

GE(S)LAAGDE COMMUNICATIE.

ASPECTEN VAN PROFESSIONEEL COMMUNICEREN IN BEELD.

ELS VAN DER POOL & FRANK VONK

Inleiding

Communicatie is voor professionals vaak een kritische succesfactor in het uitvoeren van hun werkzaamheden. Waarom is het eigenlijk belangrijk? En hoe zorg je er voor dat die communicatie succesvol verloopt? Waar moet je allemaal op letten als je met een ander communiceert? En wat betekent dat voor de kennis en vaardigheden die je als professional in je rugzak moet hebben?

Om deze vragen te kunnen beantwoorden staan we in dit artikel eerst stil bij het belang om goed te kunnen communiceren (1). Vervolgens belichten we het communicatieproces van (aankomende) professionals en docenten in het bijzonder (2). We zoomen in op een aantal facetten – dat bijdraagt aan een succesvol verloop van dat communicatieproces (3, 4 en 5). Vervolgens geven we aan wat dat communicatieproces betekent voor de communicatieve competentie van een professional (6).

Onze kijk op communiceren is grotendeels gebaseerd op inzichten uit de communicatiekunde, taalbeheersing en taalwetenschap. Om de theorie met de praktijk te verbinden is de tekst gelardeerd met praktijkvoorbeelden uit projecten van het lectoraat waarin die theoretische inzichten een rol spelen. De praktijkvoorbeelden staan in aparte kaders in de tekst.

1 Het belang van communiceren voor professionals

Communiceren is voor professionals geen doel op zich. Waarom wordt er dan toch zo vaak aandacht aan besteed? Omdat het vervlochten zit in veel werkzaamheden van een professional. Daarmee is communiceren voor een professional een onlosmakelijk en noodzakelijk onderdeel van zijn werk, in contacten met collega's, klanten, leveranciers of andere afdelingen.

Voor een professional speelt communicatie dus een belangrijke rol bij het uitoefenen van zijn taken. Juristen, ingenieurs, accountants, logistici en docenten, ze communiceren schriftelijk in de vorm van vonnissen, adviezen, jaarrekeningen, plannen, zelfgeschreven syllabi, etc. Ze communiceren mondeling in vergaderingen, tweegesprekken, presentaties, workshops en lessituaties et cetera. Ook lezen en luisteren maken – vaak ongemerkt – deel uit van hun werkzaamheden.

Voor professionals is communiceren de smeerolie bij hun werkzaamheden. Daardoor is communicatie in veel gevallen een kritische succesfactor. Verloopt het soepel, dan draagt het bij aan een goed resultaat, verloopt het stroef dan wordt dat op enig moment merkbaar en heeft dat zijn invloed op de werkzaamheden. De praktijk leert dat het niet altijd vanzelf

goed gaat, zeker niet wanneer er sprake is van complexe situaties. Diverse – internationale – onderzoeken geven aan dat men binnen organisaties lang niet altijd tevreden is over de communicatieve competentie van hun professionals (zie bijvoorbeeld Stevens (2005), Laff (2006), Blundel (2004)). Enig zicht op het communicatieproces en de rol van de professional daarin kan het proces helpen verbeteren.

Een professional is vooral een inhoudsdeskundige. Hij heeft verstand van verzekeren, recht, logistiek, HRM, financiën, of onderwijs. Hij is gericht op het *wat*. Die deskundigheid kent echter ook een keerzijde. Zijn – mogelijke – valkuil is een teveel aan die kennis waardoor het risico bestaat dat hij de ander ermee overvoert. Een lange uitweiding over een onderwerp met veel details is het gevolg. De uitdaging ligt er dan in om ook aandacht te hebben voor het *hoe*, het (communicatie)proces. Het gaat er om de inhoudelijke deskundigheid in balans te brengen met het communicatieproces.

Praktijkvoorbeeld: Ingenieurs Clever aan het woord

In opdracht van Senter Novem hebben het lectoraat Automotive en het lectoraat Human Communication Development in 2005 samen een project uitgevoerd, Clever genaamd (Buning e.a. 2005). Het doel was om bij geïnteresseerde leken schone voertuigen te promoten. Het projectteam bestond uit ingenieurs en communicatiedeskundigen. We besloten om interactieve bijeenkomsten te houden, Road Shows, waarin de deelnemers informatie kregen over technische mogelijkheden, zelf konden ervaren hoe schone voertuigen rijden en waarin werd gediscussieerd over de vraag ‘wat betekent dat voor mij’.

Met name het onderdeel waarin de ingenieurs technische informatie gaven aan de geïnteresseerde leken was illustratief voor de kwaliteiten en valkuilen van professionals. In de oefensessie bleek namelijk dat de ingenieurs de profluisteraars overvoerden met allerlei technische details. In de bijstelronde die volgde, ging het om het vinden van de juiste balans tussen relevante technische informatie (inhoudsgerichtheid) en een prettig verloopende presentatie waarin ook ruimte was voor de toehoorders (procesgericht). Door een open en respectvolle houding binnen het projectteam was het mogelijk om die balans snel te vinden en te realiseren. Dat had zijn weerslag op de bijeenkomsten die zeer enthousiast werden ontvangen.¹

Een voorbeeld uit de onderwijscontext. Docenten geven door de internationalisering van het hbo steeds vaker les aan studenten uit verschillende culturen. In hun lessen krijgen ze dan niet alleen met taal-, maar ook met culturele verschillen te maken. Die verschillen spelen een rol in de interactie tijdens de lessen. Dat vergt naast aandacht voor de inhoud van de lessen, ook aandacht voor het proces: de manier waarop de inhoud wordt overgebracht. In dit geval is dat een combinatie van didactiek en communicatie die moet zorgen dat de inhoud op adequate, gepaste en overtuigende wijze kan worden overgedragen. Naast des-

kundigheid op zijn eigen vakgebied moet een docent dan ook deskundig zijn ten aanzien van het communicatieproces dat in een interculturele setting anders verloopt. (Zie ook de tekst van Vonk over interculturele communicatie in dit themanummer).

Om zicht te krijgen op het communicatieproces kijken we in deze bijdrage met een theoretische bril naar de verschillende aspecten van dat proces.² Immers, als je weet hoe iets in elkaar zit dan zie je eerder wat er misgaat en wat je kunt doen om het te verhelpen. Zoals Cruijff al aangaf: Veel mensen zien dat er iets misgaat, veel minder zien waar de fout zit en slechts een enkeling ziet wat je eraan kunt doen (Winsemius 2004).

2 Het communicatieproces in beeld

Wat verstaan we eigenlijk onder communiceren? Er zijn vele zienswijzen. Wat deze gemeenschappelijk hebben is dat er bij communiceren in ieder geval sprake is van een context, participanten, een doel, en openvolgende uitingen via een medium (zie ook Hymes 1972). Hoe die zaken zich tot elkaar verhouden is in de loop van de tijd veranderd, getuige de diverse modellen en opvattingen. In grote lijnen kunnen we de volgende visies op communiceren onderscheiden.

– Overdragen van informatie

In deze visie kenmerkt communicatie zich doordat de actie, het verzenden van een boodschap en het ontvangen ervan, centraal staat. Een bekende variant is het transmission model van Shannon & Weaver uit 1949, gebaseerd op de toen actuele telegrafie.³ Er is in de loop der tijd de nodige kritiek gekomen op deze zienswijze van communicatie, onder andere omdat het een lineair model is zonder de mogelijkheid van feedback.⁴ Het is echter een misvatting dat deze vorm van communiceren vandaag de dag, met de opkomst van digitale media, passé is. Zendergericht communiceren komt nog steeds in allerlei settings voor waarin het eigen verhaal centraal staat en niet het luisteren naar (de behoefte van) de ander met het oog op wederzijds begrip. Het is bijvoorbeeld een herkenbaar mechanisme in vergaderingen als iedereen zijn zegje wil doen over een onderwerp. Het kan ook – functioneel – worden ingezet ten tijden van een crisis als een directeur vertelt wat de stand van zaken is. Een andere eigentijdse variant van zendergericht communiceren zie je vaak via Twitter. Zo'n 80% van de Twitteraars zijn zogenaamde *meformers* (Naarman & Boase 2010). Ze sturen berichten de wereld in over hun eigen activiteiten, gedachten en emoties. Slechts 20% is een *informer*. Zij gebruiken de tweets niet zozeer om hun eigen expressie centraal stellen, maar om informatie te delen, bijvoorbeeld via een link.⁵

– **Niet niet-communiceren**

Een veel bredere opvatting is dat je niet kunt niet-communiceren, oftewel alle gedrag is communicatie (Watzlawick,1974). Dus ook non-verbale communicatie of het niet reageren op een vraag dragen een boodschap in zich. Als iemand niet antwoordt, kan dat bijvoorbeeld betekenen dat hij het antwoord op de vraag niet weet, het niet gehoord heeft, of misschien verlegen is.

