Zo ontdekten Olsen en Kroeger (2001) dat universitaire medewerkers die zich goed konden uiten in een andere taal dan het Engels, en ervaring hadden met interculturele situaties, hoogstwaarschijnlijk ook meer ontwikkelde interculturele vaardigheden bezaten. Een andere studie (Williams, 2005) liet zien dat studenten die voor studie een periode in het buitenland hadden verbleven een veel sterkere toename van etno-relativisme vertoonden dan studenten die geen buitenlandse studiebeperiode hadden doorlopen. Deze studie toont aan dat personen in een vreemde cultuur moeten handelen, om interculturele vaardigheden te verkrijgen. Een andere studie liet zien dat het gebruik van analyse en evaluatie van culturele verschillen in een onderwijskundig curriculum effectief is voor het verbeteren van het niveau van interculturele gevoeligheid van studenten (Mahoney & Schamber, 2004). Interculturele competenties kunnen dus wel degelijk gewenst zijn binnen een interculturele, academische context.

6.2.2 *Knowing that en knowing how*

Er is inmiddels gebleken dat interculturele competentie binnen een academische context een waardevolle aanvulling kan zijn voor de Chinese internationale student. Het is nu belangrijk om te kijken op welke manier interculturele competentie zich kan uiten. Het model van Stier (2004) geeft hier meer inzicht in.

Volgens Stier (ibid.), hoogleraar sociologie aan de Malardalen Universiteit in Zweden, kunnen interculturele competenties opgedeeld worden in *content competencies* en *processual competencies*. Typerend voor *content competencies* is hun eendimensionale of statische karakter. Deze competenties refereren aan de *knowing that* aspecten van zowel de 'ander' als van de eigen cultuur. Ze omvatten kennis van geschiedenis, taal, non-verbaal gedrag, wereldkijk, 'do's en don'ts, normen en waarden, gebruiken, taboes, patronen van gedrag, tradities et cetera. Ook bevat het bewustzijn van hoe mensen werken en functioneren en enige kennis van de structurele en socio-economische condities waarin mensen leven. Veel van deze kennis is afkomstig van stereotyperingen en generalisering. *Content competencies* kunnen verworven worden in formele educatie en professionele training, en moeten de persoon voorbereiden op de 'reële confrontatie'. De verworven competenties kunnen extreme miscommunicatie doen voorkomen, maar zijn ook een bron van culturele clichés en bevestigen of versterken de stereotyperingen die iemand bezit (Stier, 2004). Het bezit van *content-competencies* garandeert niet dat iemand in een cultuur naar behoren kan functioneren. Voor het gedragsaspect van interculturele competentie noemt Stier (ibid.) dan ook de *process competencies*.

Process competencies hebben invloed op het *knowing how* aspect van interculturele competenties. Zij omsluiten het dynamische karakter van interculturele competentie en zijn interactionele context. Stier zegt hierbij dat “every social interaction is unique and must be seen in the light of involved actors’ backgrounds and situational characteristics” (Stier, 2004). *Process competencies* zijn dus zowel contextueel en dynamisch, en kunnen onderverdeeld worden in intrapersonlijke en inter-persoonlijke competenties (Stier, 2006). Intrapersonlijke competenties omvatten cognitieve vaardigheden. Daarmee wordt bedoeld dat iemand zich in de positie van de ander kan verplaatsen (*perspective-alteration*), vanuit ‘buitenaf’ naar jezelf kunnen kijken (zelfreflectie), het afwisselen van *insider* en *outsider* rollen (*role-taking*), het hoofd bieden aan problemen die afkomstig zijn uit interculturele confrontatie (probleem oplossing) en een open houding hebben, waarmee culturele eigenaardigheden opgemerkt worden (*culture-detection*), zonder deze meteen vanuit het eigen perspectief te bekritisieren (*axiological distance*) (Stier, 2006). Deze opbouw van competenties kan verwerkt worden in een schema, dat hieronder is weergegeven.



Figuur 2: Interculturele competenties volgens Stier (2004)

Emotionele vaardigheden zijn ook onderdeel van intrapersonlijke competenties, waaronder: begrijpen waarom gevoelens opkomen en het zien van de gevolgen hiervan, omgaan met verschillende soorten gevoelens (o.a. xenofobie, ongemakkelijkheid, onzekerheid, ambiguïteit, frustratie, woede, ethnocentrisme), die aangewakkerd worden door onbekende culturele settings (Bochner, 1982; Gudykunst, 2003; in: Stier, 2006) en het voorkomen van verkeerde interpretatie, actie of gedrag die op kunnen spelen op basis van deze gevoelens. Interpersoonlijke competenties refereren aan interactieve vaardigheden, zoals: ontdekken, waarnemen en op de juiste manier interpreteren van non-verbale *cues*, subtiele signalen en emotionele reacties, culturele standaarden (codes) binnen conversaties en het bewustzijn van de eigen stijl van interactie (communicatieve competentie) en het adequaat antwoorden op contextuele betekenissen (situationele gevoeligheid) (Stier, 2006).

Het model voor interculturele competenties van Stier (ibid.) laat zien in welke vormen interculturele competenties zich kunnen uiten. Net als bij academische vaardigheden, zoals

beschreven in paragraaf 4.3, is er een opdeling gemaakt van het concept van interculturele competentie. Dit onderscheid is belangrijk binnen dit onderzoek, omdat er zo specifiek kan worden gekeken naar de vormen van interculturele competentie die gewenst zijn bij problemen in academische interactie tussen een Chinese student en zijn medestudenten en Nederlandse docent. Het model van Stier (ibid.) zal dan ook als leidraad gelden binnen dit onderzoek.

6.2.3 Strategisch interculturele competenties binnen academische communicatie

Jandok (2008) onderzocht, vanuit de conversatieanalyse, de communicatieve structuren binnen de interactie tussen Chinese en Duitse moedertaalsprekers in een academische context. Dit deed hij met behulp van het concept van Chinese *cultural keywords* als *Hilfe* en *Unterstützung*. *Cultural keywords* zijn woorden die binnen een bepaalde cultuur veelzeggend zijn (Wierzbicka, 1997, 15f, in: Jandok, 2008:148). Daarbij worden in zijn onderzoek ook de daarmee vergelijkbare discourssequenties van Duitse moedertaalsprekers gepresenteerd. Jandok schrijft dat de structuur van informatieoverdracht cultuurspecifiek is, net als dat de functionele pragmatiek er vanuit gaat dat bepaalde handelingspatronen van cultuur tot cultuur kunnen verschillen.

Jandok gebruikt de *cultural keywords* om het communicatieve handelen van Chinese personen die Duits leren, in Duits-Chinese werkbesprekingen te verklaren. Deze werkbesprekingen vinden plaats binnen een samenwerkingsverband van Duitse en Chinese universiteiten in China. Zijn analyses van deze werkbesprekingen lieten zien dat deze *cultural keywords* een bijzondere invloed op het Chinese communicatief handelen hebben. Jandok stelt dat wil er een tweezijdige relatie opgebouwd worden, men kennis moet bezitten van zowel de eigen cultuur als van de nieuwe cultuur waar men mee te maken heeft. Daarnaast kunnen analytische vaardigheden communicatieve processen via een discursieve intercultuur, zoals in paragraaf 6.3.4 genoemd door Koole en Ten Thije (1994), laten zien. Deze processen zijn afkomstig van taalkundige routinen, vergelijkbaar met handelingspatronen, die Duitse en Chinese actanten samen benutten. Het handelingsrepertoire kan daarmee verbreed worden, wat de interactie ten goede komt. Jandok stelt dat het tot stand brengen van dergelijke strategische competenties een centraal punt moet gaan innemen in de voorbereiding van interculturele samenwerking. Dit betekent dat interculturele competentie binnen een academische context van belang is, om hier een succesvolle interactie tussen leden uit verschillende culturen tot stand te brengen.

6.3 Balans

In dit hoofdstuk is het concept van interculturele competentie behandeld. Het model van interculturele competenties van Stier (2004) stond hierbij centraal. Naast het model van Kessels (2005) van academische vaardigheden, dat behandeld is in hoofdstuk zes, is er daarom nu voldoende ondergrond beschikbaar voor het koppelen van deze twee begrippen. Bij welke vaardigheden zijn interculturele competenties gewenst? De functionele pragmatiek biedt hierbij uitkomst: deze richting geeft inzicht in de onderliggende structuren van communicatie.

7 Functionele pragmatiek

Uit de literatuur die hierboven wordt genoemd op het gebied van interactiepatronen- en problemen in de collegezaal tussen Chinese studenten en hun Westerse leeromgeving, blijkt dat er een aantal verschillen bestaan in de manier waarop Chinese studenten gewend zijn te communiceren met hun docent of medestudenten. In lijn met de hoofdvraag van dit onderzoek, moet er nu gekeken worden naar de interactie tussen Chinezen en Nederlanders binnen een academische context. Door deze interactie te analyseren, kan er een oplossing worden gevonden voor de mogelijke problemen die hierbij ontstaan. Enkel aan de hand van een nauwkeurige analyse kan een koppeling worden gemaakt met interculturele competenties. Voor het uitvoeren van deze analyse zal gebruik worden gemaakt van de functionele pragmatiek.

Sociaal gedrag, communicatiepatronen en leerstijl: culturele verschillen in interculturele communicatie zijn, hoewel wel van invloed, niet altijd zichtbaar. Elke cultuur en/of sociale groep kent haar eigen handelingspatronen, die de basis vormen van bepaald gedrag. Een richting die zich met de analyse van deze onderliggende taalhandelingspatronen bezighoudt, is de functionele pragmatiek. De functionele pragmatiek is een analysemethode die zich richt op het maatschappelijke aspect van taal, aan de hand van handelingspatronen- en doelen in discours. Taal is hierbij zowel een gereedschap als een actie (Koole & Ten Thije, 1994).

De pioniers binnen de functionele pragmatiek zijn Ehlich en Rehbein (1993). Rehbein werd eerder ook al genoemd met zijn 'cultureel apparaat', om het dynamische karakter binnen een cultuur te verduidelijken. Ehlich et. al (1993) keken, met behulp van de functionele pragmatiek, naar de interactie tussen docent en leerling op school. De functionele pragmatiek vat taal op als een aaneenschakeling van handelingen. Omdat deze handelingen op een bepaalde manier gestructureerd zijn, ontstaan hiertussen relaties. Met het verloop van de tijd, herhalen deze handelingen zich: een structuur wordt waarneembaar. Taal is echter niet alleen aan de oppervlakte van de communicatie waarneembaar, maar doet zich ook als een onderliggende handelingsstructuur gelden. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen persoonsgebonden versus situatiegebonden communicatieve doelen.

Om het maatschappelijke handelen van een individu te reconstrueren, maakt de functionele pragmatiek gebruik van de theorie van instituties. Instituties worden opgevat als apparaten voor maatschappelijke reproductie, zoals onder andere de kerk, het gezondheidswezen, de rechtbank en het onderwijs. Het is een wezenlijk kenmerk van de instituties dat men handelende personen (actanten) kan verdelen in twee groepen, namelijk zij die gebruik maken van de instituties, te weten de cliënten, en zij die de instituties vertegenwoordigen. Dat worden de agenten genoemd. Zo ontstaat een terugkerende dichotomie in de interactie binnen instituties tussen agenten en cliënten, zoals arts-patient en leraar-leerling (Buhrig & Ten Thije, 2001). In het geval van dit onderzoek is de cliënt zowel de Chinese als de Nederlandse student, en neemt de docent de rol van 'agent' in. De interactie binnen een institutie kan men analyseren als een verzameling van verschillende discourssoorten, die gezamenlijk de doelen van de institutie realiseren. Binnen, in dit onderzoek, de institutie universiteit kunnen onder andere de volgende discourssoorten voorkomen:

- hoorcollege
- werkgroep
- spreekuur
- pauze
- groepswork
- beoordelingsgesprek
- groepsdiscussie
- communicatie in een ICT omgeving met behulp van fora

Deze verschillende discours soorten worden gerealiseerd door middel van handelingspatronen, zoals opgaven geven en opgaven oplossen, afspraken maken, verhalen vertellen, uitleggen, verklaren, interactief plannen, rapporteren of een betoog houden. Deze handelingspatronen kunnen in meerdere discourssoorten plaatsvinden. Bovenstaande discourssoorten zijn gericht op verschillende actanten. Actanten binnen een discours soort kunnen gebruik maken van verschillende handelingsmogelijkheden. Het is belangrijk om voor ogen te hebben welk doel er binnen elke afzonderlijke discours soort gerealiseerd wordt, zodat de actantenposities duidelijk worden. De invulling van handelingsmogelijkheden is afhankelijk van de positie die een persoon in een bepaalde discourssoort inneemt. Interactief plannen is een wezenlijk onderdeel van groepswork, maar kan in een hoorcollege plaatsvinden. De positie van student en docent verschilt in vormen van plannen.

De functionele pragmatiek stelt dat, met de typering van een taalhandelingspatroon als standaardoplossing, kennisoverdracht het handelingsdoel is van bijvoorbeeld het patroon 'opgave oplossen'. Dit wordt ook wel het doel ('Zweck') van het taalhandelingspatroon genoemd. Theoretisch gezien wordt hierbij een onderscheid gemaakt tussen ook de doelstelling ('Ziel'), waarmee de individuele actanten aan de interactie deelnemen. Een handelingsdoel is binnen de functioneel-pragmatische theorie altijd verbonden met een werktuig of een handelingsstructuur, die ontworpen is om een bepaald doel te dienen (Houtkoop & Koole, 2000).

Net zoals Shi-xu (2009) zegt dat Westerse discoursanalyse te weinig aandacht besteed aan cultuurafhankelijke, contextuele factoren, stellen Rehbein et. al (1993) dat een analyse van een gesprek of tekst niet alleen uitgevoerd kan worden op basis van zichtbare tekstuele factoren. Een interactie krijgt pas vorm, wanneer er, naast een analyse van de zichtbaar waarneembare vorm, ook een reconstructie van de onderliggende handelingsdoelen plaatsvindt.

Handelingspatronen en de kennis die men daarover heeft, worden gevormd door de maatschappij waarbinnen ze toegepast worden, en zijn dus cultureel en institutioneel bepaald (Koole & Ten Thije, 1994). In het geval van Chinese studenten in een Nederlandse academische omgeving is het daarom de vraag, in hoeverre cultuur en institutie botsen en/of samengaan. De analyse van handelingspatronen maakt het mogelijk om vast te stellen in hoeverre de interactie bepaald wordt door institutionele en/of interculturele factoren (Ten Thije, 2006).

Buhrig en Ten Thije (2006) stellen dat het feit dat verschillende groepen met elkaar communiceren, niet vanzelfsprekend wil zeggen dat de communicatie dan ook als intercultureel kan worden bestempeld. In sommige gevallen kunnen namelijk eerder institutionele handelingsdoelen bepalend zijn voor de communicatie, en zijn interculturele handelingsdoelen

niet in de onderliggende structuur aanwezig. Dit verklaart waarom sommige vaardigheden juist ook geen problemen opleveren, deze handelingspatronen zijn immers gebonden aan de institutie. Ondanks de vele verschillen tussen universiteiten over de wereld, bestaan er dus kennelijk wel een aantal handelingspatronen die als het om kennisoverdracht of gestuurd leren gaat voor vele mensen op de wereld herkenbaar zijn, of omdat ze veel overeenkomsten vertonen.

Bij interculturele communicatie is het mogelijk dat de actant niet over de juiste handelingskennis beschikt; de talige handelingen zijn volgens zijn handelingskennis gekoppeld aan andere handelingsdoelen dan dat zijn gesprekspartner uit een ander land bedoelt. Om bijvoorbeeld een gelijkwaardige interactie binnen een internationale, multiculturele leeromgeving te bewerkstelligen, moeten handelingspatronen door zowel Nederlandse docent als Chinese student aangepast worden. Hierdoor ontstaat een nieuw handelingspatroon, enigszins vergelijkbaar met wat Thomas (1991) hierboven de 'derde cultuur' noemt. Deze nieuwe handelingspatronen zijn het resultaat van intercultureel contact, en vormen zoals Koole en Ten Thije (1994) dat genoemd hebben samen een 'discursieve intercultuur'.

7.1 Institutionele communicatie

Bij het onderzoeken van communicatie binnen maatschappelijke instituties, wordt vaak gebruik gemaakt van de functionele pragmatiek. Bettina Wiesmann (1999), verbonden aan het *Zentrum für Sprache und Kommunikation* van de Universiteit van Regensburg in Duitsland, heeft met behulp van de functionele pragmatiek gekeken naar de mondelinge interactie op een Duitse universiteit, waarbij zij zich baseert op de handelingspatronen van Rehbein (1977). Om zo een duidelijk beeld te krijgen van de handelingskennis die een student moet hebben om succesvol aan het academisch onderwijs deel te nemen, onderscheidt ze veelvoorkomende handelingspatronen in de communicatie. Op basis van haar resultaten heeft ze een overzicht gecreëerd van de belangrijkste handelingspatronen die zich in het Duits hoger onderwijs voordoen. Hierbij maakt ze een opdeling tussen de verschillende leermomenten werkcolleges (*Seminare*), inleidende colleges (*Übungen*) en practica (*Praktika*). Bij de werkcolleges, en dus een vorm waarbij de Nederlandse vereiste academische vaardigheden duidelijk aan bod komen, noemt zij *assertieren, Aufgabe, begründen, einschätzen, einwenden, erklären, erläutern, exemplifizieren, Frage/Antwort, Lehrerfrage, illustrieren, relativieren/zurücknehmen en vorschlagen* (Wiesmann, 1999:228).