Het idee achter deze opvatting is dat communicatie op meerdere niveaus tegelijkertijd plaatsvindt: op inhoudsniveau (*wat* wordt gezegd) en op betrekkingniveau (*hoe* wordt het gezegd) (Watzlawick 1974: 65). In de intermenselijke communicatie is het betrekkingniveau minstens zo belangrijk als het inhoudsniveau. Deze gelaagdheid in het communicatieproces is een van de redenen waarom een verzonden boodschap niet altijd zo wordt ontvangen, c.q. geïnterpreteerd. In paragraaf 4 lichten we dit toe.⁶

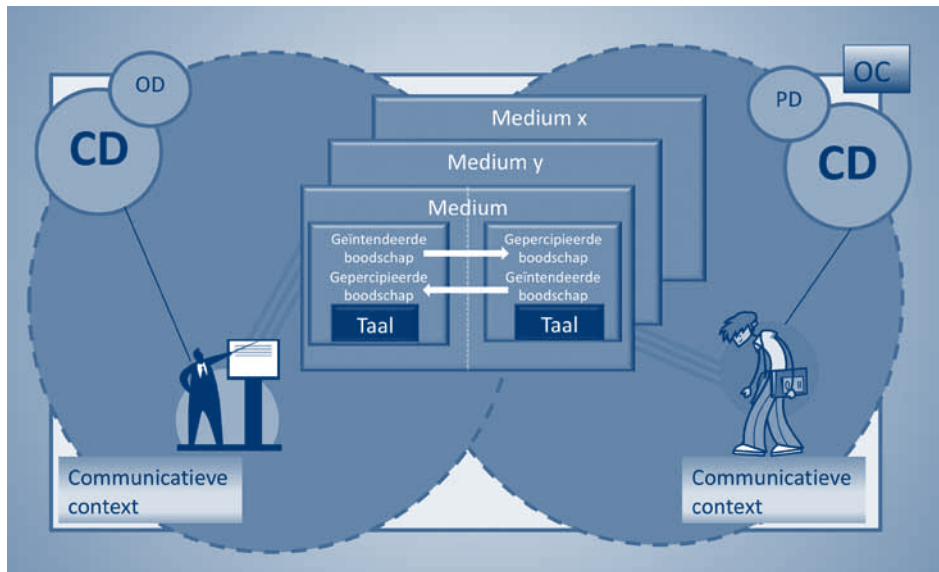
– **Interactief proces**

Een andere, meer recente visie op communiceren is dat het een interactief proces is, gericht op het scheppen van gemeenschappelijke betekenis, gericht op wederzijds begrip (Aarts & Van Woerkum 2008; Van Hulst 2008; Springorum 2003; Redeker 1999; Reijnders 2006). Vanuit dit interactieperspectief wisselen zender en ontvanger voortdurend van rol; een zender is ook ontvanger en een ontvanger is ook zender. Van belang hierbij is dat communiceren plaatsvindt in een *context* (Redeker,1999; Aarts & van Woerkum, 2008). Die context, waarin ook intenties en verwachtingen een rol spelen, bepaalt mede de betekenis van begrippen en uitingen.⁷ Zo heeft het begrip ‘bestek’ doorgaans de betekenis van ‘eetgerei’. Maar in de context van een gesprek met een architect betekent het totaal iets anders, nl. een omschrijving en tekening van een uit te voeren bouwwerk.

Deze interactieve kijk op communiceren is sterk gerelateerd aan de technologische ontwikkelingen die de interactiviteit faciliteren. Bekende voorbeelden van door ict-ondersteunde interactieve communicatie zijn wiki's (werkplaatsen om samen kennis op te bouwen en te delen), reviewsites en social-newssites.⁸ Op deze en andere aspecten van de digitalisering komen we terug in paragraaf 3.

Onze kijk op professioneel communiceren

Als we de verschillende opvattingen over communicatie bekijken zien we een verschuiving van actiegericht naar een interactief communiceren. In onze kijk op communiceren in de professionele (onderwijs)context volgen we het interactieve model. De actoren, docent en student, vormen geen statische eenheid maar zijn onderdeel van een dynamisch onderwijsproces waarin communicatie fungeert als smeeroilje. We hebben dit sterk vereenvoudigd weergegeven in figuur 1.



OC = organisatiecontext; OD = organisatiedoel; PD = persoonlijk doel; CD = communicatief doel

Figuur 1. Gelaagde communicatie: zoeken en leggen van verbindingen

De organisatie is weergegeven met het buitenste kader, in ons geval: de hogeschool (organisatiecontext = OC). Daarbinnen spelen zich diverse processen af: het primaire proces van Bachelor-onderwijs verzorgen, Masters verzorgen, onderzoek doen en commerciële activiteiten uitvoeren (deze zijn niet weergegeven in figuur 1).

We zoomen in op de kerntaak het verzorgen van Bachelor-onderwijs. De HAN wil onder andere *'studenten en cursisten onderwijs van hoog niveau [bieden] in een inspirerende, ondernemende en innovatieve omgeving die afgestemd is op hun wensen en rekening houdt met verscheidenheid in talent en leerstijlen'* (HAN Instellingsplan 2008-2012). Dat betekent onder andere dat de HAN zich ten doel gesteld heeft goed Bachelor-onderwijs te verzorgen zodat ze tot de beste hogescholen van Nederland blijft behoren (organisatiedoel = OD).⁹

Om dat doel te bereiken zijn allerlei zaken nodig: gebouwen met computerlokalen, een mediatheek, maar vooral docenten die goed onderwijs kunnen verzorgen. In de schematische weergave zijn dan ook de belangrijkste actoren in het Bacheloronderwijs: de onderwijsprofessional i.c. de docent en de aankomend professional, i.c. de student. Daarmee hebben we meteen hun functionele rollen gemarkeerd.

We gaan ervan uit dat de docent in zijn werkzaamheden de organisatiedoelstelling onderschrijft en van daaruit werkt. Voor de student geldt natuurlijk niet de organisatiedoelstel-

ling maar een persoonlijke doelstelling, bijvoorbeeld een Bachelor-diploma halen. Deze doelen bepalen in hoge mate welke inhoud de communicatie heeft (Steehouder e.a. 2006: 30; Jansen e.a. 2004: 14 e.v.).

Tussen de actoren, docent en student, vindt in het onderwijs interactie plaats door middel van communicatie. Ze hebben elk hun eigen communicatieve context met intenties, verwachtingen, een taalregister, etc. Die communicatieve contexten liggen deels binnen de organisatiecontext, het onderwijs, maar ook erbuiten, in de eigen sociale omgeving. Vandaar dat de cirkels gepositioneerd zijn over de grenzen van de organisatie context. Bovendien zijn ze geen gesloten circuits maar open systemen, gesymboliseerd door de stippellijnen.

Die openheid van systemen hangt vooral samen met de digitalisering. Onze huidige maatschappij kenmerkt zich, onder invloed van allerlei ict-ondersteuning, meer als een oneindig web van verbindingen dan als een hiërarchisch georganiseerde samenleving zoals in het industriële tijdperk (Lanting 2010: 18). En dat heeft sterke invloed op de wijze waarop we communiceren. Interpersoonlijke communicatie, organisatiecommunicatie en massacommunicatie komen steeds meer samen (Van Dijk 2001; Aarts & Van Woerkum 2008).

Kijken we naar de beide actoren in het proces, dan wordt hun communicatie – idealiter – aangestuurd door communicatieve doelen. In de handboeken over communicatie wordt er binnen ‘zenderdoelen’ onderscheid gemaakt in (zie o.a. Steehouder e.a. 2006; Jansen e.a. 2004):

- informeren bij het overbrengen van kennis en feiten;
- instrueren om vaardigheden te vergroten;
- overtuigen om invloed uit te oefenen op een mening of houding;
- motiveren om iemands gedragsintentie te beïnvloeden;
- (en sporadisch) gevoelens opwekken, bijvoorbeeld om de sfeer te verbeteren.

De ‘ontvangerdoelen’ houden hier sterk verband mee:

- kennis verwerven;
- vaardigheid verwerven;
- standpunt bepalen;
- beslissingen nemen;
- genieten, geraakt worden.

In de praktijk zien we meestal een combinatie van verschillende doelen, met één hoofddoel. Zo spelen in het onderwijs instrueren en motiveren een belangrijke rol. Als de doelen van de student naadloos aansluiten op die van de docent zijn de doelen symmetrisch. In praktijk is dat echter niet altijd het geval. Ook zijn lang niet altijd de doelen expliciet. Dat hoeft dat geen probleem te zijn. Steehouder e.a. (2006) geeft aan dat wil communicatie

effectief zijn beide actoren hun communicatieve doel bereikt moeten hebben. Jansen e.a. (2004) geven per doel een aantal criteria voor effectieve communicatie. Wij zouden daar aan toe willen voegen dat de communicatie pas geslaagd is als er sprake is van wederzijds begrip (Clark 1996; Redeker 1999).

Praktijkvoorbeeld: Asymmetrische doelen bij beleidsrapporten van een Provincie

Enige tijd geleden wilde Gedeputeerde Staten van een Provincie de kwaliteit van hun beleidsnotities verbeteren. Die teksten zijn immers belangrijk in de besluitvorming binnen een provincie en de communicatie naar buiten. In een evaluatieonderzoek dat in samenwerking met het lectoraat is uitgevoerd is onder andere gekeken naar de achterliggende doelstellingen van de schrijvers en de lezers, cq beslissers. Die (communicatieve) doelen bleken nogal te verschillen. De ambtenaren van de beleidsafdeling die de rapportages opstelden hadden als doel inhoudelijk zorgvuldig en betrouwbaar te informeren. Dit resulteerde in de regel in omvangrijke beleidsrapportages. De leden van de Gedeputeerde Staten gaven echter aan, naast een korte inhoudelijke samenvatting, snel zicht te willen hebben op de consequenties van de adviezen, financieel, ruimtelijk etc. Waar de afdeling dus vooral gericht was op precies en volledig informeren, hadden de Statenleden de rapportages nodig om anderen te kunnen overtuigen.

In het uiteindelijke advies is dit natuurlijk meegenomen. Daarnaast zijn in het onderzoek ook zaken aan bod gekomen zoals helderheid en volledigheid van de teksten, argumentatie en nuancering van (politieke) standpunten, tijdigheid van de totstandkoming, samenvatting, digitalisering en lay-out. Het onderzoek heeft geresulteerd in adviezen om de tekstkwaliteit op verschillende manieren in de organisatie te verankeren en de schrijvers zowel individueel als in teamverband te ondersteunen (Van der Pool & Huits 2005).

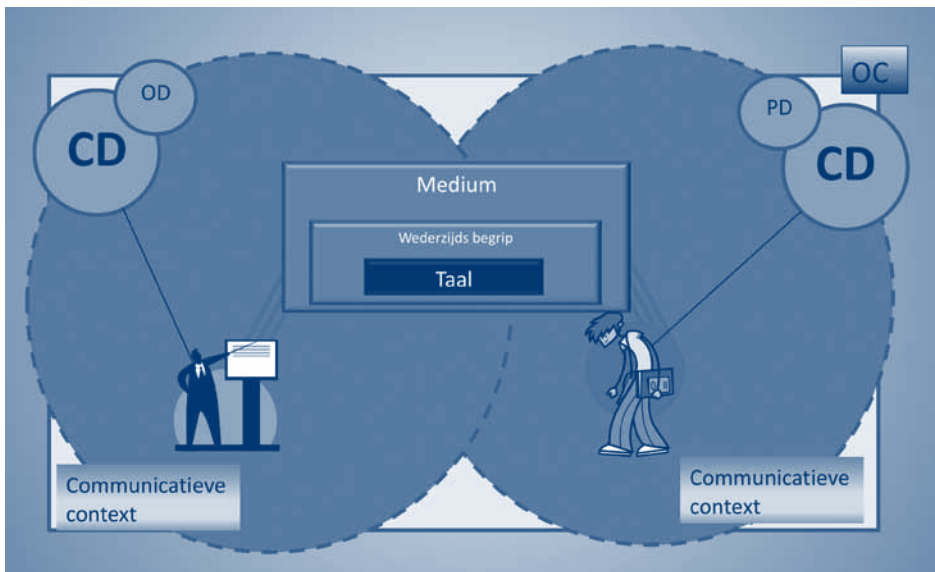
Beide actoren maken in hun communicatie gebruik van een(zelfde) medium om hun al dan niet talige boodschap over te brengen. Beiden hoeven niet noodzakelijk van hetzelfde medium gebruik te maken. Ter illustratie: een docent mailt een student met een vraag (digitaal medium), de student antwoordt niet met een antwoordmail maar mondeling in de les. Ten aanzien van de boodschap maken we onderscheid tussen de geïntendeerde boodschap (dat wat de ‘zender’ bedoelt) en de gepercipieerde boodschap (dat wat de ‘ontvanger’ waarneemt). Dit onderscheid is van belang omdat veel misverstanden te maken hebben met verschillen in intenties en interpretaties, bijvoorbeeld op basis van verwachtingen. Omdat beide actoren kunnen wisselen van communicatieve rol staat bij beiden: geïntendeerde en gepercipieerde boodschap.

Verder gaan we ervan uit dat een deel van de boodschap talig is en een deel niet. Dit is weergegeven in figuur 1 door het blokje ‘Taal’ dat slechts een deel van de boodschap afdekt.

Gelaagd en geslaagd

In de figuren staan geen pijlen tussen de actoren, zoals in de klassieke zender-ontvanger modellen. We hebben gekozen om gebruik te maken van verbindingslijnen. Ze symboliseren enerzijds het interactieve karakter van de communicatie. Zo is het geven van feedback niet weergegeven in een aparte pijl, maar verloopt via één van de verbindingslijnen. Anderzijds symboliseren de lijnen de gelaagdheid van de communicatie (inhoud en betrekingsniveau waarbij dat laatste onderverdeeld kan worden in procedure en proces; zie ook paragraaf 4).

Als de bedoelde boodschap is overgekomen en beide personen weten dat, dan resulteert dat in wederzijds begrip en noemen we de communicatie *geslaagd* (zie figuur 2).¹⁰



OC = organisatiecontext; OD = organisatiedoel; PD = persoonlijk doel; CD = communicatief doel

Figuur 2. Ge(s)laagde communicatie: gevonden en gelegde verbinding.

Binnen dit interactieve communicatieproces staan we stil bij drie zaken die een succesvol verloop van de communicatie beïnvloeden: het medium (paragraaf 3), de gelaagdheid van het communicatieproces en aspecten van de boodschap (paragraaf 4) en de rol van taal en de daarbij horende onderliggende principes (paragraaf 5).

3 De invloed van het medium

Een aantal ontwikkelingen rondom media heeft ervoor gezorgd dat het mediagebruik sterk is veranderd in de loop der jaren. De keuze voor een passend medium is daardoor steeds belangrijker geworden, zowel in het beroepenveld als in het onderwijs.

In grote lijn kunnen we stellen dat er meer media beschikbaar zijn, met name ict-ondersteunde media die ook in combinatie met elkaar gebruikt kunnen worden. Dat betekent overigens niet dat daardoor alle communicatie automatisch interactief is geworden. De digitalisering heeft er wel voor gezorgd dat meer informatie sneller beschikbaar is voor vrijwel iedereen. Dat heeft voor de communicatie tot gevolg dat in de veelheid van informatie korte, duidelijke boodschappen belangrijker worden, net zoals beelden in plaats van of naast talige informatie. We lichten deze grote lijn hieronder toe.

Technologische ontwikkelingen hebben onze maatschappij en onze communicatie enorm beïnvloed (zie onder andere van 't Hof, Van Est, Daemen 2010). Sinds de invoering van de telefoon, zo'n 130 jaar geleden, zijn de laatste decennia de mogelijkheden snel toegenomen. We kunnen inmiddels wereldwijd bellen zonder draad, we chatten, skypen, twitteren, hyven, msn-en. Door allerlei ict-ondersteuning zijn er vele varianten om met elkaar te communiceren. Het heeft als het ware gezorgd voor 'de democratisering van de communicatiekanalen: van weinig kanalen voor veel mensen naar veel kanalen voor in potentie veel mensen.' (Lanting 2010: 95). Wat daarbij opvalt is dat vooral de sociale en expressieve functie van communicatie overheerst.

Er zijn niet alleen meer media gekomen, de media kunnen ook in combinatie met elkaar worden gebruikt. Beeld, geluid, tekst kunnen gecombineerd worden. Zo kan een docent bijvoorbeeld een You Tube-filmpje laten zien tijdens een PowerPoint presentatie, of een link naar een interessante website aanklikken.¹¹

Praktijkvoorbeeld: Technische communicatie

Handleidingen, instructies, systeembeschrijvingen en technische specificaties zijn voorbeelden van technische communicatie. Bij het ontwerpen van deze technische instructies wordt tegenwoordig ook veel gebruik gemaakt van bewegend beeld, animaties etc. Denk bijvoorbeeld aan instructiefilmpjes op internet. Het lectoraat voert in samenwerking met de ICA projecten uit over dit onderwerp. Zo heeft een docent-onderzoeker van het lectoraat een hoofdstuk geschreven in het Basisboek Technische Communicatie (Landman, 2008). Het hoofdstuk beschrijft de mogelijkheden van multimedia en interactieve media, het tot stand komen van het multimediaproducties en de rol van de technische communicator.

Praktijkvoorbeeld: Gedeeld begrip in operationele communicatie

Stel je werkt in een schakel- en meldcentrum van een grote vervoersorganisatie. Dan krijg je allerlei informatie waarover je efficiënt en effectief moet communiceren met je collega om zo samen tot snelle besluiten te komen. Als je in zo'n teamverband werkt, is het essentieel om elkaar te begrijpen, te komen tot gedeeld begrip. Hoe kunnen ict-middelen dat ondersteunen? Om daar meer zicht op te krijgen is een (promotie)onderzoek gestart, dat zich op het snijvlak bevindt van ict en communicatie gericht op taakuitoefening, zogenaamde operationele communicatie. Een docent-onderzoeker, begeleid vanuit het lectoraat Human Computer Interaction en Human Communication Development, onderzoekt hoe de communicatie tussen medewerkers, die zich op verschillende locaties bevinden, efficiënter kan verlopen met behulp van ict-ondersteuning. Daarbij staat het communicatieproces en het komen tot gedeeld begrip centraal. Het onderzoek resulteert onder andere in ontwerprichtlijnen voor adequate ict-ondersteuning (vgl. Zaad 2010).

Het gebruik van ict-ondersteunde media leidt niet automatisch tot interactieve communicatie; dat blijkt wel uit het voorbeeld dat Twitter voor 80% uit *meformers* bestaat en dat een folder van een organisatie geplaatst op een website in pdf-formaat weliswaar digitaal is maar niet erg interactief. Soms komen de beperkingen echter niet zozeer voort uit het medium maar meer uit hoe gebruikers het medium inzetten. Ter illustratie: Twitter kun je zendergericht gebruiken, maar ook op andere manieren. Twitter wordt namelijk ook gebruikt voor het stellen van informatieve vragen. In de grote groep van *followers* zit meestal wel iemand die een antwoord heeft. Zo bewees Twitter goede diensten toen reizigers strandden op Schiphol als gevolg van een aswolk. Ze vroegen en vonden razendsnel vervoer- of overnachtingsmogelijkheden. Ook voor het vlot verspreiden van informatie leent Twitter zich goed. Zo zorgden Twitteraars ervoor dat het nieuws over de vliegtuigcrash bij Schiphol zich enorm snel verspreidde.

Praktijkvoorbeeld: Websites van ziekenhuizen

In opdracht van een groot ziekenhuis in het westen van het land heeft het lectoraat in 2006 een vergelijkend onderzoek gedaan naar websites van een aantal regionale ziekenhuizen (Draijer 2006). Met een usability-onderzoek kon achterhaald worden hoe gebruikersvriendelijk de sites waren. Een belangrijke uitkomst was dat zowel de opbouw van de websites als de informatie zich kenmerkten door zendergerichtheid. Het klassieke paradigma vierde hoogtij, weliswaar in een internetjasje. De huidige website van de opdrachtgever is inmiddels aangepast aan de nieuwe inzichten.

Praktijkvoorbeeld: Digitale huisstijlwijzer overheidsinstantie

Een grote overheidsinstantie vroeg het lectoraat een usability test uit te voeren voor een digitale huisstijlwijzer. Het bleek dat de huisstijlwijzer weliswaar veel informatie bood (vooral zendergericht), maar ook dat die informatie lastig te vinden was (niet gebruikersgericht). De opbouw en de inhoud waren niet voldoende afgestemd op de wensen van de gebruikers. De verklaring lag deels in het feit dat als basis een papieren huisstijlwijzer was gebruikt, die vervolgens was gedigitaliseerd. Maar gebruikers van een papieren handboek gaan anders te werk dan van een digitale tool. Inmiddels is de huisstijlwijzer aangepast. (Draijer 2007).