Mikkers (2008) heeft onderzoek gedaan naar 'de interculturele collegezaal' en heeft, deels vanuit de functionele pragmatiek, gekeken naar de interactie tussen Nederlandse docent en internationale student. Dit deed zij aan de hand van een aantal geselecteerde handelingspatronen, zoals 'opgave geven/opgave oplossen' (Ehlich et al, 1993, Wiesmann 1999, in: Mikkers, 2008:34), 'voorstellen/interactief plannen' (Wiesmann, 1999, in: Mikkers, 2008:34) en 'leerkrachtbetoog met rolverdeling' (Ehlich et al, 1993, in: Mikkers 2008:34). Omdat de eerste twee handelingspatronen, door haar toegepast op 'de interculturele collegezaal', ook goed aansluiten bij de Nederlandse academische context waarin dit onderzoek zich afspeelt, zullen ook deze twee patronen gebruikt worden voor het verduidelijken van de

academische interpersoonlijke communicatie tussen Chinese student en Nederlandse docent en student. Hieronder worden deze twee patronen toegelicht.

7.1.1 Opgave geven/opgave oplossen – vraag/antwoord

Het handelingspatroon 'opgave geven/opgave oplossen' bestaat uit een aantal handelingen. Het wordt ingezet door de docent met een mentale activiteit. Deze gaat vervolgens over in een talige handeling, waarna de opgave op oplosbaarheid wordt getaxeerd door studenten. Hieruit komt óf een oplossingspoging, óf zwijgen voort. Vervolgens evalueert de docent deze reactie, die, in een positief geval, de vorm van een beoordeling aanneemt. Tegelijkertijd is deze beoordeling een kennisgeving aan de studenten, waarna het patroon kan worden verlaten. In het geval van een negatief oordeel, kan dit echter de vorm aannemen van een negatieve evaluatie, maar ook kan er door de docent worden besloten om een andere weg in te slaan. Zo kan het patroon worden afgebroken, of kan de docent een nieuwe doorloop opstarten. De opgave kan herhaald worden, of de docent kan een tip geven (Mikkers 2008). Het handelingspatroon vraag/antwoord van Wiesmann (1999) kan hiermee samengenomen worden. Hoewel dit patroon vooral de kant van de docent belicht, is het toch interessant om dit patroon van interactie te bekijken. Op basis van de contrastieve cultuur analyse, uitgevoerd door middel van het model van Scollon en Scollon (1998), en literatuur over leerstijlen en de invloed van Confucius op het Chinese didactische patroon, zou er namelijk voorspeld kunnen worden dat het handelingspatroon van 'opgave geven/opgave oplossen' zich in het geval van interactie tussen een Nederlandse docent en een Chinese student, niet in zijn geheel volgens de ederlandse institutionele kennis voltrekt. Door bijvoorbeeld het idee van de hiërarchische relatie tussen student en docent, die kenmerkend is voor de Chinese (onderwijs) cultuur, zou het patroon zich op een ongelijkwaardige basis kunnen voltrekken.

7.1.2 Voorstellen / interactief plannen

Het laatste patroon, 'voorstellen' (Wiesmann, 1999), heeft tot doel om een concreet handelingsplan te maken, zowel individueel als in samenwerking met anderen. Mikkers (2008) maakt hierbij een vergelijking met het patroon 'interactief plannen' van Koole & Ten Thije (1994). Het 'interactief plannen' vindt plaats in institutionele context. Het onderzoek richtte zich op teambesprekingen van medewerkers die advies geven aan het onderwijs. Dit betekent dat 'interactief plannen' in principe een buitenschools handelingspatroon is. Wel noemen Koole & Ten Thije (1994) kort deze specifieke vorm van institutionele communicatie als ze spreken van standaardplannen. Deze plannen zijn van maatschappelijke aard en komen voort uit sociale, culturele of institutionele kennis. De standaardplannen kunnen worden gereconstrueerd door de actanten, wanneer ze worden geformuleerd in de interactie.

De actanten binnen dit patroon willen samen een planning maken van een actie die uitgevoerd moet worden. Het patroon verloopt als volgt: de auteur doet een voorstel, waarover de commentator een mentaal oordeel velt, en dit of directe ofwel indirecte wijze goed- of afkeurt. In het geval van een indirecte af- of goedkeuring, wordt een alternatief voorgesteld, of wordt het voorstel van de auteur geaccepteerd. Als reactie op het alternatief, kan de auteur óf, na de

mentale beoordeling, een directe opmerking maken, of via de indirecte optie zijn goedkeuring laten blijken. Ook kan hij een nieuw voorstel doen, of het oude voorstel herhalen.

7.2 Balans

De functionele pragmatiek kijkt naar onderliggende structuren van communicatie. Deze onderzoeksrichting biedt daarom een goede basis voor het analyseren van de interactie tussen een Chinese student en zijn Nederlandse docent en studiegenoten. Door middel van de functionele pragmatiek en de bijbehorende theorie over handelingskennis (Rehbein, 1993) kan er bepaald worden of de interactieproblemen die optreden intercultureel of institutioneel van aard zijn (Buhrig & Ten Thije, 2006).

8 Methode en dataverzameling

In het theoretisch kader zijn verschillende aspecten van de Chinese cultuur beschreven. Er is specifiek ingegaan op die punten, die in het geval van interculturele communicatie mogelijke verschillen met de andere partij kunnen laten zien. Om deze verschillen te overbruggen kunnen goed ontwikkelde interculturele competenties uitkomst bieden. Ook is er aandacht besteed aan verschillen in leerstijlen van Chinese en Westerse studenten. Deze verschillen kunnen cultureel van aard zijn. Er is beschreven op welke punten deze leerstijlen van elkaar verschillen, en hoe dit in het geval van een internationale academische omgeving tot eventuele moeilijkheden voor studenten kan leiden.

Er zijn een aantal aanwijzingen dat er een probleem bestaat bij interactie in de klas. Deze problemen zijn niet gerelateerd aan leerstijl, maar aan culturele normen, waarden en gewoontes. Door de confrontatie met Nederlandse academische vereisten, die een afspiegeling zijn van de lokale samenleving, kunnen er problemen ontstaan in de interactie tussen student en docent. Een Chinese student kan daarom mogelijk niet volop meekomen in het onderwijs, en heeft moeite met het voldoen aan de (interpersoonlijke) eisen die het Nederlandse onderwijssysteem van hem/haar vraagt. Om deze interpersoonlijke hinderingen te ondervangen, kunnen interculturele competenties ingezet worden. Een intercultureel competent persoon is beter in staat zich aan te passen aan andere culturele normen, zonder daarbij zijn eigen culturele normen en waarden te hoeven verliezen (Stier, 2004). De problemen die een verandering van leerstijl niet kunnen ondervangen, kunnen zo verminderd worden.

Maar hoe staan Chinese studenten in Nederland hier zelf tegenover? Zijn zij zich bewust van hun interculturaliteit? Ervaren zij de factoren, die uit de literatuur als hinderend blijken, daadwerkelijk als belemmerend tijdens hun verblijf aan een Nederlandse universiteit? En hoe denken zij over interculturele competenties: hebben zij zich deze inmiddels aangeleerd, of zouden ze in staat zijn deze op te pakken?

8.1 Onderzoeksvragen

Op basis van het theoretisch kader is een koppeling gemaakt tussen academische interpersoonlijke vaardigheden en (bepaalde) interculturele competenties. Dit is echter niet voldoende om een realistisch conceptueel model op te stellen. Door middel van interviews zullen relaties tussen academische vaardigheid en interculturele competentie ofwel duidelijker gedemonstreerd, of juist minder aangetoond worden. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt:

In hoeverre kan interculturele competentie worden ingezet als academische vaardigheid, om het studiesucces van Chinese internationale studenten in een Nederlandse academische omgeving te vergroten?

In het theoretisch kader is duidelijk geworden welke moeilijkheden, welke interpersoonlijke, interculturele factoren en welke interculturele competenties hierbij met elkaar in verbinding

staan. Op basis van het theoretisch kader kan de hoofdvraag dan ook als volgt gepreciseerd worden:

Welke interculturele competenties kunnen de Chinese internationale student ondersteuning bieden bij moeilijkheden in interpersoonlijke communicatie binnen een Nederlandse academische context?

De bevindingen uit het literatuuroverzicht zullen nu getest worden aan de Nederlands-/Chinese werkelijkheid. Door middel van het vaststellen van de rol van cultuur en interculturele communicatie is het interessant om duidelijkheid te verkrijgen over de interculturele moeilijkheden van Chinese studenten aan Nederlandse universiteiten, en de aanpak hiervan. Het empirische onderzoeksdeel staat dan ook in het teken van de volgende drie deelvragen:

- 1. Welke academische vaardigheden binnen een Nederlands academische context worden door Chinese studenten als problematisch ervaren?*
- 2. In hoeverre zijn interculturele en/of institutionele factoren hierop van invloed?*
- 3. Welke interculturele strategieën passen de Chinese internationale studenten toe om de problemen in interpersoonlijke communicatie binnen de Nederlandse leeromgeving te overbruggen?*

Dit onderzoek zal zich richten op de vraag naar interactieproblemen bij concrete academische communicatie- en handelingspatronen (academische vaardigheden), zoals genoemd in het theoretisch kader in hoofdstuk zes, om te kijken in hoeverre deze problemen binnen de Chinees-Nederlandse academische communicatie daadwerkelijk aan de orde zijn. De informatie uit het literatuuronderzoek biedt een analysekader, waarmee de eerste en de tweede deelvraag beantwoord kunnen worden. Door middel van de diepte-interviews en een focusgroep wordt het concept 'interculturaliteit' bekeken. Hierna zal er samen met de student gekeken worden naar de koppeling van interculturele competenties en academische vaardigheid. Welke interculturele strategieën hanteren de Chinese studenten om te kunnen overleven binnen deze vreemde academische omgeving? Door middel van het beantwoorden van deze drie deelvragen zal een antwoord op de hoofdvraag geformuleerd kunnen worden.

8.2 Methodologie

Voor het empirische onderdeel is gekozen voor een kwalitatieve aanpak: een combinatie van een focusgroep met een aantal persoonlijke diepte-interviews. Er is gekozen voor een combinatie van methodes, omwille van een aantal overwegingen.

Een focusgroep is volgens Slocum (2006) een gestructureerde discussie onder een kleine groep van deelnemers, begeleid door een gespreksleider, in dit geval de onderzoeker. De methode is ontworpen om informatie te verkrijgen over de voorkeuren en waarden van (uiteenlopende) mensen met betrekking tot een bepaald onderwerp en om te kunnen verklaren waarom ze die meningen hebben. Tijdens een focusgroep wordt een gestructureerde discussie van een interactieve groep in een tolerante, geruimtelijke omgeving geobserveerd. Een focusgroep

kan dus gezien worden als een combinatie van een gericht interview en een discussiegroep (Slocum, 2006). “Focusgroepen zijn goed voor een eerste verkenning van een concept en het genereren van creatieve ideeën” (Slocum, 2006). Om de afbakening en invulling van het concept van interculturele competentie als academische vaardigheid te verkennen, heeft het eerste contact met de Chinese respondenten dan ook plaats gevonden door middel van een focusgroep. “Focusgroepen leiden vaak tot creatieve en eerlijke inzichten” (Burns & Bush, 2006). Omdat de respondenten niet alleen zijn met de interviewer, voelen ze zich meer op hun gemak, en vrij om eerlijk voor hun eigen opvattingen uit te komen, in plaats van uitspraken te doen die sociaal wenselijk zijn.

In plaats van de sturing van het gesprek door mijn (de onderzoeker) Westerse culturele perspectief en vooroordelen gevormd vanuit het theoretisch kader, komen er zo wellicht nieuwe perspectieven en aanknopingspunten vanuit de Chinese respondenten zelf naar voren. Door de vragen open en niet-gestructureerd te houden, ben ik zeker van een zo natuurlijk mogelijke respons, zonder dat ik daarbij zelf ongemerkt sturing en daarmee een tunnelvisie heb gecreëerd. Toch vallen er ook, in het specifieke geval van een groep van respondenten van Chinese herkomst, een aantal opmerkingen te maken die in deze context tégen de focusgroep spreken. Hoewel met een focusgroep de sturing van de onderzoeker deels ondervangen wordt, kan het groepsgevoel van de Chinese studenten, en daarmee de sociale belemmering om uitspraken te doen, anderzijds ook weer belemmerend werken. Toch wil ik de mogelijkheid om een bredere kijk op het onderwerp te ontwikkelen, niet uitsluiten. Er is daarom eerst ter oriëntatie van het onderwerp een focusgroep georganiseerd, waarna, op basis van het theoretisch kader en het verloop van de groepsdiscussie, vijf individuele diepte-interviews zijn afgenomen.

Een diepte-interview wordt door Burns & Bush (2006) gedefinieerd als “Een verzameling indringende vragen die in een een-op-een situatie aan een onderzoeksobject worden gesteld door een getrainde interviewer, om een idee te krijgen hoe het subject over iets denkt of waarom hij/zij zich op een bepaalde manier gedraagt” (Burns & Bush, 2006: 171). Deze methode is daarom, na de verbreding van het onderwerp binnen de focusgroep, uitermate geschikt om inzicht te verkrijgen in de ervaring van het communicatieve, interactieve en interculturele gedrag van een Chinese student in een Nederlandse onderwijsomgeving.

De respondenten uit de diepte-interviews zijn niet dezelfde als de deelnemers aan de focusgroep. In totaal is er met met acht Chinese studenten die in Nederland studeren gesproken. Acht gesprekken bieden, gezien de omvang van dit onderzoek, voldoende informatie om inzicht te bieden in het onderzoeksonderwerp. Daarnaast beperkt dit onderzoek zich tot het perspectief van Chinese studenten. Er zijn daarom geen gesprekken gevoerd met Nederlandse studenten en docenten. In hoofdstuk elf, de discussie, worden hier nog enkele opmerkingen over gemaakt.

8.3 Werving en selectie van Chinese studenten

Door middel van plaatsing van een brief op een forum voor Chinese studenten in Nederland⁸ heb ik contact gezocht met Chinese respondenten. Om het voor de Chinese studenten wat aansprekelijker te maken, heb ik de brief laten plaatsen door een Chinese vriend, die een Chinese begeleidende tekst toegevoegd heeft. De brief zelf was in het Engels en bestond uit persoonlijke informatie, uitleg van mijn onderzoeksinteresse en de vraag of studenten geïnteresseerd waren om deel te nemen aan een interview. Omdat ik gekozen heb om te spreken met studenten uit verschillende studierichtingen, is de brief ook nog apart geplaatst op het forum speciaal voor Utrecht en Tilburg. Deze twee steden staan bekend om hun internationaal bekende studierichtingen, en kennen daarnaast verschillende faculteiten, zodat de respondenten afkomstig zouden zijn uit verschillende studierichtingen.

Binnen enkele dagen ontving ik tien (enthousiaste) reacties, waarna ik via email met acht van deze tien studenten een afspraak voor een interview heb gemaakt. Deze selectie is vooral gemaakt op basis van Engelse taalvaardigheid: enkele reacties waren van dusdanig lage kwaliteit, dat een interview in het Engels waarschijnlijk meer moeilijkheden dan informatie had opgeleverd. De overige zeven studenten zijn verdeeld onder een focusgroep (3) en diepte-interviews (5). De focusgroep heeft als eerste plaatsgevonden, waarna de diepte-interviews over verschillende dagen zijn afgenomen. Een van de respondenten werd halverwege het diepte-interview vergezeld door een Chinese medeonderzoeker. Ook haar antwoorden zijn uiteindelijk meegenomen in de analyse.

8.4 Dataverzameling

Om voldoende, relevante data te verzamelen, is gesproken met Chinese studenten, zowel in een focusgroep als aan de hand van diepte-interviews. De interviews zijn afgenomen op verschillende data en tijdstippen. De gesprekken vonden plaats in verschillende, rustige horeca gelegenheden in het centrum van Utrecht en Tilburg. De gesprekken vonden plaats in het Engels, maar zijn enkele malen ingeleid en onderbroken in het Mandarijn, om de respondenten op hun gemak te stellen. Hieronder wordt de inhoud en structuur van deze gesprekken belicht.

8.4.1 Focusgroep

De focusgroep stond vooral in het teken van 'doorvragen' en het 'sneeuwbal effect'. Dit heeft geleid tot een discussie waarbij de onderzoeker in minimale mate aan het woord was.

De volgende thema's zijn aan de orde gekomen:

- eigen ervaring met interpersoonlijke academische communicatie in Nederland
- communicatie met docenten
- communicatie met medestudenten
- rol van cultuur in Nederlands academische communicatie
- studiesucces: cognitief of interpersoonlijk?
- bewustzijn van eigen cultuur en interculturaliteit

⁸ <http://bbs.gogodutch.com/>, laatst bezocht op 20/01/2010

- bezit van interculturele competenties
- verkrijgen van interculturele competenties

8.4.2 Diepte- interviews

De diepte-interviews zijn gestructureerd door het stellen van zowel descriptieve als meer gestructureerde, gesloten vragen (Spradley, 1979). Vooral bij het doorvragen kwamen gesloten vragen van pas. Tijdens de diepte-interviews zijn de volgende thema's aan de orde gekomen:

- eigen ervaring met interpersoonlijke academische communicatie in Nederland
- communicatie met docenten
- communicatie met mededocenten
- verklaring van eventuele problemen: leerstijl of culturele afstand?
- studiesucces: cognitief of interpersoonlijk?
- bewustzijn van eigen cultuur en interculturaliteit
- bezit van interculturele competenties
- gebrek aan interculturele competenties
- verkrijgen van interculturele competenties

Waar de thema's binnen de focusgroep vooral als leidraad worden gehanteerd, zijn deze bij het diepte-interview geformuleerd in exacte, gestructureerde vragen. Ook werd er bij drie van de vijf diepte-interviews een lijstje voorgelegd waarop de respondent aan kon geven in hoeverre hij de genoemde academische vaardigheden ofwel makkelijk of moeilijk vond. Dit lijstje was opgesteld aan de hand van de academische vaardigheden zoals genoemd door Kessels (2005). De antwoorden hierop vormden vervolgens weer een basis naar het doorvragen op bepaalde competenties.