Door de komst van internet en andere digitale ondersteuning is er meer en vooral sneller informatie beschikbaar. Was vroeger een docent de vraagbaak, tegenwoordig kijkt een gemiddelde student op internet als hij iets wil weten.

Door die veelheid aan informatie ligt het gevaar van informatie-overload op de loer. Die veelheid aan informatie maakt het belangrijk om te selecteren. Het op waarde kunnen schatten van informatie wordt dan ook steeds belangrijker. Vandaar dat er in het onderwijs tegenwoordig ook veel vaker aandacht wordt besteed aan informatievaardigheden.

Daarnaast hebben die veelheid aan informatie, de diversiteit in media en de veranderende verhoudingen invloed op de boodschap. Kernachtige, duidelijke boodschappen worden belangrijker. Zeker in een context waarin communiceren veel vaker gekenmerkt wordt door een breuk in tijd en ruimte tussen de actoren (Van Driel 2005: 59). Een professional moet hierop kunnen inspelen en keuzes maken in het gebruik van de beschikbare media. Hiervoor heeft hij contextbewustzijn nodig. Hij moet weten wanneer welk medium het meest geschikt is; wanneer je een vraag kunt afdoen met een mailtje en wanneer een face-to-face uitleg nodig is. Het kunnen maken van een vrije keuze tussen mediavormen impliceert wel dat je vaardig kunt omgaan met moderne communicatiemiddelen. Het is een cruciale voorwaarde voor een professional om zich aan te passen aan de digitale omgeving. Want ook hier geldt, in termen van Darwin, dat niet de sterksten of intelligentsten overleven maar zij die zich kunnen aanpassen aan de omgeving (Lanting 2010: 206).

Voor een (onderwijs)professional betekent dit dat hij een korte, duidelijke boodschap kan overdragen aan een – mondige – niet-deskundige, via een passend medium. Dit vereist communicatief bewustzijn (zie ook paragraaf 6).

Praktijkvoorbeeld: Ministeries kunnen burgers beter bellen dan schrijven

In de praktijk blijkt dat mediumkeuze vaak onbewust gebeurt. Een voorbeeld uit de beroepspraktijk van rijksambtenaren illustreert dat. Ministeries ontvangen jaarlijks duizenden brieven van burgers die boos of bezorgd zijn of iets willen weten. De Nationale Ombudsman onderzoekt met enige regelmaat hoe de beantwoording van die brieven verloopt. In 2008 spitste het onderzoek – deels uitgevoerd door het lectoraat – zich toe op de duidelijkheid en bejegening in de antwoordbrieven (Van der Pool & Brand, 2008).

De resultaten wezen uit dat die aspecten op veel plaatsen verbeterd konden worden. Uit de kwalitatieve analyse van de brieven bleek dat dat niet zonder meer ging lukken door beter te schrijven, wel door een ander medium te gebruiken: de telefoon. Het is natuurlijk voor de hand liggend om een brief te beantwoorden met een brief. Maar dat is in de praktijk lang niet altijd de meest effectieve manier. In veel gevallen was het effectiever geweest de burger telefonisch te benaderen. Het zou voorkomen hebben dat de brief vol stond met uitleg over interne en juridische procedures waar de burger niet op zat te wachten. En het zou efficiënter gewerkt hebben voor de ambtenaar, het scheelt tijd.

Dit voorbeeld illustreert dat de keuze van het medium cruciaal kan zijn bij het realiseren van zowel het organisatiedoel (servicegericht zijn) als de – asymmetrische – communicatieve doelen (de burger wil een emotie uiten; de ambtenaar wil informeren),

4 Gelaagdheid van het communicatieproces en aspecten van de boodschap

Ongeacht de keuze van het medium gaat het bij communiceren om het uitwisselen van boodschappen. Die boodschap kan een schriftelijke mededeling zijn dat de lessen later beginnen, of een mondelinge vraag van een student die daarmee aangeeft iets niet helemaal te begrijpen.

In de meeste gevallen verloopt dat proces goed: de bedoelde boodschap wordt ook als zodanig geïnterpreteerd en heeft het bedoelde effect. De studenten hebben de mededeling over de andere lestijd gelezen en verschijnen op het nieuwe tijdstip; de docent begrijpt de vraag die de student stelt en geeft uitleg zodat de student de stof daarna begrijpt.

Maar niet in alle gevallen verloopt het probleemloos. Veel misverstanden en problemen tussen mensen ontstaan doordat er op verschillende niveaus wordt gecommuniceerd en men dit niet – meteen – in de gaten heeft. Het probleem schuilt hem dan niet zozeer in ‘*wat er gezegd wordt*’ (de inhoudsgerichtheid), maar juist *hoe* het gezegd wordt (de procesgerichtheid). Of soms zelfs hoe er gezwezen wordt. Soms geeft immers dat wat *niet* wordt gezegd problemen. Zwijgen zegt soms meer dan duizend woorden.

Om te kunnen verklaren waarom het soms misgaat is het zinvol te kijken naar de (a) de gelaagdheid van het communicatieproces en (b) de aspecten van een boodschap.

(a) Gelaagdheid van het communicatieproces

We onderscheiden vier niveaus in het communicatieproces (zie o.a Remmerswaal 1998):

- 1 De *inhoud*: de feitelijke inhoud van wat iemand vertelt. ‘Punt 3 op de agenda zijn de financiën’.
- 2 De *procedure*: de bewegwijzering van een tekst of de regulatieve opmerkingen van een gesprek. Bijvoorbeeld: ‘Ik stel voor dat we punt 3 en 4 van de agenda omwisselen’.
- 3 Het *proces* van de betrekkingen tussen de schrijver en lezer of spreker en luisteraar. Bijvoorbeeld: ‘Dat kan alleen de voorzitter bepalen’.
- 4 De *emoties* die opgeroepen worden en bovenkomen. Bijvoorbeeld: Irritatie over het niet mogen bijstellen van de agenda.

Alle lagen zijn steeds aanwezig wanneer er wordt gecommuniceerd.¹² De inhoud ligt aan de oppervlakte, die is het meest zichtbaar. Daaronder ligt het niveau van de procedure, gevolgd door het procesniveau en de emoties. Er is ook een samenhang tussen de lagen: zonder goed proces geen effectieve procedure. Ook de kwaliteit van de procedurelaag werkt door op de inhoud. Het gaat dus om meer dan de inhoud. Als de procedures niet helder zijn levert dat meestal een matige inhoudelijke kwaliteit.

Het meest persoonlijke niveau is wel dat van de emotie. Emoties worden vaak niet zozeer verbaal zichtbaar als wel non-verbaal. Zo weet iedereen dat als iemand zégt niet boos te zijn, maar daar wel kwaad bij kijkt de non-verbale boodschap sterker is. Emoties worden niet alleen zichtbaar in uitingen maar spelen ook een rol bij het interpreteren en begrijpen van wat wordt gezegd. Iemand die boos is, hoort niet goed meer wat er feitelijk wordt gezegd. De gevoelens overheersen en kunnen de interpretatie van de geïntendeerde boodschap vertroebelen.

(b) Aspecten van de boodschap

Naast deze indeling over de gelaagdheid van het communicatieproces, de interactie, is er ook een belangrijke indeling ten aanzien van de formulering van een boodschap. We volgen daarin de indeling van Schulz von Thun (2003). Die stelt dat elke uiting vier aspecten heeft die de interpretatie van de uiting beïnvloeden:

- referentieel: de verwijzing naar de feitelijke inhoud;
- appellerend: het beroep dat je doet op de ander;
- relationeel: hoe je de onderlinge relatie ziet;
- expressief: dat wat je van jezelf laat zien.

In elke boodschap spelen deze vier aspecten een rol. Als een docent een vraag stelt over een bepaald onderwerp, kunnen daar verschillende reacties op komen. Op welk aspecten van de boodschap een student ingaat ligt onder andere aan hoe de docent het accent legt in zijn vraag; dat kan zowel non-verbaal gebeuren als met paralinguïstische signalen zoals intonatie, toon.

Een student kan ervoor kiezen om zijn mond te houden, dan is de zakelijke inhoud misschien ‘nul’, maar de andere aspecten van de boodschap staan nog volop overeind. Zo kan uit het expressieve aspect van het zwijgen desinteresse blijken door een blik die uitdrukt “Ik vind het onderwerp niet eens de moeite waard om op te reageren”. Het relationele aspect van het zwijgen zou kunnen duiden op minachting naar de docent: “Wat denk je wel, dat je mij dat vraagt”. In een heel andere situatie kan het appellerende aspect van zwijgen betekenen dat de student de docent impliciet vraagt om meer uitleg omdat hij het antwoord schuldig moet blijven.

Praktijkvoorbeeld: Relationele aspecten van klachtafhandeling

Tijdens een landelijke studiedag georganiseerd door de Raad voor de Rechtspraak werd een workshop gehouden – met medewerking van het lectoraat – over het behandelen van klachten. De functionarissen die klachten behandelden in de diverse gerechten kregen een casus en gingen aan de slag met de procedure voor klachtafhandeling. De opdracht was om een brief te schrijven met daarin een reactie op de klacht. Bij de bespreking bleek dat in veel brieven de – interne – richtlijnen van de klachtenprocedure centraal stonden. Er was daardoor weinig aandacht voor de emotionele laag in het gehele proces en voor de relationele aspecten van de boodschap.

Dit fenomeen komt vaker voor bij inhoudsgeoriënteerde professionals. De neiging is om diep op die inhoud in te gaan waardoor de gelaagdheid van de communicatie onderbelicht blijft. In de discussie van de workshop kwam deze valkuil duidelijk naar voren, zeker toen de behandelaars zich verplaatsten in een positie waarin zijzelf ergens een klacht over indienden. Zij merkten toen hoe belangrijk het was ook aan die niet-inhoudelijke zaken aandacht te besteden. Resultante van de studiedag was een *Handboek Klachtbehandeling Rechtspraak*, met onder andere tips voor het schrijven van een klachtafhandelingsbrief (Van der Pool 2008).

Als docent heb je regelmatig de taak om het communicatieproces tijdens bijeenkomsten in goede banen te leiden. Je rol is dan niet het aandragen van inhoudelijke oplossingen of het poneren van eigen meningen. Het komt dan vooral aan op het ondersteunen van het communicatieproces met behulp van gerichte interventies (zie bijvoorbeeld Kant & Sprenger 2004). De niveaus van het communicatieproces kunnen daar behulpzaam bij zijn. Ook in tweegesprekken met een student waarin feedback gegeven moet worden, zijn de niveaus en aspecten van een boodschap van belang. Door te schakelen naar een ander niveau (bijvoorbeeld van inhoud- naar procesniveau) kun je expliciteren wat er stroef loopt. De trig-

ger voor die stroeve communicatie ligt hem vaak in non-verbale signalen of kleine talige uitingen.

In de volgende paragraaf zoomen we in op de talige aspecten van een boodschap om nog beter zich te krijgen op de onderliggende principes van ons talig handelen binnen het communicatieproces.

5 Ingrediënten voor een succesvolle boodschap: taalhandelingen en basisprincipes

Aan ons talig handelen ligt een aantal basisprincipes ten grondslag die ervoor zorgen dat we elkaar meestal begrijpen en soms zelfs aan een half woord genoeg hebben. De basisprincipes regelen het verkeer van alledag en zijn daardoor zo vanzelfsprekend dat we ons er meestal niet zo bewust van zijn. Dat maakt ze echter niet minder belangrijk. De basisprincipes vallen meestal pas op als er iets misloopt in de communicatie. Ze hebben vooral betrekking op hoe we een boodschap formuleren en begrijpen. We zoomen daarvoor binnen het communicatieproces in op de rol van onze ‘taal’. Als we communiceren maken we immers vrijwel altijd gebruik van taal. We vormen zinnen van woorden en komen zo tot een gesprek of geschreven tekst.

Voor een deel is het gebruik van taal gebonden aan expliciete regels, afspraken die we hebben gemaakt of die in de loop van de tijd zijn ontstaan. Ze gaan vooral over de vorm van de taal. Bekende voorbeelden daarvan zijn spelling- en grammaticaregels. Op grond van die afspraken weten we dat ‘*ik wordt*’ fout gespeld is, en de zin ‘*hun hebben ingeleverd het werkstuk op tijd*’ grammaticaal onjuist is. Deze regels zijn afspraken; dat blijkt wel uit het feit dat er regelmatig over wordt gediscussieerd. Soms gaan de spellingsdiscussies zo ver dat er een alternatieve spelling wordt voorgesteld. Dat gebeurde in 2006 toen de witte spelling ontstond als reactie op de groene. De discussies illustreren ook hoe er wordt gedacht over het naleven van de regels. Zo ontstond recentelijk een discussie over het gebruik van ‘hun hebben’ (zie bijvoorbeeld <http://www.onzetaal.nl/advies/hunhebben.php>).

Naast deze afspraken over de *vorm* zijn er ook ongeschreven afspraken die te maken hebben met het *gebruik* van onze taal. Zo begrijpen we dat als iemand zegt: ‘het is benauwd hier’, hij graag wil dat er frisse lucht in de kamer komt. Dat is enigszins opmerkelijk want hij zegt dat niet letterlijk. We kunnen de uiting niet begrijpen op basis van de losse woorden en zinnen, op basis van semantiek en syntaxis. We moeten kijken naar de context waarin de zin wordt gebruikt en komen daarmee op het terrein van de pragmatiek.

Een belangrijk gedachtegoed binnen de pragmatiek is de taalhandelingstheorie. In die theorie wordt een verbinding gelegd tussen de betekenis en de functie van een uiting (Schellens & Steehouder 2008; Vanmaele 2002). De taalhandelingstheorie gaat ervan uit dat met elke taaluiting (gesproken of geschreven) een handeling wordt verricht, een *taalhandeling*. Door iets te zeggen of te schrijven doe je dus ook iets. Taal is een vorm van handelen.¹³

Een voorbeeld uit de onderwijspraktijk. Door als docent te zeggen “Ik beloof dat ik de PowerPoint op Online.nl zet” verricht je een handeling. Je spreekt niet alleen woorden uit (de zogenaamde locutie) maar je doet daarmee ook een belofte (illocutie). Je verplicht je tot iets waar de studenten je aan kunnen houden. Als je het dan ook daadwerkelijk doet, voer je de belofte uit (perlocutie). Taal gebruiken bestaat dus uit: iets zeggen (locutie; de letterlijke betekenis), handelen doordat je iets zegt (illocutie; bijvoorbeeld beloven, verzoeken) en een effect teweeg brengen doordat je handelt (perlocutie; het uitvoeren van de belofte, verzoek) (zie bijvoorbeeld Renkema 2004).

Een ander onderscheid dat van belang is bij taalhandelingen is het onderscheid tussen directe en indirecte taalhandelingen. De zin “Het is benauwd hier”, is strikt genomen een mededeling; toch zal iedereen wel begrijpen dat het hier om een *indirect* verzoek gaat als je in een propvolle kamer zit en wat frisse lucht wilt. In termen van aspecten van de boodschap lijkt deze uiting te gaan over een feitelijke constatering (referentiele aspect) maar krijgt door de context de betekenis van een verzoek (appellerende aspect). Deze indirecte taaluiting laat dus meerdere reacties open; op welk aspect uiteindelijk wordt gereageerd hangt af van de luisteraar. Een *directe* taaluiting is bijvoorbeeld “Doe het raam eens open!”. Het appèl om de handeling uit te voeren is hier expliciet geformuleerd. Toch worden door deze formulering de expressieve en relationele aspect van de boodschap ook geaccentueerd. De spreker laat zien (expressieve aspect) dat hij genoeg heeft van die benauwde lucht. Blijkbaar is hij in de positie (relationele aspect) de ander de opdracht te geven dat verzoek uit te voeren.¹⁴

Praktijkvoorbeeld: Correspondentie van Rechtbanken

De rechterlijke macht is zich meer en meer bewust van het feit dat begrijpelijk communiceren past bij een eigentijdse overheidsorganisatie. Ze heeft dat bewustzijn omgezet in een concrete organisatiedoelstelling: ‘*Brieven en andere stukken van de gerechten aan procespartijen worden in meer begrijpelijke taal gesteld*’ (zie Agenda van Rechtspraak 2008-2011). Een aantal rechtbanken is in dat kader projecten gestart om de begrijpelijkheid van hun correspondentie te vergroten. Het lectoraat is bij een aantal van die projecten betrokken als adviseur. Vanuit die positie hebben we al vele duizenden brieven gelezen, in originele en herziene versies.

Een zin die keer op keer opvalt is de frase in een oproep om naar een zitting te komen: *Wilt u deze brief meenemen en zich melden bij de portier*. Soms eindigt de zin met een vraagteken, soms niet. Soms is de zin onderstreept, soms vet of in kapitalen. In bijna alle gevallen wordt hij voorafgegaan en gevolgd door een witregel. Soms staat hij middenin, maar soms ook helemaal onderaan als ware het een postscriptum. Hoe dan ook het lijkt te gaan om een belangrijke mededeling. Of is het een verzoek? Of is het dwingender: een bevel? Het is aan de hand van de formulering niet meteen duidelijk om welke taalhandeling het hier gaat. En op welk deel van de zin de taalhandeling (bevelen of verzoeken) betrekking heeft: op het meebrengen van de brief of op het melden bij de portier.

Voor sectoren van een rechtbank die aan de herschrijvingen beginnen is het meestal een bespreekpunt. Wat willen we nu eigenlijk van de rechtszoekende. Is het een verplichting, of is het vooral handig zodat het melden bij de portier soepeler verloopt?

In vrijwel alle gevallen resulteert de bespreking in een afspraak om de boodschap helderder te formuleren.

Waarom zijn in de meeste gevallen bovenstaande uitingen, ook de indirecte, niet problematisch? Dat heeft te maken met een aantal *basisprincipes* dat ten grondslag ligt aan ons talig handelen.¹⁵ We bespreken het samenwerkingsbeginsel en het beleefdheidsprincipe.

Het *samenwerkingsbeginsel* van Grice stelt ‘Maak je bijdrage aan het gesprek dusdanig dat het is afgestemd op hetgeen in het huidige stadium van het gesprek nodig is voor het beoogde doel of voor de richting van het gesprek.’ (Houtkoop & Koole 2000: 42). Dit principe speelt – onbewust – een belangrijke rol bij het interpreteren van taaluitingen: we gaan er steeds vanuit dat de ander zich coöperatief opstelt totdat het tegendeel blijkt. Er zijn dagelijks voorbeelden van uitingen die helemaal niet zo duidelijk zijn, maar toch geen onbegrip veroorzaken, juist vanwege dit samenwerkingsbeginsel. Zo is de zin ‘Heb je dat ding wel meegenomen?’ op zichzelf staand geen betekenisvolle zin. Als we de context kennen, wordt dat anders. Een docent vraagt dit aan een student bij het afsluiten van het lokaal waar de student net een PowerPoint heeft gepresenteerd die op zijn usb-stick stond. ‘Dat ding’ verwijst in dit geval naar de usb-stick. De docent vraagt ernaar om de student te behoeden voor een kwijtgeraakte usb-stick. Dat zo’n uiting in de praktijk weinig problemen oplevert komt voort uit het samenwerkingsbeginsel. De student interpreteert de uiting op basis van de context en de aanname dat de docent coöperatief handelt.¹⁶

Naast het samenwerkingsbeginsel, dat zich richt op het informatieve aspect van taalgebruik van taal, is er een ander belangrijk basisprincipe: het *beleefdheidsprincipe*. Dit principe heeft vooral betrekking op de relationele aspecten van menselijke communicatie.

Het beleefdheidsprincipe is gebaseerd op een streven naar gezichtsbehoud van zichzelf en de communicatiepartner (Goffman 1955). Deze ‘facekeeping’ betekent dat je niet altijd alles tegen iedereen kan zeggen, of dat je iets alleen op een bepaalde manier kan zeggen. Het achterliggende idee is dat als je het gezicht van de ander beschadigt je daarmee ook je eigen gezicht beschadigt; je laat daarmee immers zien de regels niet te kennen.