In tegenstelling tot de structuur van de focusgroep, is het diepte-interview in bijna alle gevallen afgesloten met een casus. In de casus stond een groepsdiscussie en een stille Chinese student centraal. Er werd verteld dat de student een slechte beoordeling ontving over zijn deelname, terwijl hij zelf het idee had de discussie met grote interesse gevolgd te hebben. De respondenten werden vervolgens gevraagd naar de mogelijke oorzaken en oplossingen. Wat kan een Nederlandse student doen om deze stille student aan te zetten tot het uiten van zijn mening? Elke respondent werd dezelfde casus voorgelegd. Binnen deze casus maakte de respondent een eigen koppeling van interculturele competentie en academische vaardigheid.

8.5 Verwerking en analyse van de gegevens

Alle interviews zijn met een voice recorder opgenomen. Hierna zijn de gesprekken uitgeschreven. Binnen de resultaten is gekeken naar de verschillende academische vaardigheden, culturele verschillen en factoren hierbinnen, intercultureel bewustzijn en interculturele competenties. Bij de analyse hiervan staat de functionele pragmatiek centraal. De resultaten zijn geanalyseerd op handelingspatronen, discursieve intercultuur, interactiedomeinen en daarmee de koppeling tussen academische competenties en bepaalde academische vaardigheden. Wanneer er uit de gesprekken bleek dat er sprake was te zijn van

interactionele problemen binnen de Nederlandse academische context, zal er gekeken worden naar de oorsprong van deze moeilijkheden. Vraag is of deze problematiek voortkomt uit interculturele of institutionele factoren.

Om binnen de uitgeschreven interviews de juiste informatie op te sporen, worden de volgende punten, onder andere afkomstig van het model van Kessels (2005), Scollon en Scollon (1998) en Stier (2004) gebruikt:

- Academische vaardigheden, onderverdeeld in
 - o Interpersoonlijk
 - o Cognitief
 - o Taakondersteunend
 - o Algemeen academisch
- Culturele afstand, onderverdeeld in
 - o *Face*
 - o *Ingroup* en *outgroup* relaties
 - o Vormen van discours
 - o Hiërarchie en verticale relaties
- Interculturele gevoeligheid, onderverdeeld in
 - o Intercultureel bewustzijn
 - o Voorbereiding op het verblijf
 - o Ervaringen met de Nederlandse cultuur
- Interculturele competenties, onderverdeeld in
 - o Strategieën om te overleven
 - o Het aanleren van interculturele competenties

8.6 Betrouwbaarheid en rol van de onderzoeker

Door in de bovenstaande paragrafen de onderzoeksmethode zo gedetailleerd mogelijk weer te geven, is de mogelijkheid op replicatie van dit onderzoek zo groot mogelijk gemaakt. De betrouwbaarheid van een onderzoek wordt immers mede bepaald door de mogelijkheid tot repliceerbaarheid (Wester & Peters, 2004). Door een focusgroep te combineren met diepte-interviews, is geprobeerd de kwaliteit van het onderzoek te bewaren. Daarnaast is de dataregistratie nauwkeurig uitgevoerd: alle gesprekken zijn opgenomen met een voice recorder, en vervolgens uitgeschreven.

Dit onderzoek is van kwalitatieve aard en erop gericht om duidelijkheid te verschaffen over de interculturele positie van Chinese studenten in het Nederlands hoger onderwijs. De focusgroep en diepte-interviews geven informatie over het standpunt van de Chinese studenten zelf. Door het ten eerste houden van een focusgroep, is getracht om bepaalde selectieve sturing van de onderzoeker weg te filteren. Hoewel het onderzoek zich baseert op secundaire informatie, afkomstig uit de focusgroep en de interviews, is dit, gezien de focus van het onderzoek en de bijbehorende onderzoeksvragen, een passende en intern betrouwbare methode (Wester & Peters, 2004). De respondenten zijn afkomstig uit verschillende delen van China, volgen in Nederland studies aan verschillende universiteiten en faculteiten en hebben verschillende achtergronden binnen het onderwijs in China. De kenmerken van respondenten die in dit

onderzoek van belang zijn, zijn daarom binnen deze onderzoeksgroep vertegenwoordigd. Echter, hoewel de respondenten verschillende gebieden van China representeren, kent China grote interne cultuurverschillen. Het is, in het geval van China, daarom moeilijk om generaliseerbare uitspraken te doen over 'de Chinese student'.

Hoewel externe validiteit eerder bij kwantitatief dan bij kwalitatief onderzoek vanzelfsprekend is (Baarda et. al, 2005, in: Mikkers, 2008:49), is dit onderzoek erop gericht om resultaten en conclusies te presenteren die relevant zijn voor studenten en instellingen die vergelijkbare situaties kennen. Binnen de steekproef van negen studenten zijn een groot aantal overeenkomstige uitspraken gevonden. Hoewel het moeilijk is om conclusies te trekken over 'de Chinese student', zijn alle resultaten afkomstig van Chinese internationale studenten in Nederland, die samen een specifieke groep vormen. Er kunnen dus wel degelijk generaliseerbare uitspraken worden gedaan die gelden voor een vergelijkbare, grotere groep.

Bij kwalitatief onderzoek is het voor een onderzoeker onmogelijk om een objectieve houding aan te nemen (Boeije, 2005). Het is mogelijk dat respondenten op een andere manier op de onderzoeken gereageerd hebben, dan dat zij zouden doen tegenover studenten uit hun thuisland. Ik heb dit effect geprobeerd te ondervangen door het combineren van een focusgroep met diepte-interviews, en het sterk doorvragen tijdens de gesprekken. Ikzelf heb een semester aan een Chinese universiteit in Hangzhou, China, doorgebracht. Hier heb ik ervaring opgedaan in de communicatie met Chinese studenten en docenten. De respondenten waren hiervan op de hoogte. Tijdens de interviews heb ik geprobeerd om de communicatiestijl toe te passen, die tijdens mijn periode in China effectief is gebleken in het contact met Chinezen. Daarnaast heb ik de respondenten enkele malen benaderd en aangesproken in het Mandarijn. Op deze manier heb ik geprobeerd om de studenten zich zo goed mogelijk op hun gemak te stellen. De studenten die deelnamen aan het onderzoek, hebben hier op eigen initiatief aan bijgedragen.

Mijn achtergrond en ervaring kan ervoor hebben gezorgd dat bepaalde aspecten binnen de interviews selectief meer of minder belicht werden. Ik heb echter mijn best gedaan om zo neutraal mogelijk te blijven, en om mijn eigen waardeoordelen geen rol te laten spelen (Boeije, 2005).

9 Resultaten en analyse

In dit onderzoek wordt gekeken naar de rol van cultuur en daarmee interculturele competenties als sleutel bij het goed functioneren van een Chinese student binnen het Nederlandse hoger onderwijs. Om hier beter inzicht in te verkrijgen, zijn er drie deelvragen ontworpen, die de verschillende componenten van deze situatie belichten. Het doel is een antwoord te formuleren op de hoofdvraag:

“Welke interculturele competenties kunnen de Chinese internationale student ondersteuning bieden bij moeilijkheden in interpersoonlijke communicatie binnen een Nederlandse academische context?”

In dit hoofdstuk zullen de onderzoeksresultaten op een aantal punten gsystematiseerd worden, zodat de drie deelvragen en daarmee de hoofdvraag beantwoord kunnen worden. Hieronder zal per deelvraag een analyse worden gemaakt van de bevindingen die naar voren zijn gekomen uit de focusgroep en de vier diepte-interviews, die afgenomen zijn onder Chinese internationale studenten in Nederland. De resultaten die duiden op een interactioneel probleem, zullen geanalyseerd worden met behulp van onder meer de inzichten afkomstig uit de functionele pragmatiek. Aan de hand van het concept ‘taalhandelingspatronen’ worden de uitspraken van de respondenten in een kader geplaatst en wordt de vraag beantwoord of de verschillen institutioneel of intercultureel van aard zijn.

Om deze resultaten in een juist perspectief te plaatsen, wordt er echter eerst aandacht besteed aan een omschrijving van de Chinese studenten die meegewerkt hebben aan de interviews.

9.1 Profielschets

De in totaal negen respondenten zijn allen afkomstig uit China, en zijn naar Nederland gekomen om aan een Nederlandse instelling van hoger onderwijs te studeren. Hieronder wordt hun profiel op schematische wijze weergegeven. De studente die zich tijdens diepte-interview drie bij het gesprek voegde, is met 6.1 gekenmerkt.

Vier van de negen studenten verblijven in Nederland op basis van een beurs, het verblijf van de andere vijf studenten is mogelijk door spaargeld van familie. Zeven studenten hebben minimaal een jaar universiteit in China doorlopen alvorens naar Nederland te komen. Het niveau van de Engelse taalvaardigheid van de respondenten varieerde van redelijk goed tot zeer goed.

Respondent	Geslacht	Leeftijd	Huidig niveau	Studie	Universiteit	In Nederland sinds	Totale beoogde verblijfsduur
1 (focusgroep)	vrouw	19	BA	Economie	Utrecht	2008	4 jaar
2 (focusgroep)	vrouw	24	MA	Marketing & Communicatie	Nyenrode	2005	6 jaar

3 (focusgroep)	man	29	PhD	Informatica	Utrecht	2003	5 jaar
4 (interview)	man	20	BA	International Business Administration	Tilburg	2009	3 jaar
5 (interview)	man	23	BA	Economie	Tilburg	2008	3 jaar
6 (interview)	man	27	PhD	Rechten	Utrecht	2008	4 jaar
6.1 (interview)	vrouw	25	MA	Rechten	Utrecht	2009	6 maanden
7 (interview)	man	27	Afgestudeerd MA	Computer Science	TU Eindhoven	2003	10 jaar
8 (interview)	man	25	PhD	Biologie	Utrecht	2009	4 jaar

Figuur 3: Profielschets van de respondenten

China is een groot land. Er moet dan ook rekening worden gehouden met interne verschillen binnen de groep respondenten. Ook hebben zij alleen een verschillende achtergrond wat betreft onderwijs en universitaire loopbaan. Zo is de één direct na het afronden van de middelbare school naar Nederland vertrokken, terwijl anderen al twee titels aan een Chinese universiteit hebben behaald alvorens China te verlaten. Hieronder wordt dit per respondent schematisch weergegeven.

Respondent	Afkomstig uit	Hoogst genoten onderwijs in China	Universiteit in China	Status aan NL Universiteit	Financiële situatie
1 (focusgroep)	Shanghai	Middelbare school	-	Full time bachelor student	Self funding
2 (focusgroep)	Shanghai	Middelbare school	-	Full time master student	Self funding
3 (focusgroep)	Hangzhou	BA & MA	Zhejiang University	PhD	Scholarship
4 (interview)	Chengdu	Eerste jaar bachelor	Sichuan University	Full time bachelor student	Self funding
5 (interview)	Shandong	Twee jaar bachelor	Shandong Normal University	Full time bachelor student	Self funding
6 (interview)	Fujian province	BA & MA	Chinese People's Public Security University	PhD	Scholarship
6.1 (interview)	Zhejiang	BA & MA	Zhejiang University	MA uitwisselings student	Scholarship
7 (interview)	Qingdao	Twee jaar bachelor	Qingdao University of Science and Technology	Afgestudeerd BA & MA	Self funding

8 (interview)	Linyi	BA & MA	BA North East China University, MA Wuhan	PhD	Scholarship
---------------	-------	---------	--	-----	-------------

Figuur 4: Achtergrond en afkomst van de respondenten

9.2 Deelvraag 1: academische vaardigheden

De eerste deelvraag richt zich op die academische vaardigheden die in Nederland gangbaar zijn, maar door Chinese internationale studenten mogelijk als problematisch worden ervaren, en luidt als volgt:

Welke academische vaardigheden binnen een Nederlands academische context worden door Chinese studenten als problematisch ervaren?

Uit de bevindingen uit de interviews blijkt dat de Chinese studenten de grootste moeilijkheden ervaren bij interpersoonlijke academische vaardigheden. Er blijken interactieproblemen voor te komen bij het stellen of het beantwoorden van vragen en het proces van groepswork wordt als moeizaam ervaren. Daarnaast worden enkele algemeen academische vaardigheden, zoals het geven van presentaties en het afleggen van examens, als problematisch genoemd. Cognitieve- en taakondersteunende vaardigheden (Kessels, 2005) blijken de respondenten over het algemeen niet als moeizaam te ervaren.

9.2.1 Interpersoonlijke vaardigheden: interactionele problemen

In de literatuur wordt genoemd dat Chinese internationale studenten vaak moeite hebben met het uiten van kritiek, het openlijk stellen van vragen en het deelnemen aan groepsdiscussies (Holmes, 2004; Zhang, 2007). Deze vaardigheden vallen binnen het model van Kessels (2005) onder de 'interpersoonlijke vaardigheden'. Uit de gesprekken met Chinese studenten blijkt inderdaad dat hun ervaringen deels overeenkomen met de literatuur. Het sterkst komen echter het stellen en het beantwoorden van vragen en het proces van groepswork naar voren.

- *Moeite met het stellen van vragen.* Respondenten geven aan zich ongemakkelijk te voelen bij het stellen van vragen. Naast dat zij aangeven angst te hebben om een verkeerde vraag te stellen, noemen zij ook een verschil in het vraagmoment: aan Chinese universiteiten worden studenten geacht hun vragen ná het college te stellen, terwijl er in Nederland van de studenten wordt verwacht hun vragen tijdens colleges te uiten.

Naast dat schaamte een rol speelt, lijkt er daarom ook een institutioneel verschil ten grondslag te liggen aan de terughoudendheid van Chinese studenten bij het stellen van vragen tijdens college. Dit verschil in institutionele gewenning is fundamenteel van invloed bij de moeilijkheden die Chinese studenten ervaren bij het vragen stellen tijdens een Nederlands college. Dit sluit aan bij de stelling van Biggs (1996), die zegt dat moderne Chinese universiteiten

complexe sociale relaties uitdrukken, waar academische discussies en studiegroepen deel uitmaken van de student-docent relatie, maar alleen buiten de klas. Enkele respondenten geven dan ook aan dat zij moeite hebben met het benaderen van de docent: tijdens de colleges doen zij hiertoe geen poging, maar wanneer zij na het college de docent aan willen spreken met hun vragen, die zij tijdens de les onthouden of opgeschreven hebben, is de beschikbare tijd van de Nederlandse docent op dit punt meestal verstreken. Zo noemt een 27-jarige voormalige student Computer Science uit Qingdao het volgende:

“No, here it’s a bit different, like, at the beginning, Chinese students didn’t know, they still go up..because in China we do. We save our thinkings to ask the teacher after class. But here, teacher thinks like..ooh, what is happening here, all those Chinese..its funny, they don’t go away..so they also have the impression Chinese students study very hard, but it’s just their habit of going up and ask your question.”

Ook Holmes (2004) noemt dit in haar artikel. Zij zegt dat Chinese studenten door dit verschil in universitaire tijdsinvulling zien dat ze geen mogelijkheid hebben om een relatie op te bouwen met zowel docent als klasgenoten.

- *Moeite met het beantwoorden van vragen.* Uit de focusgroep en de interviews komt naar voren dat de studenten zich ongemakkelijk voelen wanneer hen een door de docent een vraag wordt gesteld. Zij geven aan bang te zijn om het verkeerde antwoord te geven, en zich daarom in het begin vaak letterlijk ‘verstoppen’.

Volgens de functionele pragmatiek, die in het literatuuronderzoek met Ehlich en Rehbein (1993) is besproken, zijn bepaalde problemen in interactie een gevolg van verschillen in handelingskennis bij de verschillende actoren. Is dit ook het geval bij het beantwoorden van vragen bij Chinese studenten?

De functionele pragmatiek biedt een kader bij het analyseren van deze moeilijkheid. Hoewel de resultaten bestaan uit secundaire informatie, en er dus niet beschikt wordt over primaire gegevens over het verloop van de communicatie, zijn de resultaten terug te voeren op een mogelijk verschil van verloop binnen de handelingspatronen. Het probleem bij het beantwoorden van vragen kan bekeken worden aan de hand van het handelingspatroon ‘vraag/antwoord’ van Wiesmann (1999). Dit patroon wordt normaliter ingezet door een docent, waarna een student kan kiezen voor twee opties: zwijgen of antwoorden. Afhankelijk van deze twee keuzes, ontwikkelt het patroon zich verder. Uit de interviews blijkt dat, in het geval van interactie tussen een Chinese student en een Nederlandse docent, het patroon in sommige gevallen nauwelijks de kans krijgt om zich te ontwikkelen. Het uit de weg gaan van vragen door het ontwijken van oogcontact lijkt de veiligste optie, zoals een studente Economie, die na haar middelbare schooltijd in Shanghai naar Nederland vertrok, tijdens de focusgroep aangaf:

“I don’t ask, but do answer..! I don’t hide that much any more. At the beginning, I would never even answer. If in China they ask you, if you just don’t look at him, they won’t ask you..”

In de beginperiode van de Nederlandse studiercarrière van een Chinese student, lijkt het gebruikelijk te zijn om elk oogcontact te ontwijken bij het ontvangen van een vraag, om zo de interactie te beëindigen. Respondenten geven aan dit in China zo gewend te zijn: wie de vragen figuurlijk niet opzoekt, wordt ook niet geacht deze te beantwoorden, in het geval van het niet weten van het antwoord. Gezichtsverlies wordt zo vermeden. Dit duidt op een verschil in handelingskennis van het patroon 'vraag/antwoord', dat gebonden is aan het instituut onderwijs, maar zich ontwikkeld heeft om het culturele fenomeen van *face* te ondervangen.

Wel geven de respondenten aan dat dit een moeilijkheid is, die na een aantal maanden van gewenning overheen vermindert. De Chinese studenten uit het onderzoek nemen dus de handelingskennis van dit Nederlandse institutionele patroon over, en passen zich hiernaar aan. In den beginne verloopt dit echter zeer stroef of zelfs problematisch, omdat de Chinese student en de Nederlandse docent over verschillende institutionele handelingskennis beschikken.

- *Moeite met het proces van groepswork.* Een groot aantal van de respondenten geeft aan zich niet prettig te voelen bij het groepswork met Nederlandse studenten. Er zijn echter verschillende punten waarop deze moeilijkheden plaatsvinden, en verschillende oorzaken liggen hieraan ten grondslag.

Ten eerste geven de respondenten aan zich niet zozeer onprettig te voelen bij het uitvoeren van groepswork zelf, maar zich vooral ongemakkelijk te voelen bij het proces dat voorafgaat aan het doen van groepswork: het vormen van de groepen en het verdelen van de taken. Uit de resultaten blijkt dat enkele studenten zich buitengesloten te voelen op het moment dat er groepen worden gevormd, en ook verward zijn door de afwezige rol van de docent bij dit proces. Zo zegt een 19-jarige Chinese student, afkomstig uit Chengdu, die nu voor zijn bachelor in Tilburg verblijft, het volgende:

"I like it, we divide the assignment in different parts, everybody makes a part, at the end we put it together, and we make it a whole. They checked some grammar errors, and we changed some paragraphs. That is ok. When you are in a group. But as I told you, making the groups is not so nice"

Omdat zij zelf niet weten hoe zij het maken van groepen moeten aanpakken, en/of hun eigen aanpak kennelijk vaak niet blijkt te werken, komen de Chinese studenten uiteindelijk vaak bij de andere Chinese studenten in een groep terecht. Gevolg: een tweedeling tussen Nederlandse studenten en internationale studenten. Zowel een cultuurverschil als een institutioneel verschil zou hieraan ten grondslag kunnen liggen. Voor Chinese studenten is het echter vaak pas in Nederland dat zij voor de eerste keer gevraagd worden in groepen te werken. Het maken van groepen, zo blijkt uit de interviews, lijkt dan ook een hindernis te zijn waar men langer moeilijkheden bij ondervindt dan bij het stellen of het beantwoorden van vragen.

Hier kunnen meerdere oorzaken voor aangedragen worden. Chinese studenten weten kennelijk niet goed hoe ze de Nederlandse studenten moeten benaderen, terwijl de Nederlandse

studenten van de Chinese studenten juist eigen initiatief verwachten. Het contact verloopt dus moeizaam. Vaak is het maken van groepen binnen een Nederlandse leeromgeving een proces van snel handelen: er is weinig tijd voor het leggen van contact.

Naast het maken van groepen, wordt ook het moment van taakverdeling genoemd als een vervelend en ongemakkelijk proces van interactie binnen het groepswerk. Hoewel niet in alle aspecten overeenkomstig, biedt het handelingspatroon 'interactief plannen' van Koole en Ten Thije (1994) hier meer inzicht. Dit patroon laat namelijk het verloop binnen een groepsplanning zien: een gang van zaken zoals bij groepswerk, die volgens Koole en Ten Thije vooral plaatsvindt buiten de klas. Actanten kunnen hierbinnen een negatief of een positieve reactie geven op de voorstellen die binnen de groep worden gedaan.

Respondenten gaven aan dat zij in China gewend zijn dat anderen net zoveel werk, of zelfs meer, op zich nemen als zij zelf, en er daarom van de anderen wordt verwacht dat zij zonder twijfel hun best zullen doen. Het is daarom niet gebruikelijk om een ander een taak op te leggen: men gaat er vanuit dat de student de taak zelf al op zich neemt. De Chinese studenten gaven daarom aan het moeilijk vinden dit in Nederland wel hardop uit te spreken, met tot gevolg dat de Chinese student al het werk verricht, of de taken uitvoert die hem op worden gedragen, maar waar hij zelf niet over te spreken is. Een respondent uit Qingdao, die in Eindhoven Computer Science studeerde, legt dit als volgt uit:

"In China, you don't talk things that open...that clear..to expect other people to do their best, to please you, because please another is also good for yourself, that is our philosophy. So, that's different, when you do a project together, you wont really push other people to do their job, because you expect those people to do it, but that is not the case, because some people, are busy nights out, drinking beers...so, no, that doesn't always happen..the correct solution is you walk up to this guy and talk it over, tell him, you see? But they don't do it, they just take over the work..your mission is to complete the goal."

In plaats van de, binnen het handelingspatroon gangbare, keuzes tussen de opties 'positief, negatief – ander voorstel of afwijzing', reageren de Chinese studenten veelal enkel met instemming. Uit de gesprekken blijkt dat het patroon door zwijgen of instemmen al snel wordt verlaten, en zo weinig interactionele doorgang vindt. Dit duidt op een verschil in handelingskennis van dit patroon. De taken van het groepswerk worden hierdoor mogelijk onevenwichtig verdeeld. De Chinese student houdt een ontevreden gevoel aan de interactie over en strest zich overmatig om alle taken uit te voeren.

9.2.2 Algemeen academische vaardigheden: praktische problemen

Het merendeel van de respondenten geeft aan moeite te hebben met het geven van presentaties. De studenten geven aan deze presentaties als moeilijk te ervaren, omdat zij dit nog nooit eerder hebben gedaan. De moeilijkheden zijn dus afkomstig vanuit een verschil in cultuurspecifiek onderwijs. Geen enkele van de bevroegde respondenten werd door de Nederlandse instelling voorbereid of begeleid in dit of enig ander onderdeel van de Nederlandse academische vereisten. De respondenten gaven dan ook aan de eerste presentaties als

'vreselijk' te hebben ervaren: een hoop onnodige stress voor een student, die het überhaupt al zwaar te verduren heeft in een nieuwe culturele omgeving.

- *Moeite met het geven van presentaties en het doen van examens.* De Chinese studenten hebben nauwelijks achtergrondkennis- en vaardigheden op het gebied van presentaties. Daarnaast bestaat er veel onduidelijkheid over de taakvereisten bij het maken van examens.

Waar het, naast het doen van presentaties en de hierboven genoemde interpersoonlijke vaardigheden, nog meer op achtergrondkennis en afwezig, hoewel niet interactionele, 'institutionele handelingskennis' misloopt, is bij het maken van tentamens.

Biggs en Watkins (1996) stellen dat Westerse opleiders moeten begrijpen dat Aziatische studenten verschillende opvattingen hebben over wat er binnen een Westerse leeromgeving van hen als studenten verwacht wordt. Taakvereisten moeten daarom zeer duidelijk worden uitgelegd. In de praktijk van de ondervraagde Chinese studenten in Nederland blijken docenten en universiteiten hier echter nog weinig gehoor aan te hebben gegeven. Zo geven enkele studenten aan dat zij de eerste tentamens als zeer moeilijk en uiteindelijk zelfs als niet haalbaar hebben ervaren, omdat zij niet op de hoogte waren van de vereisten. Hoewel het voor Nederlandse studenten algemeen bekend is dat de aantekeningen die tijdens colleges worden gemaakt, vooral als richtlijn voor de te leren stof gelden, zijn Chinese studenten hier onbekend mee. Zij geven aan in China gewend te zijn aan een gedetailleerde voorbereiding op een tentamen: de docent vertelt waarnaar gevraagd zal worden, wat vervolgens tijdens tentamens ook letterlijk zo terugkomt. Wat tijdens colleges niet genoemd is, wordt ook tijdens tentamens niet gevraagd.

De verwarring is dan ook groot wanneer zij bij een Nederlands tentamen, ondanks de grondige voorbereiding, vragen krijgen die bijvoorbeeld op een andere manier geformuleerd zijn dan bij de voorbereiding tijdens colleges, of andere onderwerpen aanhalen dan deze, die op power points verschenen. Pas door schade en schande begrijpen zij dat de Nederlandse vereisten voor kennisafname meer inhouden dan het enkel uit het hoofd leren van de voorgeschreven stof.

Biemans en van Mil (2008) noemen dit 'leerstijl'. Zij geven dan ook aan dat Chinese studenten geholpen zouden moeten worden bij het gebruik van leerstrategieën die leiden tot verdiepende verwerking (*deep processing*) van de leerstof, zoals genoemd door Biggs (1996), om meer succesvol te zijn. Om een leerstrategie effectief te kunnen aanpassen, moeten de studenten echter wel duidelijk voor ogen hebben welke taakvereisten er gelden.

9.2.3 Beantwoording van de deelvraag

Bovenstaande analyse geeft aan dat de moeilijkheden die Chinese studenten in een Nederlands academische omgeving ervaren, vooral bestaan uit interactionele situaties, waarbij een verschil in interpersoonlijke vaardigheden, al dan niet gestoeld op culturele verschillen, leidt tot een problematische interactie. Door afwezige handelingskennis van institutionele patronen loopt zowel de interactie met docent als met medestudent in het geval van vragen stellen, vragen beantwoorden en groepswork, regelmatig mis. Daarnaast leveren de algemeen academische

vaardigheden 'presentaties geven' en 'tentamens maken' vooral vanuit praktisch opzicht moeilijkheden op voor de Chinese student: de studenten zijn niet bekend met deze werkvormen.

9.3 Deelvraag 2: intercultureel of institutioneel

De tweede deelvraag gaat in op de onderliggende factoren als van invloed op de problematiek uit deelvraag een, en luidt als volgt:

In hoeverre zijn interculturele en/of institutionele factoren hierop van invloed?

Ten eerste kan vanuit de handelingspatronen worden gekeken naar de problemen binnen de interactie tussen een Chinese student en een Nederlandse docent. De handelingspatronen 'vraag/antwoord' (Wiesmann, 1999) en 'interactief plannen' (Koole & Ten Thije, 1994) zijn specifiek gericht op de institutie onderwijs, en daarom voor dit onderzoek interessant. De vraag is nu wanneer er ofwel institutioneel, ofwel intercultureel gehandeld wordt.

9.3.1 Institutie en cultuur

Waarin speelt academische context een rol, en waarin vooral algemene cultuurverschillen? Koole en Ten Thije (1994) noemen institutionele en interculturele discours structuren. Dit onderscheid wordt door verschillende doelen bepaald. Handelingsdoelen geven duidelijkheid over de functionele structuur van de communicatie.

Het stellen van vragen van een student kent overeenkomsten met het handelingspatroon 'fragen der studierenden' van Wiesmann (1999). Dit handelingspatroon gaat er van uit dat deze vragen tijdens het college plaatsvinden. Zonder dat hiervoor een interactie geanalyseerd moet worden, blijkt al waar de discrepantie ligt: Chinese studenten zijn bekend met dit handelingspatroon, maar in een andere handelingscontext: buiten of na het college. Dit duidt op een verschil in institutionele structuren. Deze uitkomst laat zien dat de institutionele verschillen rondom het stellen van vragen binnen een academische context van grote invloed zijn op de interactie met een docent van een Chinese student aan een Nederlandse universiteit. Chinese studenten lijken niet alleen vragen te stellen vanuit puur kennisinzicht als doel, maar ook met het idee om een relatie op te bouwen met de docent.

Het beantwoorden van vragen, als in 'vraag/antwoord' van Wiesmann (1999), lijkt zowel institutionele als interculturele handelingsdoelen in zijn onderliggende structuur te herbergen. Uit deelvraag één blijkt dat dit patroon nauwelijks kans krijgt om zich te ontwikkelen, omdat de Chinese student zich bij de eerste antwoordoptie aan de interactie lijkt te onttrekken. Zij geven zelf aan dat dit in China functioneel is: wie oogcontact ontwijkt, geeft het signaal van een stilzwijgende non-reactie. Iemand anders zal de vraag worden gesteld, die aangeeft wel het antwoord te weten. Dit is dus een institutioneel gangbaar patroon in China. Toch heeft het verloop hiervan een onderliggende interculturele structuur. De gesloten reactie op de vraag van de docent komt namelijk in Nederland voort uit de angst om gezichtsverlies te leiden. Dat het leiden van gezichtsverlies binnen Nederlands academisch institutionele communicatie echter

een factor is die niet als zodanig wordt ervaren, wordt de Chinese studenten pas vaak veel later bewust.

Ook het proces van samenwerken blijkt interactioneel gezien problematisch te verlopen. Enkele aspecten van dit proces zijn bij deelvraag 1 bekeken via het handelingspatroon 'interactief plannen' (Koole en Ten Thije, 1994). Hieruit bleek dat de Chinese studenten moeite hebben met het aannemen van een interactieve communicatiestijl binnen de groep, maar ook dat het proces van groepsvorming als zeer ongemakkelijk werd ervaren.

Ook hier kan de problematiek teruggeleid worden op zowel een institutioneel als een intercultureel handelingsdoel. Het institutionele handelingsdoel 'kennisoverdracht' wordt gekruist door een intercultureel handelingsdoel: het opbouwen van relaties. Chinese studenten geven aan namelijk niet gewend te zijn aan dergelijke werkvormen, en voelen zich daarom in eerste instantie onwennig met deze opeens directieve en functionele gang van zaken rondom zowel groepsvorming als taakverdeling. Zij kijken op tegen het moment van groepsvorming en voelen zij zich in de minderheid wanneer de taken verdeeld worden. Deze Nederlands institutionele gang van zaken wordt echter versterkt door een aantal culturele normen. Op het moment van groepsvorming spelen vooral relationele factoren een rol. Men wordt geacht een functionele relatie aan te gaan: die van groepsgeenoot. Binnen de Chinese gewoonte wordt een relatie echter pas functioneel na een relationele basis (Hsu, 1985, in: Scollon & Scollon, 1995:132). Er bestaat dus onduidelijkheid over de communicatiestijl en vorm van discours, die gepast is binnen deze vorm van interactie. Een meerderheid van de respondenten geeft aan zich ongemakkelijk en buitengesloten te voelen op deze momenten, en niet te weten hoe zij hun medestudenten moeten benaderen met de vraag om samen een groep te vormen.

Ook bij het proces van taakverdeling speelt taal een grote rol. De Chinese studenten geven aan geen weerwoord te hebben bij de verdeling van taken en niet te weten hoe zij openlijk taken kunnen weigeren, zonder gezichtsverlies bij hen en/of andere leden van de groep te bewerkstelligen. Daarnaast handelen zij vanuit de gedachte dat het handelingsdoel van de interactie voor elke actant onuitgesproken duidelijk is: iedereen gaat zijn best doen. De Chinese studenten blijken het moeilijk vinden om groepsgeenoten aan te zetten tot het uitvoeren van hun taken.

Dit handelingspatroon is sterk gebonden is aan de institutie Nederlandse universiteit. De Chinese studenten blijken daarom vanuit hun educatieve achtergrond niet te beschikken over de benodigde handelingskennis bij het proces van 'interactief plannen'. Ook een culturele pijler beïnvloedt echter het verloop van dit patroon: de indirecte communicatiestijl van de Chinese studenten wordt overschaduwd door de directe expressie van de Nederlandse studenten. Deze in China institutioneel bepaalde communicatiestijl komt voort uit de waarde van harmonie binnen sociale interactie. Leun, Koch en Lu (2002) stellen dat harmonie als instrument voor conflictvermijding geen voorname karakteristiek van het klassieke Confucianisme is, maar een kenmerk van de seculaire versie hiervan, die zij associëren met cultureel collectivisme (ibid.). Conflictvermijding wordt ingezet als een middel om de harmonie te bewaren, en zo uiteindelijk een gezamenlijk geconstrueerd doel te bereiken.

Toch geven de respondenten aan het groepswerk zelf als prettig te ervaren. Dit sluit aan bij het idee dat leden van collectivistische culturen excelleren in samenwerking, terwijl leden van

individualistische culturen zich laten leiden door individuele competitie (Koch & Koch, 2007). Koch en Koch stellen echter dat collectivisme enkel leidt tot een betere samenwerking in het geval van bepaalde relaties tussen de groepsleden. Zelf hebben zij gekeken naar samenwerking tussen outgroup relaties. Het concept van ingroup en outgroup relaties werd in het theoretisch kader al aangekaart door Scollon en Scollon (1995), als van invloed op relationele structuren. Samenwerking binnen een collectivistische cultuur blijkt beter en soepeler te verlopen met *ingroup* leden, maar moeizaam met *outgroup* leden (Triandis et al, 1988, in: Koch & Koch, 2007:210). Het goed kunnen samenwerken lijkt dus beïnvloed te worden door het type van relatie dat de groepsleden met elkaar onderhouden.

9.3.2 Handlingsconstellaties

De functionele pragmatiek spreekt van discourssoorten in de communicatie. Omdat bij deelvraag één is gebleken dat vooral interpersoonlijke vaardigheden moeizaam verlopen voor een Chinese student in Nederland, is het raadzaam om deze verschillende discourssoorten nader te bestuderen.