Praktijkvoorbeeld: Beleefdheid in de Body of Knowledge en Skills

Het lectoraat heeft in samenwerking met de MER-opleiding van de HAN en de MER-opleiding van de Hogeschool Utrecht gewerkt aan een specificering van de communicatieve competentie. Dat project heeft geleid tot een voorstel voor een Body of Knowledge & Skills (zie ook de bijdrage in dit themanummer van Van der Pool, Van Wijk & Van Dongen).

In die BoKS staat onder andere ook een onderdeel over strategisch communiceren. Een beginnende professional moet in staat zijn strategische keuzes te maken vanuit zijn organisatorische en communicatieve doelen in een specifieke communicatieve context. Hij moet kunnen afstemmen op de context, het doel en de doelgroep. Daarvoor moet hij kennis hebben van en vaardig zijn in het toepassen van: communicatiemodellen, doel- en doelgroepanalyse, gelaagdheid van het communicatieproces (inhoud-procedure-proces- emotie), aspecten van een boodschap (m.n. expressief en relationeel), overtuigingsmiddelen (retorische elementen zoals logos, ethos en pathos). Waarom? Omdat hij op grond van die kennis in staat is om strategische keuzes te maken in zijn communicatie. Op die manier krijgt bijvoorbeeld een communicatief thema als beleefdheid vorm. Daarbij gaat het immers niet om een geïsoleerde formuleringskwestie (spreek ik iemand aan met je/u), maar veel meer om goed kunnen afstemmen op de context. En daarvoor zijn strategische keuzes nodig. Zo leveren een doel- en doelgroepanalyse, samen met aandacht voor de aspecten van het expressieve en relationele deel van de boodschap input voor de keuze voor een passend genre (formele brief, of informelere e-mail), de inhoud van de boodschap (alleen feiten of ook emoties) en een passende formulering (u/jij).

6 Communicatieve competentie van een professional

In het licht van het geschetste communicatieproces, is de vraag relevant wat een professional allemaal moet weten en kunnen op het gebied van *communiceren* om goed te kunnen *functioneren*. Om daar op te kunnen antwoorden, is het zinvol zicht te hebben op het begrip *communicatief competent*.

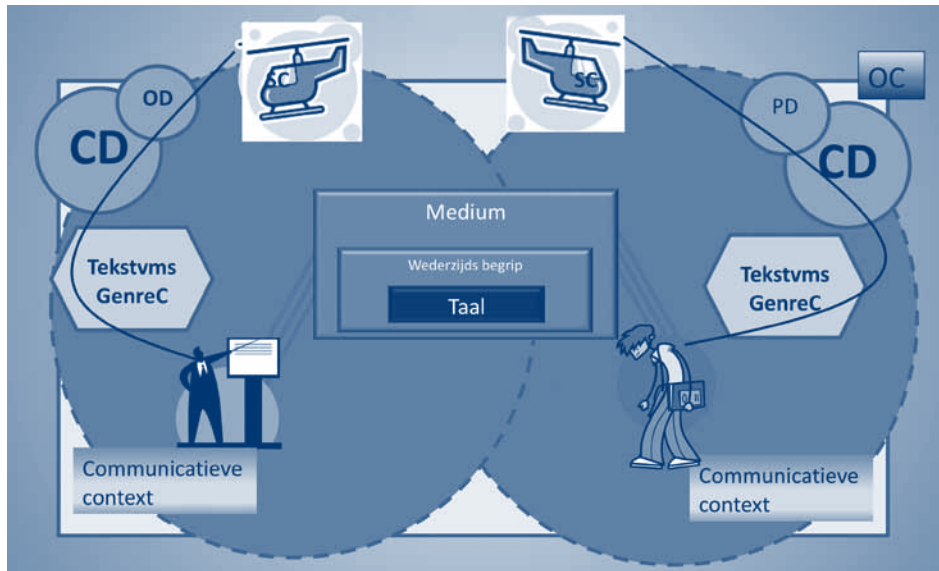
6.1 Communicatieve competentie

In onze optiek is de communicatieve competentie een samenstelsel van kennis, vaardigheden en houding dat betrekking heeft op de volgende vier aspecten (Van der Pool & Vonk

2008; Brinkman & Van der Geest 2003; zie ook de bijdrage van Van der Pool, Van Wijk en Van Dongen in dit themanummer):

- *(Tekst)vakmanschap*: de gereedschapskist met daarin het basismateriaal voor goed gebruik van de mondelinge en schriftelijke taal zoals spelling, grammatica en basisargumentatie. Het gaat daarbij om talig handelen.
- *Genrecompetentie*: de conventies van diverse genres beheersen (een rapport, een beoordelingsgesprek, een uitnodigende mail, een presentatie).
- *Strategische competentie*: kunnen afstemmen op de context en daarbij keuzes kunnen maken ten aanzien van vakmanschap en genre. Met andere woorden bewust zijn van de context door zicht te hebben op het communicatieproces als geheel, het communicatieve doel (informerend, overtuigend, adviserend), de doelgroep, de gelaagdheid van het proces, de aspecten van de boodschap, overtuigingsmiddelen en de effecten van het talig handelen in termen van onder andere beleefdheid.
- *Feedback geven en ontvangen*.

Als we dit combineren met het communicatieproces uit figuur 2 dan ontstaat de volgende schematische weergave.



OC = organisatiecontext; OD = organisatiedoel; PD = persoonlijk doel; CD = communicatief doel

Figuur 3. Voorwaarden voor ge(s)laagde communicatie: (tekst)vakmanschap, genrecompetentie en strategische competentie, feedback kunnen geven en ontvangen.

De mate waarin een professional communicatief competent is, is een combinatie van alle vier de aspecten. Een correct en verzorgd gebruik van het vakmanschap is een eerste vereiste. Daarnaast is een ruime genrecompetentie nodig, zeker gezien de T-shape, de brede range aan taken die een professional uitvoert in zijn beroepspraktijk (zie paragraaf 1). Het meest onderscheidende communicatieve kenmerk is wat ons betreft echter de mate waarin een professional in staat is strategisch te communiceren. Strategisch communiceren betekent niet het hebben van pasklare antwoorden, maar het flexibel uitvoeren van een afwegingsproces (Van der Pool & Van Wijk 1995). Een communicatief competente professional is zich bewust van zowel de organisatie- als communicatieve context, de sturende doelen, en de andere actoren. Vanuit dat bewustzijn geeft hij richting aan de keuzes op het niveau van het (tekst)vakmanschap en het genre. We hebben dat in figuur 3 verbeeld door middel van een helikopterview. Hij is contextsensitief, kan afstemmen op de ander. Bewust keuzes kunnen maken is ons inziens essentieel voor een professional die communicatief competent is.¹⁷ Bij dit alles heeft de professional een open houding nodig ten aanzien van zijn eigen en andermans (communicatieve) gedrag en kan daarop reflecteren en op meta-niveau over communiceren door feedback te geven, ontvangen en verwerken.

Praktijkvoorbeeld: Strategisch communiceren door een overheidsinstantie

Samen met de Universiteit van Tilburg heeft het lectoraat onderzoek gedaan naar lezersreacties op tekstherzieningen van rechtbankbrieven (Van der Pool & Van Wijk 2009; Van der Pool & Van Wijk 2010). Het bleek dat de 800 ondervraagde burgers de herziene teksten aantrekkelijk en begrijpelijker vonden. Ook ten aanzien van het imago waren de effecten positief: de burgers vonden de rechtbank toegankelijker, zonder dat dat ten koste ging van het natuurlijk gezag en de professionaliteit. De veranderingen in tekstopbouw, formuleringen en woordkeus hadden dus inderdaad het gewenste effect gesorteerd.

Toch was er iets wat opviel. Het positieve effect van een meer begrijpelijke schrijfstijl had namelijk zo zijn grenzen en die liggen in het relationele vlak. De relatie van een burger met een rechtbank (of de Belastingdienst) is strikt genomen geen klantrelatie. Burgers kunnen niet net als consumenten kiezen naar welke rechtsprekende dienstverlener zij gaan. Die asymmetrie in de relatie komt regelmatig tot uitdrukking in een dwingende inhoud van de boodschap. De wet schrijft nu eenmaal x of y voor en daarom moet de burger z. Uit het onderzoek bleek dat er weinig winst was te boeken met een tekstherziening bij een brief waarin de ongelijkheid in relatie als gevolg van de institutionele afhankelijkheid nadrukkelijk aanwezig is. Maar je kan er als organisatie wel onnodig verlies mee beperken en dat is veelal de moeite waard.

In dergelijke situaties is strategisch kunnen communiceren van belang. Het komt dan niet alleen aan op tekstvakmanschap om de inhoud begrijpelijk voor het voetlicht brengen. Het komt dan vooral aan om die – dwingende – boodschap op zo'n manier te verwoorden dat die de relatie recht doet.

6.2 *Communicatief competent in het onderwijs*

Wat betekent de veranderende onderwijscontext in het licht van de communicatieve competentie van een onderwijsprofessional, voor een docent? Op zijn minst één ding: dat de toegenomen interactie en verbreding van zijn functie een groter beroep doen op die communicatieve competentie van een docent.¹⁸ We lichten dit hierna toe.

Enige decennia geleden vierde in het onderwijs het zendergerichte model hoogtij. De docent had de kennis, en bracht die vol verve over op de student. Als er interactie was, werd die veelal gestuurd vanuit de zender. Feedback vanuit de studenten kwam meestal in de vorm van – toelichtende – vragen of via een evaluatieformulier. De docent moest vooral het ‘genre’ lesgeven beheersen en kon sterk inhoudsgericht bezig zijn, zijn liefde voor het vak overbrengen.

Anno 2010 is het onderwijs interactiever geworden. De docent en de student zijn beiden zender en ontvanger. Daarbij komt dat de rol van de docent in het contact met de student gevarieerder is geworden; hij moet meerdere ‘genres’ beheersen: adviseren bij een studie-loopbaangesprek, beoordelen in een assessment, begeleiden als coach, et cetera.