Gunther en Luckmann (2001, in Ten Thije en Deen, 2009:99) houden er een stelling op na, die inhoudt dat de resultaten van studies naar interculturele communicatie kunnen worden gesystematiseerd aan de hand van de discourssoort (of genre) die mensen voor hun interculturele communicatie gebruiken. Misverstanden in interculturele communicatie kunnen geïnterpreteerd worden door middel van genrekennis of juist het gebrek hiervan. Steen (1999, in: Ten Thije & Deen, 2009:99) noemt drie componenten van genre, zoals context (participanten, domein, medium, situatie), tekst (inhoud, vorm, type, structuur) en code (talig/niet talig, taalkeuze en taalvariateit) (Ten Thije & Deen, 2009). Taken concentreren zich gewoonlijk binnen een bepaald domein en worden als doelstellingen met betrekking tot dat domein beschouwd. In dit onderzoek staat een dynamische definitie van cultuur centraal: een 'standaardoplossing voor standaardproblemen' (Koole & Ten Thije, 1994). Dit wil zeggen dat handelingen veelal sterk geconventionaliseerd zijn, door de standaardpatronen die hieruit voortkomen. Wanneer doelstellingen verschillen, passen dus ook de handelingspatronen zich hiernaar aan.

Bij het bekijken van de resultaten blijkt dat vooral de handelingsconstellaties als communicatiegebieden interessant zijn, als van invloed op de interactionele structuur en de daarbij behorende problematiek tussen Chinese student en Nederlandse leeromgeving. Uit de analyse van de resultaten uit de focusgroep en de interviews blijkt dat de Chinese studenten niet beschikken over de juiste handelingskennis voor bepaalde handelingspatronen, zoals deze geldt binnen het Nederlandse instituut onderwijs. Maar waar ligt de basis van deze afwezige handelingskennis? Uit de gesprekken blijkt dat de Chinese studenten niet bekend zijn met de relaties zoals die binnen bepaalde discourssoorten gelden. Daarom hebben zij moeite met het vinden van de juiste interactionele aanpassing en structuur die hiervoor geschikt is. Kijkend vanuit de functionele pragmatiek lijken daarom de actantenposities en daarmee hun specifieke handelingsmogelijkheden, voor Chinese en Nederlandse studenten verschillend.

9.3.3 Institutionele discours soorten

Scollon en Scollon (1995) stellen dat institutionele discours binnen China zich vormt naar hiërarchische structuren. Naast institutionele discours noemen zij nog meerdere communicatiegebieden, zoals 'outside discourse', en 'public discourse'. Ze geven aan dat elke vorm van discours gekenmerkt wordt door een specifieke communicatiestijl. Deze gebieden kunnen samen gezien worden met de verschillende interactiedomeinen, ook wel handelingsconstellaties, van de functionele pragmatiek. Uit de gesprekken met de Chinese studenten blijkt dat de wisseling tussen verschillende discourssoorten zoals die in Nederland gelden, met de daarbij behorende relaties, voor hen nieuw en onbekend zijn. Puur functionele relaties tussen personen behorend tot bepaalde groepen, die gelden als handelingsconstellaties, zijn voor hen niet vanzelfsprekend, en dus niet universeel. Zo blijken de respondenten verwondering te uiten over de relaties die men in Nederland met elkaar onderhoudt: studiegenoot, collega of vriend. Een 27-jarige alumnus Computer Science vertelt:

"Their relationships are different. You can be friends at different levels. In China, you are friends, or you are nothing. I think its also about the philosophy of making friends..here, and in China, its just different. So there is not really something like here..like, we are colleagues ..you know? After work, I don't know you..after that..it's so strange to me, it's different. That's the difference I think, and as well in the classroom, you can see the Chinese students trying to get together, to greet and meet each other, because they are just more used to that."

De Nederlandse samenleving, en daarmee de institutie onderwijs, kent meerdere handelingsconstellaties, die gebaseerd zijn op functionele aspecten. Deze uiten zich in een relationeel verband. Chinese studenten zijn opgegroeid en opgeleid met een andere kennis van relatiestructuren: zo kent men ingroup en outgroup relaties (ibid.). Zoals de meerderheid van de respondenten dan ook aangeeft: of je bent vrienden met elkaar, of je bent niets van elkaar.

Respondenten geven aan, dat wanneer er eenmaal een vriendschappelijke band is gelegd, interculturele communicatie geen rol meer speelt: men heeft zich op een nieuw domein begeven. Het grijze gebied tussen vriend en vreemde, dat de Nederlandse samenleving kent, is voor een Chinese student onbekend. Dit blijkt uit de bevindingen uit de interviews.

Een alumnus Computer Science aan de TU Eindhoven noemt zijn verbazing over de relatie met zijn huidige collega's: tijdens werkuren is men vriendelijk voor elkaar, maar zodra de klok vijf uur slaat gaat eenieder zijn eigen weg. Ook wordt dit genoemd als een verschijnsel dat binnen de universiteit plaatsvindt: er wordt in groepjes gewerkt, men wordt geacht openlijk met elkaar te discussiëren, maar na afloop van het college vallen groepen direct uit elkaar. Dit blijkt onder andere uit het volgende citaat van een 24-jarige masterstudente Marketing en Communicatie uit Shanghai:

"But, you know, in class, they are all so talkative, they all expect you to be so talkative, but then class has finished and they just leave."

Respondenten zeggen daarom Nederlanders wel 'friendly', maar niet 'warm-hearted' te vinden.

De relatie die de Chinese studenten met personen onderhouden lijkt sterk van invloed op de communicatiestijl die zij hanteren. Zo noemt een respondente bijvoorbeeld het verloop van haar 'interculturele communicatie' met haar klasgenoten. De studente Economie uit Shanghai zegt dat de interculturele communicatie met haar klasgenoten moeilijk verloopt, maar dat dit verandert op het moment dat ze 'vrienden worden'. Ze geeft aan dat cultuur hier dan geen rol meer speelt: de wederzijdse communicatie is nu enkel gebaseerd op hun relatie.

9.3.4 Sociale organisatie

In het theoretisch kader, in paragraaf 2.1, is Thomas (1996) genoemd. Hij heeft Duits-Chinese interacties bestudeerd, en vond daarbij een aantal interessante resultaten. Zo bleek dat, terwijl Duitsers dachten dat hun taakgeoriënteerde houding een basis legt voor interpersoonlijke relaties, de Chinezen een tegenovergestelde aanpak hanteerden. De Chinezen dachten dat alleen na het neerzetten van een positieve, persoonlijke relatie, zakencontacten succesvol zouden zijn.

Durkheim (1933) stelde dat industrialisering het basis principe van sociale organisatie binnen een maatschappij heeft doen verschuiven van nauwe 'clan' banden naar een bredere maatschappelijke inrichting van sociale verbintenissen. De Westerse wereld lijkt dan ook in zoverre geïndustrialiseerd te zijn, dat relaties niet meer enkel gebaseerd zijn op *kinship*-verbintenissen (Scollon & Scollon, 1995) en nauwe relaties, maar eerder gevormd worden naar functionaliteit. Koch en Koch (2007) nemen deze verschuiving ook binnen China waar: zij ontdekten dat Chinezen uit de geïndustrialiseerde kustgebieden, zoals Shanghai en Guangzhou, een betere communicatie en samenwerking weten te onderhouden met relaties buiten hun groep, dan dat personen uit het Chinese binnenland dat kunnen (Koch & Koch, 2007). Het is bekend dat leden van collectivistische culturen sterker onderscheid maken tussen het wel of niet toebehoren aan een bepaalde groep, dan dat leden van individualistische culturen dat doen (Smith & Bond, 1993, in: Koch & Koch, 2007:210).

Deze opdeling in verschillende groepsstructuren brengt verschillende handelingsconstellaties met zich mee. Hoe meer verschillende groepen zich vormen, hoe meer handelingsconstellaties er ontstaan. Onder meer in Nederland is dit duidelijk waarneembaar. Elke handelingsconstellatie, zoals bijvoorbeeld arbeid, studie, wonen en sporten, kent een eigen communicatiestructuur, die de binnen dat domein geldende handelingsdoelen ten goede komen. Groepsvorming lijkt dus onder invloed van een soort maatschappelijke functionaliteit.

9.3.5 Academische communicatie

Een interactiedomein van de Nederlandse samenleving is de institutie universiteit, die daarbinnen echter ook verschillende discourssoorten met zich meebrengt, waarbinnen verschillende soorten actanten met elkaar interageren. Zo kan er binnen verschillende discourssoorten sprake zijn van de volgende relaties: studiegenoot, groepsgenoot en student-docent. De actanten binnen de discourssoorten die hierbinnen gelden, kennen hun eigen interactiedomein. Afhankelijk van de verschillende handelingspatronen, bezit een actant hierbinnen een bepaalde handelingsvrijheid. Dit kan gezien worden als een soort van algemeen geaccepteerde vorm van interactie. Van 'vreemdelingen', en dus ook van de Chinese studenten,

wordt verwacht te schakelen binnen deze handelingsconstellaties, en dus ook tussen de verschillende rollen die zij als actant binnen een discourssoort aannemen. Zij worden geacht op verschillende niveaus binnen verschillende groepen te communiceren. Nederlandse medestudenten zijn niet vanzelfsprekend vrienden, maar wel studiegenoten, en gedragen zich daar ook naar.

Dit verklaart ook waarom de Chinese studenten meerdere malen aangeven zich buitengesloten te voelen bij hun Nederlandse studiegenoten. Zelf zijn zij teleurgesteld in de interactie met hun medestudenten, en leidt dit tot de opvatting dat Nederlanders zeer gesloten en onvriendelijk zijn. De docent onderhoudt geen persoonlijke relatie met zijn studenten, maar van hen wordt wel een bepaalde vorm van levendige interactie verwacht tijdens de colleges. Dit zijn bepaalde vormen van academisch communicatieve conventies, die gangbaar zijn voor het specifieke interactiedomein 'academische communicatie'. Functionele relaties worden op relationele wijze uitgedrukt, zodat de functionele handelingsdoelen die binnen de handelingsconstellatie gelden, behaald kunnen worden.

In hoofdstuk 7 is uitgelegd dat met de typering van een taalhandelingspatroon als standaardoplossing, kennisoverdracht het handelingsdoel is van bijvoorbeeld het patroon 'opgave oplossen'. Dit wordt ook wel het doel ('Zweck') van het taalhandelingspatroon genoemd. Theoretisch gezien wordt hierbij een onderscheid gemaakt tussen ook de doelstelling ('Ziel'), waarmee de individuele actanten aan de interactie deelnemen. Een handelingsdoel is binnen de functioneel-pragmatische theorie altijd verbonden met een werktuig of een handelingsstructuur, die ontworpen is om een bepaald doel te dienen (Houtkoop & Koole, 2000). Interculturele communicatie kan plaatsvinden binnen elke handelingsconstellatie, maar kan moeizaam verlopen door afwezige kennis van de ongeschreven conventies die binnen deze constellaties gelden. Dit is een geval van afwezige handelingskennis binnen de interactionele handelingsconstellaties. Hierbij kan een onderscheid worden gemaakt tussen 'Ziel' en 'Zweck': het institutionele doel is kennisoverdracht, dat kenmerkend is voor universitaire instituties wereldwijd. De 'Ziel' van een handelingspatroon kan echter individueel bepaald worden.

Deze afwezige handelingskennis wordt veroorzaakt door een andere perceptie van relaties: handelingsconstellaties worden door de Chinese studenten niet op functie, maar op relatie geassocieerd. Handelingsconstellaties binnen het Nederlandse instituut onderwijs zijn opgedeeld naar functie, niet naar relatie. De relaties tussen de actanten binnen deze constellaties zijn enkel een gevolg van de functionaliteit die het patroon ten doel staat.



Figuur 5: Functionaliserings van relaties in de Westerse wereld

9.3.6 Functionalisering van taalhandelingen

Er lijkt sprake te zijn van verschillende interculturele en institutionele interactiedomeinen, die de Chinese student in verwarring brengen. Tijdens het college worden zij geacht interactief en mondig te gang te gaan, samen te werken, taken te verdelen, grenzen te verleggen, maar zodra het college voorbij is vervalt de relatie en gaat men over op een ander interactiedomein. Een domein dat voor de Chinese studenten onbekend is: zij hebben net een relatie opgebouwd met de medestudenten, maar deze lijkt na het college al verbroken te worden door de Nederlandse studenten. Toch worden zij bij het volgende college weer geacht om een groep te vormen met vreemde studenten, taken uit te delen aan onbekenden en vragen te stellen vanuit een structuur die voor hen niet gangbaar is. Een interculturele grondslag oefent hier dus invloed uit op een maatschappelijk en institutionele indeling van patronen. Samengevat betekent dit dat taalhandelingen binnen een Nederlandse context zijn gefunctionaliseerd, en competentie daarmee een institutioneel afhankelijke inslag heeft.

Duidelijkheid over gangbare conventies binnen de verschillende institutionele interactiedomeinen zou de Chinese student kunnen helpen zijn al bestaande of nieuw verworven handelingskennis in een juiste context te plaatsen. Door een cultureel afhankelijke verschillende perceptie van het concept 'relatie', toebehorend aan een specifieke groep, moet nadruk gelegd worden op de rol van functionaliteit binnen Nederlandse handelingsconstellaties. Zo moet duidelijkheid ontstaan over het handelingsdoel van beide partijen, waardoor actanten daar overeenkomstig naar kunnen handelen.

9.3.7 Beantwoording van de deelvraag

Bovenstaande analyse vormt een antwoord op deelvraag twee. Zowel institutionele als interculturele factoren zijn van invloed op de interactionele problematiek die blijkt uit deelvraag één. Chinese studenten hebben moeite met het herkennen van de verschillende interactiedomeinen die binnen het instituut universiteit gelden. Relaties hebben zich in Nederland verschoven van noodzaak naar functionaliteit. Een relatie wordt daarmee aangegaan om een functioneel handelingsdoel te dienen.

Doordat de cultureel afhankelijke perceptie van 'relatie' voor de respondenten niet overeenkomt met wat in Nederland al 'relatie geldt', heerst verwarring en onduidelijkheid bij de discoursstructuren die binnen de handelingsconstellaties studiegenoot, groepsgenoot en student-docent gelden.

9.4 Deelvraag 3: interculturele strategieën

Deelvraag één en twee zijn hierboven beantwoord. Er zijn moeilijkheden gebleken en geïnterpreteerd. Wat doen Chinese studenten in Nederland om deze problemen en verschillen te overbruggen? Welke vaardigheden zijn belangrijk bij het kunnen functioneren binnen een Nederlands academische omgeving? De focus ligt hierbij op interculturele competenties, en de laatste deelvraag luidt dan ook als volgt:

Welke interculturele strategieën passen de Chinese internationale studenten toe om de problemen in interpersoonlijke communicatie binnen de Nederlandse leeromgeving te overbruggen?

Bij deze analyse gaan we specifiek in op de strategieën die gebruikt worden binnen de institutie universiteit. Uit de resultaten blijkt dat de antwoorden van de respondenten grotendeels met elkaar overeen komen, wanneer men spreekt over de manieren waarop problemen en verschillen overbrugd worden. Wat essentieel blijkt bij het ontwikkelen van interculturele competenties, is intercultureel bewustzijn.

9.4.1 Intercultureel bewustzijn

Peng (2006) stelt dat personen met een hogere interculturele gevoeligheid, beter presteren in interculturele settings. Uit dit onderzoek blijkt dat de respondenten die spraken over interculturele strategieën die zij aanhielden, zich gevoelig toonden voor de interculturele context waarbinnen zij zich in Nederland bevinden. Zij bezitten dus interculturele gevoeligheid, en zijn daarom beter in staat om om te gaan met interculturele situaties.

Chen en Starosta stellen dat cultureel bewustzijn de basis biedt voor interculturele gevoeligheid, dat op zijn beurt weer leidt tot interculturele competentie (Chen & Starosta, 2000). Dit wordt bevestigd door de antwoorden van de respondenten. Pas als je je bewust wordt van de verschillen, kan je beginnen met het leren omgaan hiermee, zo stellen een aantal respondenten. Zo vertelt een student uit Qingdao, die een bachelor en master Computer Science in Eindhoven voltooide:

“Well, I think, at the end, it’s all about own experience, it’s only the experience that makes you learn. There’s no so called kind of lecture to teach you how to handle these differences..daily life teaches you. But preparation can never be wrong. It’s better than nothing..it’s better to learn, so maybe in Dutch daily life understanding gets easier, you know what to expect..you already know they are different so you will act differently as well. Right. But some people don’t know..they come here, but have no idea. They haven’t learned about differences in China, in China, sometimes you don’t know..we were closed for so long.”

Hoewel er aangegeven wordt dat interculturele competenties enkel ter plaatse kunnen worden ontwikkeld, zijn alle respondenten het met elkaar eens dat een goede voorbereiding de basis biedt voor het besef van verschillen. ‘Kennis hebben van’ blijkt onmisbaar voor het ontwikkelen van cognitieve en affectieve competenties. Kennis is belangrijk bij het zich scharen naar verwachtingen, vervullen van taken en communiceren volgens de gangbare conventies.

Tijdens de focusgroep wordt een interessante wending van de etno-centrische naar de etno-relatieve fase merkbaar (Bennett, 1993). Dit lijkt vooral plaats te vinden door het doorlopen van een proces waarbij de studenten eerst de culturele verschillen opmerken, zich erdoor geïsoleerd voelen, maar ze daarna gaan proberen te begrijpen, teneinde zich uiteindelijk zelfs te gaan aanpassen. De meeste respondenten gaven aan dat het cruciale punt op de drie maanden lag: na de eerste, ‘*exciting*’ fase, vervielen ze naar eigen zeggen in een ‘diepe depressie’. Enkele

studenten gaven aan hierop voorbereid te zijn, en konden wisten de gevoelens dan ook te plaatsen onder het mom van een 'cultuurshock'. Andere studenten hadden echter geen idee wat hun overkwam, en voelden zich overheerst en beangstigd door de gevoelens die voor hen compleet nieuw waren.

De respondenten bleken nauwelijks door zowel Chinese als Nederlandse instituties voorbereid te zijn: in de meeste gevallen was er überhaupt geen sprake van voorbereiding. De studenten voelden daardoor dat zij letterlijk in het diepe werden gegooid. In plaats van de verantwoordelijke universiteiten zelf, lijken het vaak andere Chinese studenten te zijn die een rol van 'culturele mediator' aannemen bij de moeilijkheden die de respondenten ervaren binnen de Nederlandse leeromgeving. Binnen de Chinese studentengemeenschap in Nederland geven zij hun kennis en ervaringen door aan de nieuwe studenten. Een studente Marketing en Communicatie vertelt:

"Sometimes Chinese students who are already studying here they tell us..so we know..but university never told me, I had no idea how to behave..first classes were really hard for me."

Zij die wel enige voorbereiding hadden genoten, gaven aan dat dit hun beginperiode in Nederland heeft doen versoepelen. De bouwsteen van interculturele competentie, intercultureel bewustzijn en gevoeligheid, kan dus worden beïnvloed met een goede voorbereiding. Dit maakt het, eenmaal ter plaatse, makkelijker om de verschillen in te zien en te begrijpen, en versnelt daarom het proces van omgaan met interculturele situaties.

Deze bevinding kan worden onderbouwd met de stelling van Jandok (2008), genoemd in paragraaf 6.2.3 van het theoretisch kader, over strategisch interculturele competenties, van belang voor een goede communicatie binnen een academische context. Jandok stelt dat het ontwikkelen van strategische competenties een centraal punt moeten innemen bij de voorbereiding op interculturele samenwerking. Hij noemt dat kennis van zowel de eigen als de nieuwe cultuur van groot belang is voor het opbouwen van een wederzijdse relatie, die belangrijk is voor het soepel doen verlopen van interactionele communicatie.

Internationale studenten die naar Nederland komen om te studeren, moeten dus kennis bezitten of de mogelijkheid hebben om deze ter plaatse op te bouwen. Deze kennis moet bestaan uit kennis van de Nederlandse maatschappelijke als wel academische cultuur, tradities en gebruiken, taalgebruik en besef van zowel de eigen als de 'nieuwe' communicatiestijlen, teneinde een aanpassing hiernaar teweeg te kunnen brengen.

9.4.2 Interculturele competenties

Zoals hierboven al genoemd, is kennis van zowel de eigen als de nieuwe cultuur belangrijk voor het cultureel bewustzijn, dat zo van waarde is voor het ontwikkelen van wat Stier (2004) 'processual competencies' noemt. Het kennis onderdeel komt dan ook overeen met het 'content', oftewel 'knowing that and knowing what' onderdeel van zijn model, genoemd in hoofdstuk zes.

Studenten geven aan dat zij zich vooral proberen aan te passen aan de Nederlandse cultuur. Om de Nederlandse cultuur te kunnen en willen begrijpen, is het echter belangrijk dat je open staat

voor een nieuwe cultuur, geven meerdere respondenten aan. Zo zegt een studente economie, afkomstig uit Shanghai, het volgende:

“When you really want to get into a culture, you have to open yourself. If you can, and you want to, that’s better.”

Toch vinden zij het bijna allemaal vanzelfsprekend om zich aan te passen: zelf zijn zij immers in de minderheid. Enkel één studente geeft aan haar gedrag niet te veranderen in Nederland. Opvallend is wel, dat dit de enige ‘short-term’ uitwisselingsstudent uit het gezelschap is. Het bewustzijn en de toepassing van interculturele strategieën lijkt dan ook gerelateerd aan de voorziene lengte van het verblijf.

Hoewel er in ook strategieën als ontwijken en negeren (zie Agar, 1994) worden genoemd, zoals bij het ontvangen van docentvragen, geven de respondenten hierbij aan dat deze acties met verloop van tijd omgezet worden in andere handelingen: de studenten passen zich aan, of kopiëren gedrag van andere studenten. Daarnaast proberen zij zo goed mogelijk om te gaan met de gevoelens die een interculturele confrontatie met zich meebrengt: ze laten zich niet uit het veld slaan. Dit valt goed in te passen in het Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) van Bennet (1993), zoals beschreven in het theoretisch kader op in paragraaf 6.2.1. Tijdens de laatste drie fasen van dit model gaan mensen de eigen cultuur in de context van andere culturen zien, en is men “seeking cultural difference through accepting its importance, adapting a perspective to take it into account, or by integrating the whole concept into a definition of identity” (Bennett & Bennett, 2004:153). De genoemde strategieën die de respondenten lijken te hanteren om dit model tot aan de laatste fase te doorlopen, sluiten aan bij het ‘knowing how’ (process) onderdeel van het model van Stier (2004), en laten zien dat zowel intrapersonlijke (cognitief en emotioneel) als interpersoonlijke (interactief/sociaal) vaardigheden van belang zijn bij het succesvol kunnen functioneren binnen een Nederlandse leeromgeving.

Het is belangrijk om de institutionele doelen te koppelen aan een intercultureel begrip. Juist nu uit deelvraag twee is gebleken dat het begrip van de verschillende handelingsconstellaties belangrijk is voor het goed functioneren van een Chinese student in een Nederlandse leeromgeving, moet er gezocht worden naar juist die competenties die hierbij ondersteuning kunnen bieden. Interculturele competentie vormt zich namelijk ook naar context en situatie: zowel kennis van en flexibiliteit met zijn onmisbaar voor het kunnen schakelen tussen verschillende functionele domeinen, onafhankelijk van de relaties die hierbinnen met de groepsgenoten onderhouden worden.

Een competentie die hierbinnen als essentieel kan worden gezien, is het ‘het schakelen tussen ‘insider’ en ‘outsider’ rollen. De posities van deze rolpatronen worden opgemerkt door een goed ontwikkelde situationele gevoeligheid, en het ontdekken, waarnemen en juist interpreteren van de Nederlands culturele standaarden binnen conversaties. Samengevat zullen de volgende competenties een Chinese student ondersteuning bieden bij het interculturele, academische contact:

- het zich kunnen verplaatsen in de positie van de ander

- in staat zijn tot zelfreflectie
- het afwisselen van 'insider' en 'outsider' rollen
- probleem oplossend vermogen
- het vasthouden van een open, receptieve houding
- het opmerken van culturele eigenaardigheden en het niet direct bekritisieren hiervan
- begrijpen waarom gevoelens opkomen en het zien van de gevolgen hiervan
- omgaan met gevoelens als onzekerheid, frustratie en woede, die opkomen door een onbekende culturele setting
- het voorkomen van een verkeerde interpretatie op basis van bovenstaande gevoelens
- het ontdekken, waarnemen en juist interpreteren van non-verbale cues en culturele standaarden binnen conversaties
- het bewustzijn van de eigen stijl van interactie
- het adequaat antwoorden op contextuele betekenissen.

Dit zijn competenties afkomstig uit het '*content*' onderdeel van Stier (2004). Kennis van de nieuwe cultuur is, zoals hierboven genoemd, onmisbaar. Dit wordt ondersteund door de theorie van culturele standaarden van Thomas (1996). Deze onderzoeker, genoemd in het theoretisch kader op in paragraaf 2.1, stelt dat verschillen in zakelijke en interpersoonlijke relaties die Duitse en Chinese zakenlieden er op nahouden, impliceren dat kennis van de eigen cultuur, en van het waardesysteem van de doelcultuur, de manier van handelen bij crossculturele verschillen makkelijker doet verlopen. Daarnaast stelt het personen ook in staat om zich beter aan te passen aan de specifieke vereisten van deze interculturele situaties.

9.4.3 Discursieve intercultuur

Met een discursieve intercultuur wordt een samenhangend stelsel van nieuwe handelingspatronen genoemd, die niet terug zijn te leiden op zowel de cultuur van de docent, Chinese docent en/of Nederlandse medestudenten (Koole & Ten Thije, 1994; Ten Thije, 2003). Dit is verschijnsel, dat voortkomt uit intercultureel contact, en dus een 'nieuwe, interculturele zone' vormt. Dit is interessant, omdat het een oplossing vormt voor moeilijkheden in interculturele interactie. De constructie van een discursieve intercultuur zou dus willen zeggen dat er een wederzijdse aanpassing plaatsvindt, en er dus een oplossing voor de interculturele interactie is gevonden. Wil interculturele communicatie succesvol zijn, moet er gemeenschappelijke kennis worden geconstrueerd. Is er sprake van een discursieve intercultuur, wil dit zeggen dat er een wederzijdse communicatieve aanpassing heeft plaatsgevonden, die de interactie ten goed is gekomen. Omdat dit onderzoek niet beschikt over gedetailleerde documentatie van authentiek discours, is het moeilijk om na te gaan of er binnen de interactie tussen een Chinese student en zijn leeromgeving een discursieve intercultuur is geconstrueerd. Toch kan er naar aanleiding van de gesprekken met de Chinese studenten het een en ander gezegd worden over de constructie van een discursieve intercultuur. Geven de respondenten aanwijzingen over de eventuele constructie van een discursieve intercultuur? Zelf spreken zij inderdaad van aanpassing, die naar hun idee echter vooral eenzijdig plaats vindt. Van de Nederlandse studenten verwachten zij dan ook geen aanpassing, van de docenten echter wel. Hun taak is het overdragen van kennis, zowel aan Nederlandse als aan internationale

studenten. Zij zouden dan ook besef moeten hebben van de afwezige handelingskennis van bepaalde patronen bij internationale studenten, en worden geacht hier middels een patroonaanpassing op in te spelen. Zo blijkt uit het volgende citaat van een bachelor student Economie aan de Universiteit van Tilburg:

"I don't know, I've never asked them..teachers should be aware and prepared, they have international students...we are different, I don't know..the students. I don't know, if they realize what it means..like, other cultures, being Chinese in a Dutch environment..I think they don't realize."

Uit de bevindingen van de interviews blijkt dit echter binnen een academische context, helaas niet altijd het geval te zijn: patronen worden verlaten of onderbroken, waardoor de interactie problematisch verloopt. Ook vinden de studenten geen mogelijkheid om een relatie met de docent op te bouwen: er is geen ruimte voor een aangepast contactmoment aan de Nederlandse universiteit. Voor zover dat gesteld kan worden op basis van kwalitatieve gesprekken, lijkt er dus sprake te zijn van enkel eenzijdige interculturele communicatie (Rehbein, 2006).

9.4.4 Transfer van interculturele competenties

De resultaten geven een helder beeld van de interculturele competenties die een Chinese student aan een Nederlandse universiteit van pas kunnen komen, om succesvol te kunnen functioneren. Hoewel de respondenten het met elkaar eens zijn dat de echte vaardigheden enkel tijdens het buitenlandverblijf zelf ontwikkeld kunnen worden, onderschrijven zij ook het belang van een goede voorbereiding. Deze kan het beste in Nederland zelf plaatsvinden, zoals ook Biemans en van Mil (2008) stellen. Tijdens de gesprekken wordt een voorbereiding in de vorm van een groepsforum- of discussie genoemd, waarbij studenten met elkaar in gesprek gaan over de culturele verschillen.

9.4.5 Beantwoording van de deelvraag

Het bezitten van interculturele gevoeligheid en cultureel bewustzijn lijkt onmisbaar voor het ontwikkelen van interculturele competenties die het handelen in een Nederlands culturele leeromgeving kunnen versoepelen. Alle respondenten, met uitzondering van één, blijken te beschikken over een groot cultureel besef, dat hen in staat stelt om verschillen te percipiëren en te interpreteren. Aanpassing en 'open-mindedness' lijken de sleutelwoorden bij het succesvol communiceren met personen binnen de Nederlandse leeromgeving. Ook is onder andere het schakelen tussen 'insider' en 'outsider'-rollen erg belangrijk, om zich te kunnen vormen naar de verschillende handelingsconstellaties die er binnen de Nederlandse universiteit gelden. Een goede voorbereiding lijkt van groot belang bij het ontwikkelen van cultureel bewustzijn: kennis van de nieuwe cultuur is essentieel bij het zien en begrijpen van culturele verschillen. Een interactieve aanpak hierbij is van belang, om deze kennis ook om te zetten in concreet begrip.

Een discursieve intercultuur tussen de Chinese studenten en hun Nederlandse leeromgeving lijkt niet te worden geconstrueerd, hoewel dit een oplossing zou zijn voor de moeilijkheden binnen de interactie tussen Chinese student en Nederlandse docenten en studenten.

10 Conclusie

In dit onderzoek stond de interculturele situatie van Chinese studenten binnen een Nederlandse academische omgeving centraal. De hoofdvraag die daarbij gesteld werd, was:

Welke interculturele competenties kunnen de Chinese internationale student ondersteuning bieden bij moeilijkheden in interpersoonlijke communicatie binnen een Nederlandse academische context?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, is het onderzoek opgesplitst in drie deelvragen, waarbij de eerste vraag zich richt op de academische vaardigheden waar Chinese studenten in Nederland moeite mee hebben. Deze herformulering van de hoofdvraag luidde als volgt:

Welke academische vaardigheden binnen een Nederlands academische context worden door Chinese studenten als problematisch ervaren?

Uit de literatuur blijkt dat taalbeheersing grote invloed kan uitoefenen op het communicatieve gedrag van een internationale student (Tu, 2001). Deze factor is in dit onderzoek echter doelbewust achterwege gelaten, om de focus naar 'cultuur' te verschuiven. Vele onderzoekers (Biggs, 1996, Biemans & Van Mil, 2008) stellen dat cultuurspecifieke verschillen in leerstijl de Chinese student in eerste instantie zouden hinderen bij het succesvol functioneren in een Westerse leeromgeving. Verschillen in leerstijl worden gezien als de grootste hindernis voor Chinese studenten in een Westerse context. Beaver en Tuck (1998) echter noemen moeilijkheden die veroorzaakt worden door verschillen in communicatiestijl van Chinese studenten en Westerse docenten.

Uit de gesprekken met de Chinese studenten en de analyse hiervan, kwam naar voren dat de moeilijkheden die Chinese studenten in een Nederlandse academische omgeving ervaren, vooral bestaan uit interactionele situaties, waarbij een verschil in interpersoonlijke vaardigheden, al dan niet gestoeld op culturele verschillen, leidt tot een problematische interactie.

Deze problemen binnen de interactie werden tijdens de gesprekken genoemd bij het beantwoorden van docentvragen, het zelf stellen van vragen en het proces van groepswork met studiegenoten. Volgens de geïnterviewden zijn problemen in leerstijl ondergeschikt aan dergelijke problemen, die ervoor zorgen dat de student zijn kennis niet adequaat kan uiten. Respondenten geven aan in het begin van het buitenlandverblijf zich vaak overweldigd te voelen door de verschillende academische cultuur. Naast dat zij niet gewend zijn om vaardigheden als groepswork en presentaties te bezitten, zijn zij gewend aan een ander verloop van bepaalde institutionele processen. Zo geven de studenten aan dat hun terughoudendheid bij het stellen van vragen niet enkel een interpersoonlijk aspect behelst (angst voor gezichtsverlies), maar ook veroorzaakt wordt doordat zij gewend zijn aan een ander verloop van het college: in China worden vragen pas ná het lesuur gesteld. De problematiek blijkt geïnterpreteerd te kunnen

worden in het licht van afwezige handelingskennis van bepaalde handelingspatronen: studenten zijn ofwel niet bekend met de patronen zelf, ofwel hebben een andere kennis van communicatiestijlen die binnen deze patronen gelden.

Naast deze interpersoonlijke vaardigheden kwamen ook enkele algemeen academische vaardigheden als problematisch aan bod: studenten geven aan moeite te hebben met het geven van presentaties en het doen van examens. Het geven van presentaties is vaak geheel nieuw voor ze, en examens worden op een andere manier ingevuld dan dat zij aan Chinese onderwijsinstellingen gewend waren.

In de tweede deelvraag wordt ingegaan op de achtergrond van deze problematiek:

In hoeverre zijn culturele en/of institutionele factoren hierop van invloed?

Analyse van de onderzoeksresultaten lijkt aan te tonen dat de moeilijkheden uit deelvraag één vooral worden veroorzaakt door de onbekendheid met het schakelen tussen verschillende handelingsconstellaties, die binnen het Nederlandse instituut universiteit gelden. Handelingspatronen die hierbinnen een bepaald doel dienen, nemen vorm aan door een bepaalde handelingsvrijheid van de deelnemende actanten. Uit de gesprekken blijkt dat de Chinese studenten vaak niet bekend zijn met deze handelingsvrijheid.

Deze afwezige handelingskennis wordt veroorzaakt door een andere perceptie van relaties: handelingsconstellaties worden door de Chinese studenten niet op functie, maar op relatie geïnterpreteerd. Handelingsconstellaties binnen het Nederlandse instituut onderwijs zijn opgedeeld naar functie, niet naar relatie. De relaties tussen de actanten binnen deze constellaties zijn enkel een gevolg van de functionaliteit die het patroon hierbinnen ten doel staat. Deze bevinding vindt overeenkomsten met het onderzoek van Thomas (1996) naar Duits-Chinese interactie, waarbij hij stelde dat Duitsers aannamen dat hun taakgeoriënteerde houding een ondergrond legt voor interpersoonlijke relaties, terwijl de Chinezen juist een tegenovergestelde aanpak hanteerden: zij vonden dat alleen na het neerzetten van een positieve, interpersoonlijke relatie, zakencontacten succesvol zouden zijn.