Dat de context is veranderd brengt met zich mee dat er een groter beroep wordt gedaan op zijn communicatieve competentie. Niet zozeer op het niveau van talig vakmanschap, maar veeleer in een verbreding van genres, vaker feedback geven en strategisch kunnen communiceren. De docent moet een groter repertoire beheersen en daar strategisch in kunnen opereren, steeds gericht op wederzijds begrip. Knewstubb & Bond spreken in dit verband van ‘communicative alignment’ (Knewstubb & Bond 2009: 181). Zij gaan daarbij nog een stapje verder dan de individuele competentie: “Communicative alignment describes not qualities of the lecturer or student as separate entities (although such qualities are important), but the relationship between them in terms of the participants’ focus of awareness during a particular communicative event, such as a lecture, tutorial or one-to-one conversation.”¹⁹

Tot slot

We hebben in het voorgaande de ingrediënten aangegeven die ons inziens belangrijk zijn voor geslaagde communicatie door professionals. We hebben ons daarbij met name gericht op de onderwijsprofessional (docent).

Samenvattend is de docent een professional die, net als andere professionals, te maken krijgt met een verbreding van zijn functie en een andere communicatieve setting die is gelaardeerd met de snellere en vaker gedigitaliseerde communicatie. Dit is niet een op zichzelf staand fenomeen. In veel sectoren waar kenniswerkers acteren zie je dit verschijnsel. Juristen moeten begrijpelijke taal bezigen omdat ze niet langer voor vakgenoten schrijven, ingenieurs moeten niet-technici kunnen overtuigen van de nut en noodzaak van een pro-

ject of aanpak, accountants moeten niet alleen financiële zaken kunnen controleren maar ook kunnen adviseren op basis van die controles, logistici werken vaker in ketens met partners die geen expert zijn op het gebied van logistiek, et cetera.

Ook voor een docent geldt dus dat de rol als expert (inhoudsgericht) aan verandering onderhevig is en dat die verandering zijn weerslag heeft op de communicatie met zijn omgeving, o.a. met studenten. De mate waarin een docent communicatief competent is, is meer en meer een kritische succesfactor geworden. Zeker als hij een voorbeeldfunctie wil vervullen voor aankomend professionals, de studenten die gaan werken als jurist, ingenieur, accountant, logisticus etc. Het is dan ook niet verwonderlijk dat in de HAN-competentieset voor docenten de communicatieve aspecten als eerste genoemd worden: ‘mondeling presenteren, schriftelijk communiceren, luisteren en kunnen overtuigen’.

Praktijkvoorbeeld: Ontwikkeling van de communicatieve competentie ondersteunen

Het lectoraat heeft op diverse manieren bijgedragen aan de ontwikkeling van de communicatieve competentie van studenten. Zo is het lectoraat nauw betrokken bij de ontwikkeling van doorlopende leerlijnen ‘Nederlands’ in de opleidingen van de FEM. Ook hebben diverse docenten materiaal en tools ontwikkeld, waaronder de Writingstudio die is ontwikkeld in samenwerking met de Radboud Universiteit (zie www.writingstudio.eu).

Ook in samenwerking met het beroepenveld zijn in het kader van diverse projecten materiaal en (digitale) tools ontwikkeld om de communicatieve competentie van professionals te ondersteunen, zoals een handleiding voor begrijpelijke brieven voor gerechten, een digitale schrijfwijzer voor verzekeringspolissen, een schrijfwijzer voor FAQ van een P&O-afdeling en een elektronische leergang Zakelijk Schrijven.

Bronnen

- Aarts, N. & C. van Woerkum (2008). *Strategische Communicatie. Principes en toepassingen*. Assen: Van Gorcum.
- Blundel, R. (2004). *Effective Organisational Communication: Perspectives, Principles and Practices*. Essex: Pearson Education.
- Brinkman, G. & Th. van der Geest (2003). Assessment of Communication Competencies in Engineering Design Projects. *Technical communication quarterly* 12 (1), 67-81.
- Boves, T. & M. van Dijk (2008). *Contact maken. Communicatieve vaardigheden voor leerkrachten*. Assen: Van Gorcum.
- Brown, P. & S. Levinson (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.

- Clark, H. (1996). *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dijk, J. van (2001). *De netwerkmaatschappij: sociale aspecten van nieuwe media*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Driel, H. van (2004). *Digitale communicatie* (red). Amsterdam: Boom.
- Goffman, E. (1955). On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction. In: *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, (62), 264-74.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt/M: Suhrkamp [1989].
- 't Hof, van C., R. van Est, F. Daemen (2010). *Check in/check out. De digitalisering van de openbare ruimte*. Rotterdam: NAI Uitgeverij.
- Houtkoop, H. & T. Koole (2000). *Taal in Actie. Hoe mensen communiceren met taal*. Bussum: Coutinho.
- Hulst, W. van (2008). *De professional als communicator*. Den Haag: Main Press, Academic Service.
- Hymes, Dell (1972). On Communicative Competence. In: J.B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, 269-285. Harmondsworth: Penguin Books.
- Kant, J. en C. Sprenger (2004). *Faciliteren van kenniskringen. Praktijkboek voor begeleiders van groepen die kennis willen delen en ontwikkelen*. Soest: Nelissen.
- Knewstubb, B. & C. Bond (2009). What's he talking about? The communicative alignment between a teacher's intentions and student's understandings. In: *Higher Education research & Development* 28 (2), 179-193.
- Laff, M. (2006). Wanted: CFO's with communication skills. In: *T+D*, december 2006.
- Lanting, M. (2010). *Connect! De impact van sociale netwerken op organisaties en leiderschap*. Amsterdam: Business Contact.
- Naaman, M., J. Boase & L. Chih-Hui Lai (2010). Is it Really About Me? Message Content in Social Awareness Streams. In: *Proceedings (2010) ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work (CSCW 2010)*.
- Van Nispen, Pieter, Anita van Stralen (2010). *Culturele Competentie De verrijking door verschillen*. Assen: Van Gorcum.
- Ofman, D. (1995). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Den Haag: Servire.
- Pool, E. van der & F. Vonk (2008). Communicatieve competentie van hbo-studenten: een model voor het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn. In: *Levende Talen Tijdschrift* 9 (3), 21-29.
- Pool, E. van der & C. van Wijk (1995). Proces en strategie in een psycholinguïstisch model van schrijven en lezen. In: *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 20(3), 200-214.
- Pool, E. van der & C. van Wijk (2009). Balanceren tussen begrijpelijkheid en gewenst imago: De rechtbank wikt en weegt nu ook haar eigen brieven. *Tekstblad*, 15, 16-20.
- Pool, E. van der & C. van Wijk (2010). Burgers over de begrijpelijkheid van rechtbankbrieven. Een onderzoek naar lezerreacties op een tekstherziening. In: *Trema, Tijdschrift voor de rechterlijke macht* 33(6), 244-248.

- Postma, C. (2010). *Zakelijk twitteren voor beginners*. Zaltbommel: Haystack.
- Redeker, G. (1999). *Communicatie in institutionele contexten*. Inaugurele rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar in de Communicatiekunde aan de Rijksuniversiteit Groningen op 22 juni 1999. (Zie ook <http://www.let.rug.nl/~redeker/oratie.htm>, bezocht op 1 juni 2010).
- Reijnders, E. (2006). *Interne communicatie voor professionals. Naar een interactie-visie*. Assen: Van Gorcum.
- Renkema, J. (2004). *Introduction to Discourse Studies*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Remmerswaal, J. (1998). *Handboek Groepsdynamica. Een nieuwe inleiding op theorie en praktijk*. Baarn: Nelissen.
- Schellens, P., M. Stehouder (red.) (2008). *Tekstanalyse. Methoden en toepassingen*. Assen: Van Gorcum.
- Schulz von Thun, F. (2003). *Hoe bedoelt u? Een psychologische analyse van menselijke communicatie*. Groningen, Houten: Wolters-Noordhoff.
- Shannon, C. & W. Weaver (1949). *A mathematical model of communication*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press.
- Springorum, D. (2003). *Strategisch communiceren. Interactiestrategieën in het taalverkeer*. Bussum: Coutinho.
- Stehouder, M. e.a. (2006). *Leren Communiceren*. Groningen: Noordhoff.
- Stevens, B. (2005). What communication skills do employers want? Silicon valley recruiters respond. In: *Journal of Employment Counseling* 42 (1), 2-9.
- Targowski, Andrew S., Joel P. Bowman (1988). The Layer-Based, Pragmatic Model of the Communication Process. In: *The Journal of Business Communication* 25 (1), 5-24.
- Vanmaele, L. (2002). *Leren schrijven van informatieve teksten. Een ontwerponderzoek bij beginners secundair onderwijs*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Vyt, A. (2003). *Communicatief vaardig onderwijzen*. Antwerpen: Garant.
- Watzlawick, P., J. Beavin & D. Jackson (1974). *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Wiertzema, K. & P. Jansen (2004). *Communicatie en management. Basisprincipes van communicatie*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Winsemius, P. (2004). *Je gaat het pas zien als je het doorhebt. Over Cruijff en leiderschap*. Amsterdam: Balans.

Genoemde projectdocumenten, onderzoeksrapportages en boekbijdragen

- Buning, L., M. van der Lelie, J. Pauwelussen & E. van der Pool (2005). *CLEVER-project*. Arnhem: HAN.
- Draijer, M. (2006). *Ziekenhuissites bekeken en vergeleken. Resultaten benchmarkonderzoek naar websites van vijf ziekenhuizen*. Arnhem: HAN.