Doordat de cultureel afhankelijke perceptie van 'relatie' voor de respondenten niet overeenkomt met wat in Nederland als 'relatie geldt', heerst verwarring en onduidelijkheid bij de discoursstructuren die binnen de handelingsconstellaties studiegenoot, groepsgenoot en student-docent gelden. Binnen een academische context is dit gestoeld op een institutioneel model van kennisoverdracht, zoals dat in veel Westerse maatschappijen geldt. Wetenschappelijke vorming staat hierbij centraal: "kennis moet ons niet slim maken voor de volgende keer, maar wijs voor altijd", zoals in het Humboldtiaanse model van wetenschap geldt (Theunissen, 2000). De invulling van het instituut universiteit, en daarmee de relaties die hierbinnen gelden, is gebouwd op een culturele, maatschappelijke inslag: de verschuiving van sociale relaties naar functionele relaties, aansluitend bij wat Durkheim (1933) stelt over industrialisering en de daarmee veranderende sociale organisatie. Discoursstructuren hebben zich hiernaar gevormd en aangepast.

Door de meer 'overall' perceptie van *ingroup*- en *outgroup* relaties van de Chinese studenten (Scollon & Scollon, 1995) komt hun handelingsvrijheid in het gedrang, die hen hindert bij de

interactie met Nederlandse docent en medestudent. De studenten geven aan zich meerdere malen verwonderd en zelfs geschokt te voelen door de contrasten tussen het gedrag van docent en medestudenten van binnen- naar buiten het college. Interactie binnen de collegezaal, discussiegroepen, groepswork en openlijke vragen en antwoorden tijdens lesuren verloopt hierdoor volgens hen moeizaam. Hoe interculturele competenties hierbij uitkomst kunnen bieden, werd onderzocht door middel van deelvraag drie.

Welke interculturele strategieën passen de Chinese internationale studenten toe om de problemen in interpersoonlijke communicatie binnen de Nederlandse leeromgeving te overbruggen?

Tijdens de gesprekken met de Chinese studenten komen een aantal interculturele competenties naar voren, waarvan de respondenten stellen dat deze onmisbaar zijn bij het kunnen functioneren binnen de Nederlandse cultuur. Het merendeel van de respondenten lijkt te beschikken over een groot cultureel besef, dat hen in staat stelt om verschillen te percipiëren en te interpreteren. Aanpassing en *'open-mindedness'* lijken de sleutelwoorden bij het succesvol communiceren met personen binnen de Nederlandse leeromgeving. Daarnaast blijkt kennis van en over de nieuwe cultuur essentieel voor het construeren van een culturele perceptie en het begrip van de culturele verschillen. Interculturele gevoeligheid ligt hieraan ten voeten. Maar wat zijn nu die competenties, die juist bij de moeilijkheden die een nieuwe, Nederlands academische omgeving met zich meebrengt?

Stier (2004) noemt een aantal competenties die inspelen op het dynamische karakter van een interculturele interactie. Hij noemt zowel een *knowing that* component, als een *knowing how* component. Het eerste onderdeel doelt op de kennis die Chinese studenten van zowel China als Nederland moeten bezitten, om procedurele competenties te ontwikkelen. Ook Jandok (2008) sluit zich hierbij aan, door te stellen dat het ontwikkelen van strategische competenties een centraal punt moeten innemen bij de voorbereiding op interculturele samenwerking. Hij noemt dat kennis van zowel de eigen als de nieuwe cultuur van groot belang is voor het opbouwen van een wederzijdse relatie, die belangrijk is voor het soepel doen verlopen van interactionele communicatie.

Uit deelvraag één en twee is gebleken dat de grootste problemen zich uiten bij interpersoonlijke communicatie, en wel door de conventies die de verschillende relaties en dus handelingsconstellaties met zich meebrengen. Het *'process'* onderdeel van Stier (2004) biedt hierbij een aantal aanknopingspunten. Een Chinese student moet kunnen schakelen tussen verschillende interactiestijlen, aldus zonder tegenslagen aan de institutioneel geldende handelingsdoelen te kunnen voldoen. Aangezien het centrale probleem lijkt te worden gevormd door deze conversationele conventies, moet een Chinese student in staat zijn om culturele standaarden binnen conversaties te ontdekken. Als de student zich terdege bewust is van zijn eigen stijl van interactie, zal hij beter in staat zijn om adequaat te antwoorden op signalen uit de context van de interactie (Stier, 2006). Situationele gevoeligheid is dus erg belangrijk. Dit stelt de student in staat om te schakelen tussen *'insider'* en *'outsider'*-rollen: het zich aanpassen naar de verschillende conventies binnen de institutionele handelingsconstellaties.

Toch zal het toepassen van bovenstaande competenties een vooral eenzijdig intercultureel karakter bewerkstelligen. Idealiter zou een wederzijdse aanpassing van zowel Chinese student als Nederlandse docent en medestudent de interactie doen versoepelen. Wanneer beide partijen hun handelingsvrijheid benutten om de handelingspatronen aan te passen, en er zo een nieuw patroon ontstaat, is er sprake van een discursieve intercultuur. Dit biedt een oplossing voor problematische interculturele interacties. Voor zover dat gesteld kan worden aan de hand van de gesprekken, lijkt er in het geval van de Chinese studenten en hun Nederlands academische omgeving geen sprake te zijn van de constructie van een discursieve intercultuur. Ten slotte is er ook aandacht geschonken aan het aanleren van bovenstaande competenties. De respondenten geven aan dat de belangrijkste leerschool 'de praktijk' zelf is, maar een goede informatievoorziening- en voorbereiding bijdraagt aan een beter verloop van het leerproces. Daarnaast is het belangrijk om de studenten in groepsverband aan te zetten tot nadenken over de verschillen, zodat zij gedwongen worden tot 'culture detection' en het omgaan met de verschillen die hieruit naar voren komen.

Op basis van deze resultaten is het mogelijk om de probleemstelling van dit onderzoek te beantwoorden:

Welke interculturele competenties kunnen de Chinese internationale student ondersteuning bieden bij moeilijkheden in interpersoonlijke communicatie binnen een Nederlandse academische context?

Uit de resultaten blijkt dat algemene interculturele competenties, zoals intercultureel bewustzijn, aanpassing, openheid en het durven nemen van eigen initiatief door de respondenten wordt genoemd als handvatten voor het kunnen functioneren binnen de Nederlandse cultuur. De Chinese studenten geven aan dat, door de grote rol van cultuurverschillen en de interactionele inslag van het Nederlands hoger onderwijs, interculturele competenties onmisbaar zijn bij het succesvol kunnen functioneren binnen een Nederlands academische context.

Na analyse van de resultaten blijkt dat er echter nog meer specifieke competenties toegevoegd worden, die toegespitst zijn op de academische vaardigheden die Nederlandse universiteiten hoog in het vaandel hebben staan. Omdat in de onderliggende structuur van de interactionele problematiek tussen de Chinese student en zijn Nederlandse leeromgeving cultureel verschillende handelingsfuncties een rol lijken te spelen, is het belangrijk om aandacht te besteden aan het in staat zijn tot het kunnen schakelen tussen verschillende handelingsconstellaties. De functie die een handelingsconstellatie dient, is van invloed op de relaties die hierbinnen tussen de actanten gelden. Uit de gesprekken blijkt dat Chinese studenten niet bekend zijn met deze verschillende relatiestructuren. Hieronder is schematisch weergegeven welke specifieke interculturele competenties vorm kunnen geven aan bepaalde academische vaardigheden, die dit schakelen tussen verschillende actantenposities vereisen. Ook zijn de algemeen academische vaardigheden genoemd, die als moeizaam werden ervaren.

Academische vaardigheid	Vorm	Interculturele competentie	
		<i>Knowing that</i>	<i>Knowing how</i>
Interpersoonlijk	Vragen stellen tijdens college	<ul style="list-style-type: none"> - Kennis van institutioneel handelingspatroon, zowel context als verloop - Kennis van Nederlandse communicatiestijl 	<ul style="list-style-type: none"> - Contextuele gevoeligheid - Omgaan met gevoelens van onzekerheid - Het afwisselen van 'insider' en 'outsider' rollen - Bewustzijn van eigen stijl van interactie - Adequaat antwoorden op contextuele betekenissen
Interpersoonlijk	Docentvraag beantwoorden	<ul style="list-style-type: none"> - Kennis van institutioneel handelingspatroon - Kennis van verbale en non-verbale cues - Kennis van Nederlandse communicatiestijl 	<ul style="list-style-type: none"> - Contextuele gevoeligheid - Omgaan met gevoelens van onzekerheid - Het afwisselen van 'insider' en 'outsider' rollen - Bewustzijn van eigen stijl van interactie - Adequaat antwoorden op contextuele betekenissen
Interpersoonlijk	Groepswerk	<ul style="list-style-type: none"> - Handelingskennis van patronen binnen deze discourssoort - Kennis van Nederlandse communicatiestijl 	<ul style="list-style-type: none"> - Contextuele gevoeligheid - Het afwisselen van 'insider' en 'outsider' rollen - Probleem oplossing - bewustzijn van eigen stijl van interactie - Adequaat antwoorden op contextuele betekenissen
Algemeen academisch	Presentaties geven	<ul style="list-style-type: none"> - Kennis van de Nederlandse handelingspatronen die binnen deze discourssoort gelden 	
Algemeen academisch	Tentamens maken	<ul style="list-style-type: none"> - Kennis van de Nederlandse academische examenvereisten 	

Figuur 6: Interculturele competentie gekoppeld aan academische vaardigheid

11 Discussie

Dit onderzoek heeft antwoord gegeven op de vraag in hoeverre interculturele competenties kunnen fungeren als academische vaardigheid voor Chinese internationale studenten aan het Nederlands hoger onderwijs. Door middel van een literatuuronderzoek, een focusgroep en meerdere diepte-interviews is inzicht verkregen in de interculturele situatie van een Chinese student binnen een Nederlandse academische omgeving. Zoals bij elk onderzoek, zijn echter een aantal kanttekeningen te maken bij de conclusies die uit dit onderzoek zijn opgemaakt.

Ten eerste was het empirische onderdeel van dit onderzoek beperkt. Een omvangrijker onderzoek met meer respondenten dan de enkel negen Chinese studenten die aan dit onderzoek deel hebben genomen, biedt meer mogelijkheden tot het trekken van stellige conclusies. Hoewel de respondenten afkomstig waren uit verschillende provincies van China en binnen Nederland aan verschillende studies in verschillende universiteitssteden ingeschreven stonden, zou hier bij vervolgonderzoek welbewust meer aandacht aan besteed kunnen worden. Zo kijken Koch en Koch (2007) naar de verschillen in samenwerkingsvaardigheden tussen personen uit grote steden als Beijing en Shanghai, en meer traditionele gebieden in het binnenland van China. Zij ontdekten grote verschillen. Het is interessant om deze interne diversiteit ook in acht te nemen bij onderzoek naar academische interculturele communicatie van Chinese studenten in Nederland.

Ten tweede is de rol van taalbeheersing van het Engels in dit onderzoek doelbewust buiten beschouwing gelaten. Toch werd tijdens de gesprekken de rol van Engelse taalbeheersing meerdere malen genoemd. Zowel taal als cultuur moet binnen één onderzoek samengenomen worden teneinde beide factoren, die van invloed zijn op het functioneren van een Chinese student binnen een Nederlands academische context te kunnen bepalen en te wegen. Hoewel uit dit onderzoek is gebleken dat interculturele communicatie, als van invloed op het academisch functioneren van een internationale student, in geen geval over het hoofd mag worden gezien, is het belangrijk om bij vervolgonderzoek ook de rol van taal hierbij te betrekken. Hoewel er in dit onderzoek geen discursieve intercultuur (Koole & Ten Thije, 1994; Ten Thije, 2003) kon worden aangetoond, laat het gebruik van de Engelse taal als lingua franca binnen het Nederlands universitair onderwijs toch tekenen van een nieuwe conversationele zone zien. Betekent dit dan ook dat er een wederzijdse mentale aanpassing plaatsvindt?

Als derde punt kan de gebruikte onderzoeksmethode nader worden belicht. Dit onderzoek maakt gebruik van secundaire informatie. De gesprekken hebben plaatsgevonden in het Engels: het Engels van zowel de onderzoeker als van de respondenten is van goed niveau, maar door het spreken in een vreemde taal kunnen er toch enkele onjuistheden ingeslopen zijn. Wellicht hadden de respondenten zich in hun eigen taal op een andere wijze uitgedrukt.

De informatie die uit de gesprekken naar voren is gekomen is geanalyseerd aan de hand van de functionele pragmatiek. Hoewel er op basis van deze secundaire informatie prima uitspraken kunnen worden gedaan, biedt transcriptiemateriaal van interactie tijdens colleges meer gedetailleerde informatie over het verloop van deze patronen. Op deze manier kunnen er ook

uitspraken worden gedaan over de handelingen van de docent: in dit onderzoek wordt vooral de ervaring van de Chinese student belicht.

12 Aanbevelingen

Op basis van de resultaten kunnen er enkele adviezen gegeven worden, die van nut kunnen zijn voor de invulling van het internationale werkveld van Nederlandse universiteiten. Hoewel de resultaten van dit onderzoek gerelateerd zijn aan de praktijk van Chinese studenten in Nederland, kan het ook waardevol zijn om onderstaande adviespunten over te nemen in een algemeen kader voor internationale studenten.

12.1 *Vorbereiding op cultuur en maatschappij*

Uit de gesprekken blijkt dat geen van de respondenten, die via een Nederlandse universiteit naar Nederland kwam, voorbereiding heeft genoten van institutionele aard. Behalve de gelukkigen die via een informeel kanaal over Nederland als cultuur en maatschappij werden ingelicht, kwamen de meeste studenten als een intercultureel onbeschreven blad op Schiphol aan. Zij gaven aan de cultuur shock als zeer heftig te hebben ervaren. Uit de analyse van deze resultaten blijkt dat deze onbekendheid met cultuur en maatschappij sterk van invloed kan zijn op de prestaties van de Chinese studenten in een Nederlandse academische omgeving.

Om internationale studenten op een cultuurschok voor te bereiden, die door het grote cultuurverschil voor Aziatische studenten heftiger kan zijn dan voor Europese internationale studenten, is het belangrijk om hen in te lichten over het proces dat zij, eenmaal in Nederland, zullen moeten doorlopen. De studenten moeten bewust worden gemaakt van de verschillen tussen Nederland en hun thuisland. Het besef van deze verschillen is van belang voor de 'culture-detection' die in de analyse genoemd wordt. Verschillen kunnen ervoor zorgen dat er bepaalde gevoelens opkomen, die de studenten nog niet eerder ervaren hebben. Het is prettig dat zij, eenmaal in Nederland, deze gevoelens kunnen herkennen en begrijpen en zich er daardoor minder snel uit het veld laten slaan.

Nederland kent een open en voor iedereen toegankelijke cultuur van informatievoorziening, die vele personen in staat stelt om informatie op te doen over allerlei verschijnselen buiten de Nederlandse landsgrenzen. In het specifieke geval van China, moeten Nederlandse universiteiten niet vergeten dat China lange tijd een gesloten karakter heeft gekend. Openheid en internationale kennis is (nog) niet voor iedereen vanzelfsprekend. Daarnaast wordt de nu steeds groter wordende informatievoorziening op het gebied van internationale studies grotendeels gedomineerd door landen als de Verenigde Staten, Engeland en Amerika. Het is daarom belangrijk om de studenten die naar Nederland zullen afreizen te voorzien van een informatiepakket die hen inlicht over Nederland als cultuur en maatschappij, ten eerste om hen besef te geven van de verschillen die zij zullen aantreffen.

12.2 *Academische cultuur*

Dat het verblijf in een nieuwe cultuur moeilijkheden met zich mee kan brengen, is meestal algemeen bekend. Dat een persoon die zich in een nieuwe cultuur begeeft, dan ook in aavang aanpassingsproblemen kan ondervinden, lijkt logisch. Toch lijkt dit op het gebied van een cultuurspecifieke academische cultuur niet vanzelfsprekend. De Chinese studenten worden

namelijk geacht om zich binnen een academische context net als een Nederlandse student te gedragen, maar hebben hier logischerwijs vooral in het begin moeite mee: net als dat zij moeten wennen aan de gang van zaken binnen de Nederlandse cultuur, is ook de Nederlands academische cultuur nieuw voor hen. Mensen worden opgeleid om een ideaalbeeld binnen de maatschappij te vervullen. Dit beeld kan per land verschillen. Uit de analyse van de bevindingen uit de interviews blijkt dan ook dat Chinese studenten grote moeilijkheden ondervinden met de nieuweigheden die een Nederlandse academische cultuur voor hen met zich meebrengt.

Het is belangrijk om stil te staan bij de verschillen die internationale studenten aantreffen wanneer zij student aan een Nederlandse universiteit worden. Ze moeten op de hoogte gebracht worden van de specifieke verwachtingen en vereisten waaraan zij hier moeten voldoen. Waar moet specifiek aandacht aan worden besteed? Het is belangrijk om de volgende punten onder de aandacht te brengen:

- schriftelijke examenvereisten
- interactie: de positie van de student binnen het Nederlands hoger onderwijs
- het doen van groepswork en het verloop hiervan
- het geven van presentaties en de uitvoering hiervan
- de rol van colleges en de verwachtingen t.a.v. zelfstudie
- academische terminologie

Uiteraard kunnen bepaalde punten, zoals examenvereisten, per studierichting verschillen.

12.3 Academische vaardigheden

Uit de analyse blijkt dat Chinese studenten moeite hebben met onder andere het doen van presentaties. Voor de meesten van hen geldt dit als een nog niet eerder opgedane vaardigheid. Hoewel dit een vaardigheid is die met verloop van tijd ontwikkeld wordt, vinden studenten het prettig om hierbij ondersteund te worden. De meeste Nederlandse universiteiten kennen een cursuscentrum, waar studenten korte trainingen kunnen volgen op het gebied van presenteren, academisch schrijven en effectief plannen. Biggs (1996) stelt dat een leerstijl flexibel is: met de juiste ondersteuning kan deze dan ook aan een Nederlandse leeromgeving aangepast worden. Het is aan te raden om dergelijke cursussen op te zetten, speciaal bedoeld voor het ondersteunen van de academische vaardigheden van internationale studenten. De respondenten uit dit onderzoek geven aan hier sterk behoefte aan te hebben.

Een mogelijkheid tot ondersteuning hierbij is het organiseren van workshops, die plaatsvinden voor aanvang van het semester (zie Biemans & Van Mil, 2008), om internationale studenten bekend te maken met de basisvaardigheden van het Nederlands academisch leren en handelen. Ook tijdens het studiejaar kunnen er echter ook enkele bijeenkomsten worden georganiseerd, specifiek gericht op het oefenen van samenwerken, presentaties doen of academisch schrijven om extra ondersteuning te bieden aan studenten die specifiek bij deze vaardigheden nog moeilijkheden ervaren. Dit zal bijdragen aan het gevoel van zekerheid van de Chinese studenten binnen de Nederlandse leeromgeving.

12.4 Begeleiding

In het specifieke geval van Chinese studenten in Nederland, blijkt uit de analyse dat velen van de respondenten moeilijkheden ervaren bij het invullen van de eigen tijd, door het wegvallen van de sociale druk, opvang en structuur die een Chinese universiteitscampus normaliter met zich meebrengt. Nederlandse studenten worden geacht een zelfstandige houding aan te nemen, waarbij de colleges binnen de universiteitsmuren enkel als richtlijn gelden. Nederlandse studenten plannen hun leven vaak om colleges heen, bij Chinese studenten werkt dit andersom. Om de Chinese studenten te helpen bij het aanbrengen van structuur in hun studieritme, zou een speciaal studievertrek voor Chinese en/of algemeen internationale studenten ingericht kunnen worden, dat tijdens doordeweekse lesuren voor hen vrij toegankelijk is. Dit zou enkel gelden om de studenten tijdens de eerste maanden in Nederland niet in een sociaal en tijds-isolement te laten vervallen. Uit de interviews blijkt dat hier behoefte aan is.

Een Nederlandse student-assistent of vrijwilliger kan worden aangesteld als toezichthouder, en fungeert zo ook als link tussen de Chinese student en het Nederlandse onderwijs: de Chinese en/of internationale student kan niet alleen in deze ruimte terecht om te studeren met gelijkgestemden, maar kan ook de hulp van de Nederlandse toezichthouder inroepen bij praktische studieproblemen- en vragen.

Naast deze ruimtelijke invulling, is ook een buddy- of tutor systeem aan te raden. Dit is een praktische oplossing voor de opdeling tussen de Chinese student en de Nederlandse cultuur en maatschappij. Een groepje internationale studenten kan worden gekoppeld aan een Nederlandse student, die zorg draagt voor een aantal internationale studenten, en hen tijdens het semester wegwijst maakt binnen het Nederlands universitaire leven.

De Chinese studenten uit dit onderzoek geven aan dat Chinese studenten die al langer in Nederland verbleven, voor hen fungeerden als een culturele mediator. Het luisteren naar de ervaringen van een doorgewinterde Chinese student in Nederland, geeft hen steun bij het aanpakken en aanvaarden van hun eigen problemen en moeilijkheden binnen een Nederlandse context. Chinese studenten dragen echter vaak zelf al zorg voor deze ontmoetingen: Nederland kent een groot netwerk van Chinese internationale studenten, die zowel online als in real-life contact hebben en elkaar steunen. Zo kennen de meeste Nederlandse universiteitssteden een 'Chinese student association', die regelmatig activiteiten en ontmoetingen organiseert, vergelijkbaar met ESN voor Erasmusstudenten. Universiteiten zouden contact kunnen leggen met dergelijke organisaties, om bijvoorbeeld de eerder genoemde cursussen voor academische vaardigheden te promoten en vorm te geven.

12.5 Invulling colleges

Door de verschillen in tijdsinvulling van het college tussen China en Nederland, vinden de Chinese studenten dat zij de kans om vragen aan de docent te stellen mislopen, zo blijkt uit de analyse van de bevindingen uit de interviews. Ook uit de literatuur blijkt dat Chinese studenten er een andere collegestructuur op nahouden (Holmes, 2004).

Nederlandse docenten zou extra tijd gegeven moeten worden, om tien minuten na het college aanwezig te blijven. Chinese en internationale studenten wordt zo de kans gegeven om de

docent aan te spreken. Vaak zijn zij zelf niet gewend om tijdens het lesuur van deze mogelijkheid gebruik te maken.

Uit de resultaten blijkt dat er, bij groepswork, vaak een sterke opdeling van enerzijds Chinese en/of internationale en anderzijds Nederlandse studenten plaatsvindt. Door het verplicht stellen van een gelijke groepsverdeling, namelijk bijvoorbeeld minstens één internationale student per groep, wordt dit tegengegaan. Het 'intercultureel kunnen samenwerken' is een belangrijke vaardigheid, die op deze manier gestimuleerd wordt. Zo levert dit wederzijdse competenties op. Briguglio (2007) stelt dat culturele diversiteit binnen universiteiten moet worden benut om studenten interculturele managementvaardigheden bij te brengen. Het mengen van groepen is hier een mooi voorbeeld van.

13 Bibliografie

Agar, M. (1996). *The professional stranger: an informal introduction to ethnography*. San Diego: Academic Press.

Bennett, M.J. (1998). Intercultural Communication: A Current Perspective. In: Bennett, M.J. (Ed.), *Basic Concepts of Intercultural Communication*. Boston: Intercultural Press. 173-189.

Biemans, N.J.A., Mil, M. van (2008) Learning styles of Chinese and Dutch students compared within the context of Dutch higher education in life sciences. *Journal of Agricultural Education and Extension*, no. 3, 265-278.

Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek; denken en doen*. Boom onderwijs.

Boekaerts, M. en Simons, R.J. (1993). *Leren en instructie: psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker & Van der Vegt

Bond, M.H. (1991) *The Chinese face: Insights from psychology*. Hong Kong: Oxford University Press

Boogaard, M. (1994) Allochtone en buitenlandse studenten in Nederland: een literatuuronderzoek. *Chapters in Linguistics*, No. 5

Boogaard, M. (1997) *Van buiten, geleerd: allochtone en buitenlandse studenten in het Nederlands Hoger Onderwijs*. Proefschrift Universiteit Utrecht

Briguglio, C. (2007) Educating the business graduate of the 21st century: communication for a globalized world. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol. 19 (1), 18-20

Burns, A. en Bush, R. (2006) *Principes van marktonderzoek: Toepassingen met SPSS*. New Jersey: Pearson.

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

Carpentier, N. en Spree, S. (jaartal onbekend) Discoursanalyse. Cursustekst informatieverwerking UIA Departement PSW.

Coulthard, R.M. (1977) *Introduction to Discourse Analysis*. London: Longmas

Dewey, J. (1938) *Experience and Education*. New York: Collier Books.

Dochy, F., Heylen, L., Mosselaer, H. van de (2000) *Coöperatief leren in een krachtige leeromgeving*. Leuven: Acco

Durkheim, E. (1933) 1984. *The Division of Labor in Society*, translated by W. D. Halls. New York: The Free Press.

Ehlich, K. & J. Rehbein [red. J.D. ten Thije] (1993) *Kennis, taal en handelen: analyses van de communicatie in de klas*. Assen: Van Gorcum.

Fang, T. (2003) A critique of Hofstede's fifth national culture dimension. *International Journal of Cross Cultural Management*, no. 3, 347-368.

Ghauri, P.N., Fang, T. (2001) Negotiating with the Chinese: a socio-cultural analysis. *Journal of World Business*, no. 3, 303.

Gudykunst, W. (1996) *Communication in personal relationships across cultures*. CA: Thousand Oaks.

Hammer, M.R. (1989) Intercultural communication competence. In: Asante, M.K. & Gudykunst, W.B. *The handbook of international and intercultural communication* (pp. 247-260). Newbury Park, CA: Sage.

Hofstede, G., Bond, M.H. (1988) The Confucius Connection: from cultural roots to economic growth. *Organizational Dynamics*, no. 4, 5-21.

Hofstede, G. (1992) *Cultures and Organizations: Software of the mind*, McGraw-Hill: New York.

Holliday, A., Hyde, M., Kullman, J. (2004) *Intercultural communication: an advanced resource book*. London: Routledge

Holzmuller, H., Stottinger, B. (2001) International marketing managers cultural sensitivity: relevance, training requirements and a pragmatic training concept. *International Business Review* . 10, 597-614.

Houtkoop, H., Koole, T. (2000) *Taal in actie: hoe mensen communiceren met taal*. Bussum: Coutinho.

Jackson, J. (2008) *Language, identity and study abroad. Sociocultural perspectives*. London: Equinox.

Jandok, P. (208) Das Konzept der Cultural Keywords Hilfe und Unterstützung und seine Konsequenzen für deutsche Bildungseliten in China. *Osnabrucker Beiträge zur Sprachtheorie* 75, 145-164.

Kessels, W.M. (2005) Essay geschreven ten behoeve van het NIVOZ Seminar Bekwaamheid en Kwaliteit .

Koch, B. en Koch, P. (2007) Collectivism, individualism, and outgroup cooperation in a segmented China. *Asia Pacific Management Journal*, 14, 207-225.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Koole, T. ,Ten Thije, J.D. (1994a) *The construction of intercultural discourse: Team discussions of educational advisors*. Amsterdam: Rodopi.

Koole, T., Ten Thije, J.D. (1996) Een poortwachter op de werkvloer. Institutionele sleutelwoorden en interculturele communicatie. In: Vries, Lucy de (Ed.) *Interculturele Communicatie en Nederlands op de Werkvloer*. Amsterdam: Instituut voor Taalonderzoek en Anderstaligen (Universiteit van Amsterdam), 47-63.

Leung, K., Koch, P., Lin, L. A dualistic model of harmony and its implications for conflict management in Asia. *Asia Pacific Journal of Management*, Vol. 19, No. 2,3.

Li, H., Fox, R.H., Almarza, D.J. (2007) Strangers in Stranger Lands: Language, Learning, Culture. In: *International Journal of Progressive Education*, Vol. 3, No. 1, 6-28.

Linqing , Yao (2004) The Chinese overseas students: An overview of the flows change. Australian Population Association, 12th Biennial Conference.

McSweeney, B. (2002) Hofstede's model of national cultural differences and their consequences: A triumph of faith - a failure of analysis . *Human Relations*, 55, 89-118.

Mikkers, M. (2008) Interactie in de interculturele collegezaal. Masterscriptie Communicatiestudies, Universiteit Utrecht.

Mooij, M. de (2005) *Global Marketing and Advertising: understanding cultural paradoxes*. USA: Sage Publications.

Nisbett, R.E. (2003) *The geography of thought: How Asians and Westerners think differently-and why*. London: Nicholas Brealey.

Olson, C., Kroeger, K. (2001) Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, no. 2, 116-137.

Oost, H. et al. (1998). Gevraagd Academicus m/v. Memorandum Project Academische Vorming. Utrecht: Universiteit Utrecht (IVLOS).

Pun, K. (2001) Cultural influences on total quality management adoption in Chinese Enterprises. *Total Quality Management*, Vol. 12 No.3: 323-42

Ramburuth, P., McCormick, J. (2001) Learning diversity in higher education: a comparative study of Asian international and Australian students. In: *Higher Education*, Vol. 42, No. 3: 333-350.

Rehbein, J. (1985) *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Gunter Narr.

Rehbein, J. (2006). The cultural apparatus: thoughts on the relationship between languages, culture and society. In: Bührig, K. & J.D. ten Thije (eds.), *Beyond misunderstanding: linguistic analysis of intercultural communication*. Amsterdam: Benjamins. 43-96.

Schmidt, H., Vermeulen, L., Molen, T. van der (2006) Longterm effects of problem-based learning: a comparison of competencies acquired by graduates of a problem-based and a conventional medical school. *Medical Education*, Vol. 40 No. 6: 562 – 567.

Shadid, W.A. (1998) *Grondslagen van interculturele communicatie – studieveld en werkterrein*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Shadid, W.A. (2000) Communicatieve competentie in interculturele communicatie. *P&M*, 90, 5-14.

Shi-xu (2009). Asian Discourse Studies: foundations and directions. *Asian Journal of Communication*. Vol. 19, No. 4: 384-97.

Slocum, N. (2006). Focusgroep. In: Elliott, J., Heesterbeek, S. en Lukensmeyer, N. *Participatieve methoden. Een gids voor gebruikers*. Brussel: Vlaams Instituut voor Wetenschappelijk en Technologisch Aspectenonderzoek.

Snippe, J. Jochems, W., Bor, W. van den, (1994). *Buitenlandse studenten in het Nederlandse Hoger Onderwijs*. Delft: Delftse U.P.

Steehouder, M. (1999). *Leren communiceren: handboek voor mondelinge en schriftelijke communicatie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Stier, J. (2004) Intercultural competencies as a means to manage cultural interaction in social work. *Intercultural Communication*, no. 7.

Stier, J. (2004) Taking a critical stance towards internationalization ideologies in higher education: idealism, instrumentalism and educationalism. *Globalization, Societies and Education*, 2 (1), 83-98.

Stier, J. (2006) Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication*, no. 11.

Tang, S. (1999) Cooperation or competition: A comparison of U.S. and Chinese college students. *Journal of Psychology* 133 (4): 413-23.

Theunissen, B. (2000) Nut en nog eens nut: wetenschapsbeelden van Nederlands natuuronderzoek. Hilversum: Verloren.

Thijse, J.D. ten (2006) Beyond misunderstanding: Introduction. In: Bühlig, K. & J.D. ten Thijse (Eds.), *Beyond misunderstanding: linguistic analysis of intercultural communication*. Amsterdam: Benjamins. 1-11.

Thomas, A. (1991) *Kulturstandards in der internationalen Begegnung* (SSIP-Bulletin Nr. 61). Saarbrücken: Breitenbach.

Thomas, A. (ed.) (1996) *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe

Thomas, A. & Schenk E. (2001) *Beruflich in China*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Triandis, H.C. (1989) The self and behavior in different cultural contexts. *Psychological Review* 96, 506-520.

Tu, C.H. (2001) How Chinese perceive social presence: An examination of interaction in an online learning environment. *Educational Media International* 38(1), 45-60.

Tweed, R.G., Lehman, D.R. (2002) Learning considered within a cultural context: Confucian and Socratic Approaches. *American Psychologist*, 57, 89-99.

Vermunt, J. D. H. M. (1992). *Leerstijlen en het sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs naar proces gerichte instructie in zelfstandig denken*. Amsterdam: Swets en Zeitlinger.

Wang, C., C. Singh, B. Bird & G. Ives (2008). The Learning Experiences of Taiwanese Nursing Students Studying in Australia. In: *Journal of Transcultural Nursing*, Vol. 9, No. 2, 140-150.

Wei Shen (2008) Chinese Student Migration in Europe. A migration that nobody objects to? In: *Migrant Markets: Perspectives from the Economics and Other Social Sciences*. Amsterdam University Press .

Wester, F., Peters, V. (2004) *Kwalitatieve analyse: uitgangspunten en procedures*. Bussum: Coutinho.

Wiesmann, B. (1999). *Mündlichen Kommunikation im Studium: Diskursanalysen van Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber*. München: Iudicium.

Wong, J. (2004) Are the learning styles of Asian international students culturally or contextually based? *International education journal*, Vol. 4, No 4, 154-169.

Strategische agenda voor het hoger onderwijs-, onderzoek – en wetenschapsbeleid, 2007. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

http://www.volkskrant.nl/binnenland/article1051540.ece/Steeds_meer_Chinese_students_willen_naar_Nederland - geraadpleegd op 16/11/2009

<http://web.tue.nl/cursor/internet/jaargang51/cursor06/achtergrond/achtergrond.php?page=a2> – geraadpleegd op 16/11/2009

<http://www.nesochina.org/chinese-students/information-in-english/study-in-holland-1/why-study-in-holland> - geraadpleegd op 16/11/2009

<http://www.kauffman.org/newsroom/foreign-national-students-in-united-states-plan-to-return-to-native-countries.aspx>, geraadpleegd op 15-12-2010

<http://ppw.kuleuven.be/cobv/pdfs/McOnderwijs%20in%20Vlaanderen-Geert.PDF>, geraadpleegd op 20-12-2009

http://www.expatica.com/nl/education/higher_education/Rise-in-Chinese-student-numbers-in-the-Netherlands_14462.html?ppager=0 – geraadpleegd op 21-12-2009

<http://www.nuffic.nl/nederlandse-organisaties/informatie/internationaliseringsbeleid> Internationalization in higher education in the Netherlands – key figures. Nuffic, 2007 – geraadpleegd op 21-12-2009

<http://www.daylife.com/quote/01hkgUi0Ci8IH?q=Deng+Xiaoping>- geraadpleegd op 20-01-2010

Bijlage 1: Uitwerking van de focusgroep

Bijlage 2: Uitwerking van de diepte-interviews

Bijlagen kunnen worden opgevraagd via rosannesevers@hotmail.com