- Draijer, M. (2007). *Huisstijlwijzer maakt 't weinige bezoekers niet makkelijker. Resultaten usability test van de Huisstijlwijzer*. Arnhem: HAN.
- Landman, C. (2008) Multimedia en interactieve media. In: *Basisboek Technische Communicatie*, 213-228 P. van Bart en M. Steehouder (red.). Assen: Van Gorcum.
- Pool, E. van der & B. Huits (2005). *Onderzoek naar en advies over de kwaliteit van beleidsnotities*. Arnhem: Provincie Gelderland. In opdracht van en in samenwerking met Provincie Gelderland.
- Pool, E. van der (2008). De brief. In: *Handboek Klachtbehandeling Rechtspraak*, 34-38. Den Haag: Raad voor de rechtspraak.
- Pool, E. van der & E. Brand (2008). *Graag in leesbaar Nederlands. Een onderzoek naar de beantwoording van burgerbrieven door 13 ministeries. Duidelijkheid en bejegening nader bekeken. Een onderzoek in opdracht van De Nationale ombudsman*. Arnhem: Hogeschool Arnhem en Nijmegen. Internet: <http://www.nationaleombudsman.nl/rapporten/grote Onderzoeken>.
- Zaad, L. (2010). *Gedeeld begrip binnen operationele communicatie. Hoe kan ict gedeeld begrip ondersteunen?* Promotieaanvraag Hogeschool Arnhem en Nijmegen.

Geraadpleegde internetsites

- www.twynstragudde.nl/tg.htm?ch=def&id=1227; bezocht op 4-5-10.
- www.han.nl/start/corporate/over-de-han/missie/instellingsplan/index.xml
- HAN Instellingsplan 2008-2012; Ruimte voor kwaliteit; bezocht op 4-5-10.
- www.onzetaal.nl/advies/hunhebben.php; bezocht op 4-5-10.
- www.writingstudio.eu; bezocht op 4-5-10.
- www1.han.nl/insite/pz_new/content/Competentiemanagement.xml_dir/han-competentie-set.pdf; bezocht op 4-5-10.

Noten

- ¹ Deze positieve ervaringen hebben we gedeeld met geïnteresseerden op een studiedag van de faculteit Techniek. In de voorbereiding daarvan hebben we een 'competentiekwadrant' opgesteld, vrij naar Ofman's kernkwadranten (Ofman 1995). In plaats van een kernkwaliteit hebben we een kerncompetentie centraal gesteld: *inhoudskundig*. Uit het project was naar voren gekomen dat een valkuil hierbij was de ander *overvoeren met kennis*. De uitdaging voor de professionals bleek te zitten in *procesdeskundig* zijn en dan met name op het communicatieve vlak. Hieraan bleek echter ook een keerzijde te zitten. Een teveel leverde een allergie op: *overvoerd worden met regels*.
- ² We realiseren ons dat ook wij nu inhoudsgericht zijn en de kans lopen de lezer te overvoeren met details. We hebben daarom gekozen om gebruik te maken van voetnoten bij de hoofdtekst. Daarnaast staan wij uiteraard open voor feedback.
- ³ Deze visie wordt ook wel actiegericht genoemd (Aarts & van Woerkum 2008: 5).

- ⁴ Er is meer kritiek op het model. Zo blijft ook de context waarin gecommuniceerd wordt buiten beschouwing. We weten inmiddels dat de betekenis van uitingen afhankelijk is van de *context* en van de kennis en verwachtingen van taalgebruikers en met name hun gedeelde, of als gedeeld veronderstelde kennis (Redeker, 1999; Clark, 1996). Dit laatste is precies wat er speelt bij communicatie tussen experts en leken. Beiden verschillen in (achtergrond)kennis en moeten toch met elkaar communiceren. Dat betekent dat voor wederzijds begrip bijvoorbeeld jargon moet worden toegelicht.
- ⁵ In de zakelijke context zie je dat deze informers grotere groepen volgers hebben dan de meformers (Postma 2010).
- ⁶ Over het algemeen liggen problemen en conflicten tussen mensen vaak meer op betrekking- dan op inhoudsniveau. Een beproefde manier om er dan uit te komen is met behulp van metacommunicatie. In mediation speelt dit bijvoorbeeld een belangrijke rol (zie daarover de bijdrage van Da Ponte & Vonk in dit themanummer).
- ⁷ De context moet niet gezien worden als een aparte schil om de communicatie heen; context en communicatie doordringen elkaar. Contexten met een sterke invloed op het communicatieproces zijn bijvoorbeeld: juridische contexten. Zie ook het artikel van Brand in dit themanummer.
- ⁸ Interactiviteit en nieuwe digitale mogelijkheden stellen veel organisaties voor de vraag wat die ontwikkelingen betekenen voor hun communicatie, zowel in- als extern (Lanting 2010; Aarts & Van Woerkum 2008). Organisaties zien zichzelf vaak nog als zender. Het voordeel daarvan is immers dat je controle kunt houden op de inhoud en vorm van de boodschap en het moment van aanbieden; in marketingtermen ‘push-communicatie’. Maar vaak is dat niet waar een ‘ontvanger’ op zit te wachten. Die vindt dan bijvoorbeeld dat de informatie niet specifiek genoeg is, een onprettige vorm heeft of ongelegen komt.
- ⁹ Twynstra Gudde formuleert een *organisatiedoel* als een direct of indirect uit de missie afgeleide gewenste en duidelijk omschreven situatie, die op een vooraf aangegeven tijdstip bereikt moet zijn.
- ¹⁰ Dit proces is natuurlijk veel ingewikkelder. In de psycholinguïstiek is hier veel onderzoek naar gedaan zie bijv. Clark 1996.
- ¹¹ Voor deze combinatie van media zijn verschillende termen (crossmediaal, multimediaal, intermediaal) die enigszins verschillen qua betekenis. Zie bijvoorbeeld Van Driel (2005: 43) en Reynaert & Dijkerman (2009).
- ¹² In hun studie naar de culturele inbedding van het communicatieproces benadrukken Targowski & Bowman (1988) de gelaagdheid van elk communicatieproces. De complexiteit van dit proces komt tot uitdrukking in de aspecten die een rol spelen bij het formuleren en overdragen van de boodschap en het begrijpen van de boodschap. Het gaat hen niet alleen om de overdracht van de boodschap, maar vooral om de kwaliteit ervan: “The Targowski/Bowman model clearly illustrates the various influences on the quality of the message” (Targowski & Bowman 1988: 23; vgl. ook Van Nispen & Van Stralen 2010: 158 e.v.). De kwaliteit van de boodschap wordt dan o.a. bepaald door: het referentiekader, waarden, gedrag, symbolen (de interne zender en ontvanger), functie en status, omgeving, tijdstip, publiek, medium of kanaal, de fysieke geschiktheid van het medium (de externe factoren die mede de kwaliteit van de boodschap bepalen). Zender en ontvanger stemmen idealiter beide(n) deze factoren op elkaar af (het coderen en decoderen van de boodschap volgt) om uiteindelijk een optimaal resultaat te bereiken in hun onderlinge communicatie.
- ¹³ Er zijn twee beperkingen aan de taalhandelingstheorie van Austin en Searle. De theorie richt zich op mondelinge interactie en op analyse van afzonderlijke taaluitingen. We vinden de inzichten echter dusdanig van belang dat we de theorie toch bespreken. We sluiten ons aan bij Schellens & Steehouder (2008: 7) die aangeven dat dit overkomelijke beperkingen zijn. De meeste inzichten laten zich gemakkelijk vertalen naar geschreven taal. En vanuit bredere analysemethodieken kunnen taaluitingen in relatie met elkaar bekeken worden.

- ¹⁴ Austin en Searle hebben geformuleerd aan welke condities een taalhandeling moet voldoen wil die succesvol zijn. Zie voor een heldere nadere uitleg hierover bijvoorbeeld Houtkoop & Koole 2000.
- ¹⁵ Deze beginselen gaan weliswaar over talig handelen, maar zijn gerelateerd aan beginselen die ook buiten ons taalgebruik bestaan. Een voorbeeld van een dergelijke invloedrijke theorie is Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns (1981). Deze theorie van het communicatieve handelen benoemt onder andere de impliciete elementen in de communicatie. We belichten hier slechts een klein onderdeel op summiere wijze, namelijk dat er drie bepalende aspecten zijn binnen het communicatief handelen: een spreker, een luisteraar en de wereld waar de communicatie betrekking op heeft. De theorie expliciteert wat voor elke van deze drie van belang is voor geslaagde communicatie:
- een spreker meent oprecht zijn communicatieve uiting (oprechtheid);
 - de communicatieve uiting is 'waar' (waarheid);
 - de luisteraar en de spreker stemmen hun handelen op elkaar af in de sociale context (legitimiteit).
- Daarnaast gaat het ook nog om de begrijpelijkheid (*Verständlichkeit*) als voorwaarde voor gedeeld begrip en geslaagde communicatie.
- ¹⁶ Binnen dit samenwerkingsbeginsel is een viertal aspecten te onderscheiden die bijdragen aan succesvolle communicatie: de maximen van Grice (zie Houtkoop & Koole 2000: 43 e.v.):
- *Maxime van kwantiteit*: Wees zo informatief mogelijk; Zeg niet meer dan nodig is.
 - *Maxime van kwaliteit*: Zeg niet iets waarvan je denkt dat het niet waar is; Zeg niet iets waarvoor je geen evidentie hebt.
 - *Maxime van wijze*: Vermijd onduidelijkheden; Vermijd ambiguïteit; Wees kort; Wees ordelijk.
 - *Maxime van relevantie*: Zorg dat je bijdrage relevant is.
- Deze uitgangspunten spelen een belangrijke rol bij het interpreteren van uitingen en het creëren van wederzijds begrip. Communicatiepartners gaan er steeds vanuit dat het coöperatieprincipe wordt nageleefd ook als dit misschien niet zo lijkt op basis van de maxims (dit wordt conversationele implicatuur genoemd).
- ¹⁷ Deze opvatting manifesteert zich in de missie van het lectoraat: medewerkers van een organisatie ondersteunen in het maken van bewuste keuzes in hun communicatie door onderzoek en advies.
- ¹⁸ Lezenswaardig zijn in dit kader Wiertzema & Jansen (2004), Vyt (2003) en Boves & van Dijk (2008).
- ¹⁹ Zie voor een verdere uitwerking van het begrip 'communicative alignment' Vonk in zijn bijdrage over interculturele communicatie in dit themanummer.